

## Artigos Originais

### O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS INFERÊNCIAS NA DIDÁTICA DA SALA DE RECUPERAÇÃO INTENSIVA

#### Original Articles

#### THE LITERACY PROCESS AND THE INFERENCES IN INTENSIVE RECOVERY ROOM DIDACTIC

Kelly Cristina Pádua Bruzegueze Miguel\*  
[kellycpbm@gmail.com](mailto:kellycpbm@gmail.com)  
<http://lattes.cnpq.br/5829930655275039>

Evani Andreatta Amaral Camargo\*\*  
[evaniamaral@gmail.com](mailto:evaniamaral@gmail.com)  
<http://lattes.cnpq.br/9848837239600832>  
<https://orcid.org/0000-0002-8952-4796>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



#### RESUMO

Fundamentada na matriz teórica histórico-cultural do desenvolvimento humano, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita de crianças que apresentam dificuldades nesse processo em suas relações com seus pares e com o professor, em atividades de leitura e escrita. A construção de dados ocorreu por meio de observação em registro de diário de campo e de filmagens de situações em atividades de classe, na relação com os pares, com a professora e com a pesquisadora. A metodologia do estudo foi pautada nas discussões da perspectiva teórica adotada, orientada para a resolução de problemas e/ou transformação de uma dada situação. A

\* Possui Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda (2017). Graduação em Pedagogia (2004), Especialização em Psicopedagogia (2005) e Graduação em Letras (2017) pela Universidade de Franca. Especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização pela Universidade Federal de São João Del Rei (2011). Atualmente é coordenadora pedagógica da educação infantil do Instituto Samaritano de Ensino e professor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava.

\*\* Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo (1977), Mestrado em Linguística (1994), Doutorado em Educação (2000) e Pós-doutorado em Linguística (2012) pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Atuou como Professora no Curso de Mestrado em Educação, no Centro Universitário Moura Lacerda, na linha Constituição do Sujeito Escolar até junho de 2019.

análise mostrou que práticas de ensino descontextualizadas para recuperar os alunos com dificuldades no processo de alfabetização não considera tais expectativas e, muitas vezes, ocorre uma valorização por atividades repetitivas. O resultado é o avanço quase imperceptível desses alunos no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** língua escrita. perspectiva histórico-cultural. recuperação intensiva na alfabetização.

### **ABSTRACT**

Based on the historical-cultural theoretical matrix of human development, this article aims to reflect on the process of written language development in children who have difficulties in this process in their relationships with their peers and with the teacher, in reading and writing activities. The construction of data occurred through observation in a field diary and filming of situations in class activities, in the relationship with peers, with the teacher and with the researcher. The study methodology was based on discussions of the theoretical perspective adopted, oriented towards solving problems and/or transforming a given situation. The analysis showed that decontextualized teaching practices to recover students with difficulties in the literacy process do not consider such expectations and, often, there is an appreciation for repetitive activities. The result is the almost imperceptible advance of these students in the literacy process.

**Keywords:** written language. historical-cultural perspective. Intensive recovery in literacy.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo foi construído a partir da dissertação de mestrado em educação. Questões para se refletir diariamente na educação com o intuito de compreender como acontece a aprendizagem e saber direcionar as melhores estratégias em sala de aula são levantadas nos desafios que acontecem nas práticas diárias. Trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental traz grande responsabilidade, uma vez que contribuimos na formação acadêmica do aluno e o ajudamos a construir a base de sua formação que o irá acompanhar por toda sua trajetória acadêmica.

O interesse desse artigo é refletir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita de crianças que apresentam dificuldades nesse processo em suas relações com seus pares e com o professor, em atividades de leitura e escrita. Esta pesquisa focaliza um grupo de crianças que compõe uma sala de

recuperação intensiva, que ainda não estão alfabetizadas e estão sendo consideradas como alunos com dificuldades de aprendizagem. Nem sempre o fato de uma criança não se alfabetizar, significa que ela apresenta dificuldade na aprendizagem. Para Vigotski<sup>1</sup> (2010a), a aprendizagem é um processo que ocorre pela mediação do outro, e é pela ressignificação no processo de interação social que o outro da cultura interpreta o significado quando ocorre a aprendizagem, que leva ao desenvolvimento. Como cada criança tem seu percurso individual de aprendizagem, o que tem ocorrido é que os professores acabam priorizando o trabalho com um estipulado grupo de crianças que caminham mais ou menos no mesmo ritmo e deixam de lado aquelas que têm outro ritmo – mas o problema não é da criança, não está no sujeito, o problema está nas relações de ensino que não têm sido significativas para os alunos. As relações de ensino é uma ideia fundamental na perspectiva histórico-cultural. O sujeito aprende nas relações que são significativas, por isso, a questão, de fato, são as relações que se estabelecem entre sujeitos, no caso, entre professor e aluno. Um ótimo professor e um ótimo aluno podem não ter uma “boa” relação, não há regra (VIGOTSKI, 2010a; SMOLKA, 2012).

Pensar no acesso a todas as crianças na escola não garante a aprendizagem das mesmas. Cultivar uma cultura de manter alto o número de crianças que frequentam o espaço escolar não é garantir a democratização do ensino.

A ideologia da "democratização do ensino" anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa - "Há vagas para todos!", "Nenhuma criança sem escola!" -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam. (SMOLKA, 2012, p. 3).

Cada aluno vem de uma família diferente, assim, não podemos cair num determinismo social rotulando todos os alunos como indivíduos sociais e os tratando igualmente, pois cada indivíduo é único, de um meio social com suas

---

<sup>1</sup> Escreveremos o nome desse autor, Vigotski, com essa grafia ao longo do texto e da forma como está na obra, nas referências ou em citações literais de outros autores.

particularidades. O olhar do professor é determinante neste contexto para perceber o aluno em suas diferenças e criar situações que o permita avançar em sua aprendizagem. Porém, a realidade do contexto escolar não condiz com tais necessidades de trabalho pedagógico em sala de aula.

É indiscutível a necessidade da reflexão e busca de diferentes estratégias pelo professor para atingir seus objetivos em sala de aula. A Secretaria da Educação, entendendo essa situação real nas escolas, propôs a criação de salas de recuperação para os alunos que demonstraram necessidade de um tempo maior para sua aprendizagem. Argumentou na Resolução SE nº 53, de 02-10-2014 “a necessidade de atendimento à diversidade de demandas apontadas nos diferentes diagnósticos escolares” e apontou “a importância da adoção de alternativas operacionais diversificadas que promovam aprendizagens contínuas e exitosas”, criando assim, as salas de recuperação intensiva para alunos que, após ter cursado os três primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda não haviam se alfabetizado. (SÃO PAULO, 2014, p. 2).

Porém, “[...] um dos problemas básicos da implantação da progressão continuada e dos ciclos no Brasil é a ausência ou a precária existência da gestão democrática.”(VALENTE; ARELARO, 2002, p. 13), uma vez que as políticas educacionais não são elaboradas pelos atores escolares, mas por técnicos que julgam o que é melhor para a educação sem ter experiência com a prática. O resultado é a exclusão de um grupo de alunos que não acompanha o ritmo das salas de aula e é responsabilizado, ou melhor, culpabilizado por não aprender, tirando assim, a responsabilidade dos envolvidos no processo de ensino.

Um dos papéis centrais do professor é o investimento nas funções simbólicas da criança, que será desenvolvida não por treinos motores, atividades repetitivas e descontextualizadas, mas, oportunizadas por atividades que representem e expressem o que compreendem sobre o mundo.

Para Vigotski (2010a), o desenvolvimento como um todo e o próprio desenvolvimento da linguagem escrita são marcados por avanços e também descontinuidades, ligados ao que a criança aprende nas interações e apropriações dos saberes de sua cultura. Para melhor compreender esses processos, se faz necessário considerar também a pré-escrita na criança, ou seja, o gesto e o desenho, brincadeira e fala.

É possível identificar nos ambientes escolares um modo de trabalhar com essa fase através de atividades mecanizadas e oferecendo uma linguagem escrita como produto pronto para a criança apenas decorar, além de conceber a aprendizagem como um processo natural e de acúmulos graduais, desconsiderando o papel do professor. As atividades são basicamente mecânicas e de desenvolvimento de atos motores, comprometendo o significado da atividade enquanto prática social, dificultando para o aluno o acompanhamento da intervenção do professor (VIGOTSKI, 2010a; SMOLKA, 2012).

Nesse caminho, aos alunos que apresentam dificuldades, muitas vezes lhes são atribuídos “problemas de aprendizagem”, ou seja, justificando apenas pelo aspecto biológico, deixando de considerar práticas pedagógicas que levem ao sucesso desse aluno na leitura e escrita da língua materna.

Pensar no aluno somente em seu plano biológico, é limitar o olhar de seu desenvolvimento pleno. Pino (2003, p. 31) aponta as formas errôneas de conceber o desenvolvimento apenas no aspecto biológico:

Duas são as razões principais da crítica: a primeira é porque elas pretendem explicar o desenvolvimento da criança reduzindo-o ao nível das funções exclusivamente biológicas, sem tentarem entender que no desenvolvimento dela atua também outra série de funções, as funções culturais; a segunda é porque o próprio modelo biológico usado é errôneo, pois conduz a um tipo de pré-formismo que nega o próprio conceito de desenvolvimento.

Delimitando a análise, o objetivo desse artigo é refletir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita de crianças que apresentam dificuldades nesse processo em suas relações com seus pares e com o professor, em atividades de leitura e escrita. Além disso, pretende-se buscar indícios das possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental da sala de recuperação intensiva que chegam a essa etapa escolar sem ainda estarem alfabetizados. São alunos que foram reprovados no final do 3º ano e fazem parte dessa sala de recuperação. As idades variam entre 8 e 9 anos e os sujeitos pertencem a uma escola estadual da periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O nível de desenvolvimento da escrita desses alunos está aquém do esperado para o ano escolar e demonstram dificuldade em avançar no processo. Portanto, o

presente trabalho pretende avançar na compreensão dessa problemática a partir do acompanhamento das atividades desses alunos e as mediações de atividades realizadas pela professora, compreendendo a aprendizagem da língua escrita como um processo em que o papel do professor é fundamental, considerando-se que o ensino da linguagem escrita pela criança não se dá da mesma maneira que a linguagem falada, ou seja, falar se aprende entre falantes nas experiências cotidianas e escrever se aprende pelo intermédio de práticas educativas deliberadas e organizadas, exige esforços tanto dos professores quanto dos alunos envolvidos nesse processo.

### **PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Ao se pensar nas questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem de leitura e escrita na perspectiva histórico-cultural e a relação desse aprendizado com a escola, muitos fatores são levantados. Compreender o desenvolvimento e aprendizagem, a mediação semiótica, a interação professor-aluno e entre pares, a elaboração conceitual no processo da escrita, são pontos fundamentais para entender o desenvolvimento, tudo isso, tendo a visão do processo, e não só do produto final.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, representada principalmente por Vigotski (2010b), as teorias que explicavam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, são divididas em três concepções. A primeira avalia o desenvolvimento humano independente do processo de aprendizagem e tem a maturação biológica como pressuposto para se aprender, ou seja, o desenvolvimento precede a aprendizagem e o processo educativo segue a forma mental. A segunda concepção atribui o desenvolvimento à aprendizagem, ou seja, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Uma terceira concepção apresenta a junção desses dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, e opõe-se a métodos que apontam que a aprendizagem especializada influencia o desenvolvimento geral, afirma então, que a influência da aprendizagem nunca é específica. Nessa concepção, o desenvolvimento se estende para além da aprendizagem,

embora os dois sejam processos paralelos, quer dizer, os mesmos ocorrem ao mesmo tempo, embora não sejam coincidentes.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2009b, p. 115).

Essa terceira concepção apresentada é a histórico-cultural e é através de sua interpretação que o foco desta pesquisa se dá. Diante da apresentação dessas concepções, o que ajuda a compreender muitos fatos do ambiente escolar, a teoria histórico-cultural toma como ponto de partida que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, que tem uma pré-história, mas que não implica em continuidade com a escola. Ou seja, para entender o processo de desenvolvimento, é preciso voltar à origem na história e fazer o percurso.

Para que a aprendizagem promova o desenvolvimento, as funções psicológicas superiores; atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade, são necessários dois processos distintos e indissolúveis: o domínio dos meios externos e desenvolvimento cultural e de pensamento, da linguagem, da escrita, do cálculo, desenho. Dentro desses processos, inclui também o trabalho como processo intermediado como conjunto de sistemas simbólicos na construção de sua atividade, sendo que “[...] o trabalho se constitui como uma específica função psíquica-superior-cultural – entrelaçada ao domínio de determinados artefatos/instrumentos historicamente construídos e compartilhados.” (NOGUEIRA, 2013, p. 129).

Pino (2003, p. 29-30) argumenta que na abordagem histórico-cultural, duas “histórias” são apresentadas por Vigotski: uma é que cada coisa tem sua própria história e implica consciência e intencionalidade de forma dialética, com uma totalidade holística: na natureza ontológica é a realidade por si. Ao agir na natureza o homem transforma e a integra em sua própria história. A outra

história, num sentido restrito, é a história do homem, em seu materialismo histórico. Ambas histórias são inseparáveis, pois se atribuem um sentido histórico mutuamente. É preciso, portando, entender a história para compreender tal abordagem.

Na perspectiva do materialismo histórico, o que caracteriza a evolução da espécie *homo* e a distingue das outras espécies é ter-se tornado capaz de assumir o controle da sua própria evolução. Isso só foi possível quando os homens se tornaram capazes de criar suas próprias condições de existência, livrando-se assim, do determinismo da adaptação às condições naturais do meio como condição de sobrevivência, regra geral no mundo biológico segundo a teoria da evolução. (PINO, 2003, p. 31).

Baseando-se no pressuposto que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana, tanto na consciência quanto no comportamento, Vigotski (2010a) estendeu o conceito de mediação na interação do homem com o ambiente pelo uso de instrumentos e signos.

O homem cria os instrumentos e transforma o meio, como por exemplo, o machado que corta a árvore é um instrumento. A fala modifica o outro e o próprio sujeito, é, pois, o instrumento psicológico, isto é, a mediação semiótica, o uso dos signos. Então, a linguagem oral, a linguagem gestual, a linguagem escrita, são instrumentos que o auxiliam na organização mental (VIGOTSKI, 2010a).

Entre o sujeito e o que ele quer aprender, há o mediador: a fala, o texto, o signo e o outro da cultura. Vigotski (2010a) apresenta a mediação como a base dos processos psicológicos superiores. O princípio da natureza e a origem social das funções superiores constitui a marca da nova concepção de desenvolvimento psicológico que ele introduz na psicologia. A criança só compreende a significação do seu ato através do outro. O mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Amparada por esta perspectiva, Smolka (2012), elenca os recursos mediacionais internalizados como mecanismos de vinculação entre processos elementares e superiores.

Assim, “[...] a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar,

escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 52). E quanto a internalização,

[...] o uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes às aquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica “interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior. (VIGOTSKI, 2009b, p. 58).

A aprendizagem escolar da criança tem uma pré-história com seu início muito antes dela entrar na escola, nas relações sociais, como a fala que a criança aprende antes de entrar na escola e por meio dela irá construir muitos conceitos.

Nessa perspectiva, o processo de internalização passa por dois planos. Num primeiro momento o plano externo, ou seja, o social, e por meio da mediação passa a ser internalizado pelo sujeito.

Se, como diz Vigotsky, as funções superiores (pensar, falar, agir, ter consciência das coisas, etc.) antes de se tornarem funções da pessoa foram relações entre as pessoas, a constituição do saber humano em saber da criança, objetivo da educação formal, é um evento de natureza eminentemente social: primeiro porque o saber científico é uma produção social, resultado da história das relações de produção dos homens; segundo porque a sua constituição na criança passa, necessariamente, pela mediação dos outros, aqueles que já possuem a significação das coisas (definidora do saber). Segue-se daí que o professor é apenas uma referência e um guia para a criança na aventura do saber, colocando-se em questão todo sistema educativo baseado no conceito estreito e unidirecional de uma “relação pedagógica” centrada, exclusivamente, na dupla “professor=aluno”. (PINO, 2003, p. 48).

Primeiro a fala acompanha as ações práticas da criança, ou seja, a fala é auxiliar da ação com o objetivo de organizar e planejar o comportamento, é denominada fala egocêntrica. Assim, aos poucos, a linguagem permitirá planejar ações futuras e, conseqüentemente, a criança deixa de agir em função do espaço imediato, e passa a usar a função planejadora da linguagem e seu campo psicológico muda radicalmente. A fala socializada passa a ser internalizada e a linguagem passa a adquirir uma função intrapessoal, além de seu uso interpessoal. Essa característica é a especificidade humana; o homem planeja antes de agir. Dessa forma, para que o pensamento, que em um

primeiro momento era prático e ocorria apenas no plano perceptual, se efetivo, é necessária a linguagem. Para Vigotski (2010a), não há pensamento sem linguagem. Todo o desenvolvimento envolvendo a fala é essencial no desenvolvimento cognitivo da criança, além de que “[...] a história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 16).

A linguagem e a percepção estão ligadas, exemplo disso é que num momento inicial do desenvolvimento da função da percepção, a criança observa e descreve oralmente objetos isoladamente e, ao passo que vai crescendo, passa a perceber relações entre objetos, ou seja, percebe a figura como um todo com sentido e significado.

A aprendizagem de conceitos científicos, função principal da escola, irá acontecer a partir dos conceitos espontâneos. Por conceitos espontâneos, Vigotski caracteriza os conceitos aprendidos a partir das experiências pessoais da criança, em suas vivências com os adultos e com outras crianças. Já os conceitos científicos se desenvolvem a partir de generalizações elementares pré-existentes, diferenciando-se dos conceitos espontâneos pela sistematização e tomada de consciência dos processos de pensamento (VIGOTSKI, 2009b). Assim, o autor discute a importância da mediação escolar para o desenvolvimento dos conceitos científicos,

No fundo, o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009b, p. 296).

Caldas (2010, p. 70) enfatiza a função social da escola na constituição dos sujeitos, e no desenvolvimento dos conceitos científicos, apontando que:

[...] estes não são formados simplesmente pela assimilação e memorização, mas por meio do desenvolvimento de uma rede de pensamentos interligada a diversas operações como: definição dos conceitos, comparação, estabelecimento de comparações lógicas entre outros.

Portanto, cabe à escola possibilitar a aprendizagem de conhecimentos científicos, impulsionando para o desenvolvimento das funções superiores de pensamento, como o pensamento abstrato, além da memória, atenção, percepção e linguagem, entre outras.

Daí a necessidade de se pensar nas relações pedagógicas criadas em sala de aula. No caso específico do processo de alfabetização, pensar em quem, para quem, o que e onde ensinar, isso implica estabelecer processos de interações significativos para construir tais relações (SMOLKA, 2012). Compreender todo o processo discursivo abrange e prevê o que o aluno vai pensar, transpondo, assim, a tarefa de ensinar.

Vigotski (2010a, p. 11) ao afirmar que “[...] existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”, apresenta dois níveis de desenvolvimento da criança: o nível de desenvolvimento efetivo da criança, em que ela já conquistou o desenvolvimento após um processo já realizado, e o nível de desenvolvimento potencial, que a criança pode realizar com o auxílio dos adultos. Analisando esse nível é possível prever o que a criança irá conseguir realizar sozinha posteriormente. Enfim, “[...] o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 113).

Nesse ponto, a teoria histórico-cultural abarca a criança com atraso no desenvolvimento, que ainda pode estar no processo de construção do pensamento abstrato, dando a devida importância da diversidade de formas de mediação no processo de desenvolvimento, ao aguçar que

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. (VIGOTSKI, 2009a, p. 113).

Se a aprendizagem escolar orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento, o papel da mediação é imprescindível na criação de área de desenvolvimento potencial. Como mediador no campo pedagógico, o professor precisa criar necessidades para que a criança busque alternativas para pensar,

pois é pela necessidade que a criança irá pensar (VIGOTSKI, 2010b). Quando o professor compartilha seu conhecimento com a criança, em um nível de complexificação e abrangência que a criança ainda não alcançou, possibilita o avanço dos conhecimentos espontâneos do aluno, em direção ao aprendizado de conhecimentos mais complexos, científicos, generalizáveis. É isso que move o desenvolvimento, constitui as chamadas funções superiores. Assim, fica evidente a necessidade do outro para que o movimento do pensamento se dê, pois isso ocorre pelas interações dialógicas.

Vigotski (2010b) denominou de entorno o processo da relação da criança com os fatores histórico-culturais, emocionais, e de interfuncionalidade, e tais experiências é que determinarão o desenvolvimento psíquico. Cada criança experimenta de modo diferente a mesma situação vivida por várias crianças, e tais experiências irão afetar seu desenvolvimento psicológico, isto porque o,

[...] desenvolvimento do pensamento e a generalização estão relacionados ao modo como o entorno influencia as crianças, ou seja, o desenvolvimento do pensamento a partir da construção dos significados das palavras determina uma nova relação com o entorno. (CALDAS, 2010, p. 73).

Porém, se alguns fatores impedem a criança de buscar pensar por caminhos diretos, então, ela busca novas alternativas.

Isso abre possibilidades para o professor oferecer meios diversos tratando do mesmo objeto de estudo para que a criança desenvolva suas potencialidades, caso contrário, ela ficará à mercê do conhecimento. Se levamos em conta o papel do professor no processo de interação com o aluno, cabe exclusivamente a ele a função de perceber a dificuldade enfrentada pela criança e lançar mão de inúmeras alternativas de caminhos.

### **Processo de desenvolvimento da língua escrita**

Para compreender o desenvolvimento da escrita na abordagem histórico-cultural, se faz necessário entendê-la como um sistema complexo que requer outros olhares e não somente a repetição de cópias prontas.

A linguagem escrita é um sistema que constitui um simbolismo de segunda ordem, para aos poucos, se tornar um simbolismo direto. A princípio, a linguagem escrita representa os sons da fala, que se firma como elo intermediário, e paulatinamente essa língua falada desaparece e a linguagem escrita torna-se um sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais. Por isso, este “[...] sistema tão complexo de signos, não pode ser alcançado de maneira mecânica e externa, em vez disso, esse domínio é o culminar na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 126).

Desta forma, esse autor propõe que para compreender o desenvolvimento da linguagem escrita, é preciso compreender toda a história dos signos na criança, e já alerta que tal desenvolvimento não acontece de forma direta, mas é permeada de descontinuidade. “Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada surge uma nova linha, e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 127).

Compreender, então, a pré-história da linguagem escrita é essencial para compreender o complexo desenvolvimento da linguagem escrita na criança, que tem seu início nos gestos e signos, passando pelo simbolismo no brinquedo e no desenho, até chegar no simbolismo da escrita. Todos esses simbolismos estão atrelados na representatividade da escrita, uma vez que se interlaçam no decorrer do desenvolvimento, não sendo, portanto, processos estanques e separados, mas com sequência de sentidos.

A pré-história da escrita tem seu início no gesto, que é o signo visual inicial. Quando a criança é solicitada a representar algo ela utiliza as mãos e o corpo para reproduzir os signos. Vigotski (2010a, p. 129), afirma que “[...] essa fase do desenvolvimento coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos.” Já o segundo simbolismo que precede a linguagem escrita, são os jogos e brinquedos. Através de objetos que podem concretizar um gesto representativo, o brinquedo ganha sua função simbólica. Os gestos e movimentos com o brinquedo é o que o torna simbólico, e culminante nesse processo, uma vez

que podem ser entendidos como fala, pois comunicam o significado dos gestos na brincadeira. Desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças (VIGOTSKI, 2010a).

Quando o objeto adquire a função de signo, com uma função simbólica no jogo de faz-de-conta, o significado que lhe foi atribuído independe dos gestos das crianças, o que representa um simbolismo de segunda ordem, semelhante à linguagem escrita, por isso a brincadeira do faz-de-conta é um grande contribuidor para o desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que esta também é de segunda ordem. Quanto menor a criança, mais ela utiliza o brinquedo como função simbólica e conforme ela vai crescendo, a fala passa a se fazer mais presente em suas ações representativas.

Quando uma criança rabisca, sem intenção, as pessoas começam a elogiar e dizer que ela desenhou algo, dando, assim, um significado para tais registros. A criança passa então, a “desenhar” algo, ou seja, passa a dar significados para seus registros, e começa a planejar antes. Essa é a função nuclear da escola, o da mediação, a superação do saber espontâneo em direção ao saber científico. Parte, então, do princípio que a aprendizagem não é algo que vem de dentro para fora, mas das relações com os outros. Nesse sentido, a não aprendizagem, é responsabilidade do outro também (NOGUEIRA, 2013).

Os estudos preconizam o trabalho para desenvolvimento da escrita em idade precoce, porém, “[...] o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 143). Sendo assim, atividades contextualizadas às suas vivências e compreensão, como atividade cultural, ensinada naturalmente e não com atividades mecânicas, afinal tal trabalho almeja o desenvolvimento complexo da linguagem, uma vez que “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 145).

É o momento do professor problematizar as questões pertencentes à prática educativa, buscando encaminhamentos para suas soluções. A partir das problematizações, instrumentos são buscados e o papel do professor é o de mediador entre os conhecimentos a serem transmitidos e o aluno. Essa

relação permite à escola desempenhar sua função social, em que o aluno passa da síncrese, ponto inicial de apresentação dos assuntos, para a síntese, que são os conhecimentos mais organizados. Acontece, então, a catarse, como o ápice do processo de significação dos assuntos, a efetivação da intencionalidade educativa que produz os rearranjos dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados. Todo esse processo, que se inicia na apresentação dos assuntos, chega, enfim, na prática social, que saiu do conhecimento sincrético, do senso comum, para o conhecimento organizado (NOGUEIRA, 2013).

No processo de alfabetização, a criança interagindo com os usos e formatos da língua escrita, pela mediação do adulto, de quem recebe informações sobre o sistema convencional de escrita, tenta utilizar as letras para ler e produzir textos. Ela imita o adulto nos atos de ler e escrever e segue suas instruções. Ela confronta suas técnicas primitivas de escrita com as regras de escrita convencional. Assim ela vai se aprimorando dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada. O domínio do sistema de escrita convencional vai substituindo, então, suas técnicas primitivas de escrita. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 205).

Smolka (2012), ao escrever sobre a questão da criança na fase da escrita inicial, apresenta um contexto educacional para melhor compreensão das dificuldades encontradas nessa fase da escolarização, bem como uma análise dos processos de aquisição da língua nas crianças, nas relações de ensino e nos movimentos das transformações históricas e sociais.

Vigotsky aponta a possibilidade de se considerar o desenvolvimento mental como um processo de apropriação e elaboração de cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação – incluindo artefatos (instrumentos técnicos) e formas de ação e signos (instrumental psicológico). Nesse processo de internalização (transformação de um processo intermental em um processo intramental), ele ressalta o caráter e a função de mediação do signo, especialmente da palavra, indicando relações entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento. (SMOLKA, 2012, p. 63).

Com tantas tentativas de prover, e até mesmo de justificar as dificuldades de alfabetização, as patologias começam a aparecer nas crianças,

como as “[...] dislexias, problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos, o desinteresse total, a apatia, a falta de motivação.” (MAHEIRIE, 2015, p. 17).

Pensando na distinção entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino, Smolka (2012) aponta a perspectiva da Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso como parâmetros ou pontos de apoio para análise das questões pedagógicas na alfabetização e justifica tal apoio por conceber a leitura e escritura como momentos discursivos.

Dentro da perspectiva histórico-cultural, na qual essa pesquisa é fundamentada, as possibilidades de aprender são lançadas à frente, é preciso buscar o que a criança consegue aprender e não se ater ao passado, evidenciando o que lhe faltou ou o que ela não é capaz, além de compreender seu entorno,

[...] para entender a psique, é preciso conhecer a sociedade, o modo como os homens se relacionam com o trabalho, como organizam suas relações sociais, enfim, como produzem sua forma de viver, bem como compreender o comportamento humano como gerador de reações transformadoras sobre a natureza. É preciso compreender o homem em seu processo de desenvolvimento real, em condições concretas, materiais, bem como procurar traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas. (CALDAS, 2010, p. 66).

No regime de progressão regular, o aluno era avaliado no ano letivo vigente e ao final era classificado se era capaz de prosseguir os estudos. Caso fosse apontado como não atendendo às exigências para cursar a série seguinte, deveria repetir a série em questão quantas vezes fossem necessárias. A repetência não é garantia de aprendizagem, uma vez que o aluno irá cursar novamente a série que não conseguiu atingir as notas necessárias e começar do zero, como se não soubesse nada. No sistema organizado por ciclos isto poderia ser diferente.

De acordo com a LDB 9394/96 e, conseqüentemente, com a Resolução SE nº 53, de 2-10-2014, o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, tem por finalidade garantir a alfabetização ao aluno, porém,

§ 1º – Ao final do 3º ano, o aluno que não se apropriar das competências e habilidades previstas para o Ciclo de Alfabetização, de que trata o caput deste artigo, deverá permanecer por mais um ano neste Ciclo, em uma classe de recuperação intensiva. § 2º - O aluno a que se refere o parágrafo anterior, ao término de quatro anos

de estudos no Ciclo de Alfabetização, deverá continuar sua aprendizagem no Ciclo Intermediário. (SÃO PAULO, 2014).

No Artigo 9º (SÃO PAULO, 2014), a resolução aponta o trabalho com essa sala, “Recuperação Intensiva”: a oportunidade de estudos que possibilita ao aluno compor classe cujo professor desenvolverá atividades de ensino específicas e diferenciadas, que lhe permitirão trabalhar os conceitos básicos necessários a seu prosseguimento de estudos.

Realizando uma análise das salas de recuperação, Fernandes e Proença (2014, p. 21) avaliam:

[...] evidenciam-se as incoerências entre as propostas na regulamentação oficial das classes de recuperação enquanto espaços de apropriação do conhecimento e o que de fato ocorre: crianças com tarefas simplificadas, repetitivas, com conteúdos muito aquém do que é ensinado nas salas regulares, atrasadas no cronograma curricular oferecido aos demais, desacreditadas, segregadas em um espaço destinado a quem, supostamente, não consegue aprender e com investimentos pedagógicos incipientes: uma escola mais fácil, uma escola fraca para os fracos.

Dentro da legislação que assegura a constituição de salas de recuperação de ciclo, Assis (2015, p. 57) aponta que “[...] legislar em educação com a perspectiva de que o aluno ‘deverá permanecer por mais um ano’, como estabelecido na Resolução SE nº 53/14, é reafirmar o sintomático papel da escola seletiva e a negação do direito humano à educação.”

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Este estudo é uma pesquisa qualitativa baseada nos aportes vigotyskinianos, fundamentada nas concepções ontológicas e epistemológicas, características da psicologia histórico-cultural. Baseado no método desenvolvimento-experimental, “[...] no sentido que provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 64), estudar um problema a partir desse método é revelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Vale ressaltar que nessa perspectiva, dois processos aparentemente idênticos ou similares podem ser diferentes em seus aspectos dinâmico-causais. O oposto também é verdadeiro.

Partindo da teoria histórico-cultural, a criança constrói seu conhecimento em relação com o outro. E essa interação é que irá oferecer caminhos para sua aprendizagem, porém, muitas delas não conseguem concluir seu processo de alfabetização no período estipulado pelos órgãos responsáveis pela organização da educação.

Deste modo, este estudo buscou compreender quem são os alunos que estão sendo encaminhados para esta sala, porque estes alunos não estão sendo alfabetizados e o que poderia ser feito para compreender tal situação.

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo com cerca de 400 mil habitantes. A escola atende alunos do 2º ao 5º ano em tempo integral, das 7h às 16h. Está localizada em um bairro periférico da cidade. É uma das três escolas estaduais que atende o ensino fundamental I em tempo integral da cidade. Os alunos oriundos do 1º ano da escola municipal do mesmo bairro constituem a clientela desta escola. São alunos das mais variadas classes sociais, visto que o critério para matrícula é ter a residência nas dependências próximas à escola.

No ano em que os dados desta pesquisa foram organizados, a escola trabalhava com base na proposta curricular do estado de São Paulo, o material Ler e Escrever, da Língua Portuguesa, e o material para Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI). Os alunos de todos os anos recebiam livros respectivos ao ano cursado das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além das disciplinas ministradas pelos professores que utilizam o material oferecido pelo governo, os cadernos dos professores e dos alunos.

Com base na perspectiva teórica assumida neste estudo, o interesse está nas relações das práticas discursivas estabelecidas em sala de aula entre os alunos desta sala e a professora.

O trabalho de campo aconteceu no segundo semestre de 2015. A pesquisadora realizou observações duas vezes por semana com o objetivo de identificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos que chegam ao final do 3º ano do ensino fundamental I sem ainda estarem alfabetizados, além de compreender o que estes alunos já sabem sobre a alfabetização e o que ainda precisariam saber.

Os instrumentos utilizados para a realização das observações foram filmagens e registros em diários de campo. Durante as observações foram priorizadas as situações interativas referentes à disciplina de Língua Portuguesa, tendo-se, ao final, 34 horas de observações registradas em diário de campo e 8 horas de observações registradas em filmagens.

Os projetos escolhidos para serem discutidos na análise foram: “Produção de texto e Leitura”, pela temática desta dissertação. A professora responsável pelos dois projetos era a mesma. Os projetos aconteciam às segundas e quintas-feiras, respectivamente. Os dados foram retirados do diário de campo da pesquisadora, que serviram de reflexão da prática à luz da teoria.

A pesquisadora não ficou apenas observando, mas também fez algumas intervenções durante as atividades, além de propor algumas delas. Depois de ter registrado as situações em filmagens, as mesmas foram transcritas e preparadas para análise. Baseando-se no referencial teórico, foi realizada a análise dos dados, salientando-se as situações que permitiram compreender as relações de aprendizagem de leitura e escrita, considerando a participação dos alunos nas tarefas propostas.

A sala do 3º ano de Recuperação Intensiva em que foi realizada a pesquisa conta com 15 alunos com idade entre 8 e 9 anos. A sala fica localizada no corredor logo na entrada principal da escola, próxima à sala da direção, da coordenação, da secretaria e da dos professores, e distante das demais salas da escola. É uma sala com forma retangular, estreita, com vitrôs em toda a extensão da parede oposta à porta de entrada. Há uma lousa branca em uma parede e ao lado, já na outra parede, um armário de metal fechado e uma prateleira, onde são guardados os materiais dos alunos. Um painel de recados, um mural com calendário e um alfabeto com letras grafadas em maiúsculo e minúsculo, estão entre os armários e a porta. Na parede do fundo há cartazes dos projetos que são trabalhados, ao lado um armário fechado, cerca de 7 cadeiras quebradas empilhadas e 3 mesas encostadas na parede.

Essa sala, especificamente, não possui uma matriz curricular específica. Os alunos utilizam o mesmo material do 3º ano e as professoras, tanto das

aulas regulares quanto do projeto, seguem a mesma orientação de trabalho que as demais salas do 3º ano.

Geralmente as crianças são organizadas em fileiras individuais, mas também fazem duplas/trios e grupos, dependendo da proposta da atividade.

Serão apresentados a seguir, dois dados coletados a partir de filmagens e transcrição de diário, bem como suas respectivas análises, que foram organizados a partir das atividades feitas pelas professoras e pela pesquisadora com os alunos, buscando apontar o processo de escrita dos alunos no contexto das situações de aprendizagem de leitura e escrita através da prática discursiva e pela dinâmica da sala de aula.

As transcrições das falas dos alunos, professoras e pesquisadora foram feitas de forma ortográfica, apontando-se as ações entre parênteses. Os alunos foram identificados por nomes fictícios, preservando a letra inicial dos nomes. Os textos dos alunos foram selecionados por trazerem características peculiares e que iam ao encontro dos objetivos desse trabalho, com o intuito de responder às questões de pesquisa.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **DADO 1**

Data: 22/09

A seguir, é apresentado um recorte de uma proposta de trabalho para elaboração de escrita aplicada na sala, que foi composta por quatro atividades desenvolvidas em uma sequência de quatro aulas. Este trabalho faz parte da proposta curricular do Estado de São Paulo para o 3º. Ano do Ensino Fundamental e foi desenvolvido pela professora regular da sala. Foram analisadas a participação oral e a escrita dos quatro alunos selecionados pela pesquisadora. Serão apresentadas e analisadas duas atividades dessa sequência:

#### **Episódio 1:**

Trata-se de uma parte da atividade referente ao quarto dia (22/09), quando a professora fez a correção coletiva do texto de um aluno. No primeiro

momento, leu a produção do aluno e proporcionou um momento de reflexão sobre o texto, ressaltando aspectos textuais da escrita. Ao final, registrou no computador o novo texto produzido coletivamente pela sala e que estava refletido na lousa.

Segue um fragmento do momento da correção coletiva:

Num primeiro momento, a professora faz a leitura do texto de um aluno e levanta algumas questões para reflexão oral com as crianças, como o gênero do texto, o uso excessivo da palavra “aí”, a participação dos personagens, a coerência da escrita. Após fazer a reflexão, a professora direcionou a discussão para a escrita do aluno:

**PROFESSOR:** *Então vamos lá! (A professora se voltou para o computador que estava em cima de uma carteira. As imagens eram refletidas na lousa de modo que todos acompanhavam a escrita dela). Ela leu um trecho do texto do aluno: “Ele viu muitas armadilhas, passou por todas as armadilhas” (ela faz uma reflexão com os alunos: “Aqui precisava repetir armadilha de novo? Hum?”*

**Bruna:** Não.

**PROFESSOR:** *Mas antes dele ver a armadilha, o que ele fez quando viu a criatura? Ele falou? Hein, dona L. (dirigindo-se a aluna que estava conversando com uma amiga) Hum? Lá no conto, o menino fica o quê?*

**Elen:** Paralisado.

**PROFESSOR:** *Paralisado. E aqui, o que eu posso pôr?*

**Bruna:** *Quando ele viu a criatura, ele começa a responder as perguntas.*

**PROFESSOR:** *Não. Ele começa responder as perguntas depois. Ele tá aqui assim, ó (a professora leu um trecho do texto original para direcionar a reflexão dos fatos) continuando: Ele viu o quê? O que que eu posso pôr aqui? Antes de falar da armadilha? Espera aí, então vamos lá (a professora se virou para começar a digitar o texto no computador). “ELE VIU UM MONSTRO” A professora parou e se virou para a turma e perguntou como continuava.*

**Laís:** *Ele viu um monstro e ficou paralisado.*

**PROFESSOR:** *Eu preciso pôr que ele ficou paralisado? M., vamos participar, M.? (dirigindo-se ao aluno que estava conversando com um amigo). Eu continuo na mesma linha? Passo para a de baixo?*

Durante esta ação, que é a reescrita do texto do aluno Mauro de forma coletiva, identificaram-se os aspectos da avaliação de sua elaboração. Assim, “[...] como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar.” (SMOLKA, 2012, p. 95).

Para isso, a professora buscou levantar perguntas que fizessem seus alunos pensarem sobre a escrita, porém, em muitos momentos, o que se via era a falta de interesse por parte dos alunos. Embora ela tenha proporcionado reflexões sobre a escrita dentro das normas estabelecidas pela gramática, o que é esperado que os alunos aprendam, ela não atingiu todos os alunos, visto que poucos participaram do diálogo e a maioria parecia estar ali apenas de corpo presente, quietos, alguns deitados na carteira. Dentro da perspectiva histórico-cultural, espera-se o trabalho em grupo, porém, o professor precisa avaliar em que cada aluno precisa avançar e, então, estabelecer caminhos individuais para atingir tais objetivos. Neste caso, a professora trabalhou de forma unânime com a turma, e o resultado pode não ter sido o que ela esperava, uma vez que pode não ter feito sentido para alguns alunos.

Os alunos foram "eficientes" no relato oral, mostrando compreensão da história e bom vocabulário expressivo. Isso não deixa de ser um diagnóstico do que podem, do que realizam com êxito e também o que precisam avançar (prognóstico), ou seja, êxito de expressão também em sua forma escrita com a mediação do professor. Isso explica o que Vigotski propõe quando diz sobre olhar o corpo em movimento, ou seja, em constante transformação mediante as situações concretas de ensino oferecidas.

O processo de aprendizagem é avaliado sob uma dimensão histórica, pois revelam as mudanças cognitivas do aluno. Nesta perspectiva, a avaliação apresenta caráter diagnóstico e prognóstico, uma vez que retrata a situação real em que o aluno se encontra e lança desafios a fim de avançar no seu desenvolvimento.

Poderemos pensar o que quisermos das crianças, mas provavelmente não estaremos autorizados a dizer que elas, mesmo as menos dotadas do ponto de vista das condições materiais, são incapazes de aprender línguas. Todos podemos ver diariamente que as crianças são bem sucedidas no aprendizado das regras

necessárias para falar. A maior evidência disso é que falam. Se as línguas são sistemas complexos e as crianças as aprendem, de uma coisa podemos ter certeza: elas não são incapazes. Podemos duvidar que as línguas sejam sistemas complexos? Quem tiver tal dúvida, que tente estudar qualquer uma delas, e verá como qualquer ideia contrária desaparecerá. Enquanto estes dois pontos não ficarem claros, continuaremos reprovando na escola exatamente aqueles que a sociedade já reprovou, enchendo as salas especiais e curtindo o fracasso dos nossos projetos. (POSSENTI, 2002, p. 21).

A reprodução de velhos modelos, do ensino da técnica em detrimento do ensino dialógico de produção de sentidos, repetitivo, reprodutivo e, principalmente, preocupado com os resultados e não com o processo de apropriação do aluno, contribui para atividades sem sentido e, conseqüentemente, não contribui para o desenvolvimento da língua.

## **DADO 2**

### **Proposta de atividade feita pela pesquisadora**

Data: 19/11/2015

A pesquisadora propôs o trabalho de leitura do livro “Ser criança é difícil”. A proposta era ler um livro e provocar o diálogo entre os alunos. Para isso, a pesquisadora selecionou um livro com conteúdo que levava a uma reflexão das ações das crianças e adultos em suas relações. Em cada página, o autor do livro descrevia uma ação de criança e ao final provocava o leitor com uma pergunta sobre aquela ação. Nesta atividade, uma professora substituta filmou toda a ação da pesquisadora, uma vez que a professora da sala não compareceu.

**PESQUISADORA:** *Pra ler o livro, o que precisa?*

**Maísa:** *De atenção.*

**PESQUISADORA:** *Se não, a gente não vai entender a história! A gente precisa ter uma postura de estudante, não precisa? Como é que se senta na cadeira? (Neste momento, as crianças acertaram as costas nas carteiras).*

**PESQUISADORA:** *Se dormir, vai ter jeito de entender a história?*

**CRIANÇAS:** *Não!*

**PESQUISADORA:** *E a história é super legal.*

**Mauro:** *Não é do “Romeu e Julieta” não, né?*

**PESQUISADORA:** Não. Vamos sentar direitinho e ouvir, porque na verdade, a história que eu vou ler tem a ver com vocês.

**César.** (leu o título do livro): “Ser criança é difícil”.

**PESQUISADORA:** Quem aqui acha que ser criança é difícil?

(Todos levantaram as mãos).

**PESQUISADORA:** Por que, Kaio?

**Kaio:** É chato!

**PESQUISADORA:** Por que, Taís?

**Taís:** Porque é ruim, professora.

[...]

**PESQUISADORA:** Então, vocês me falaram um monte coisas que ser criança é difícil. Vamos ver o que o personagem desse livro fala sobre como é ser criança?

Da primeira vez que eu ler o livro, a gente vai conversando, porque o livro vai fazendo algumas perguntas, e da segunda vez que eu ler, aí vou ler o livro inteirinho, combinado? Postura de leitura, para escutar? Vamos, Vítor? Posso começar?

**Taís:** Pode.

**PESQUISADORA:** “Ser criança é difícil!”

“Às vezes, ser criança não é nada fácil. Temos de fazer tantas coisas, mesmo quando não temos vontade... Temos de ir à escola, fazer a lição de casa, arrumar nossa cama TODO DIA, arrumar nosso quarto e escovar os dentes... E o pior de tudo é que temos de comer TODA a verdura que colocam em nosso prato, até aquelas de que não gostamos! Que tarefas você tem de fazer em sua casa?”

**PESQUISADORA:** Taís, que tarefas você tem fazer na sua casa?

**Taís:** Arrumar a casa.

**PESQUISADORA:** Você arruma a casa?

**Taís:** Arrumo.

**PESQUISADORA:** E você, Kaio?

**Kaio:** Comer...

**PESQUISADORA:** Laís, que tarefas você faz na sua casa?

**Laís:** Limpar toda a casa inteira sozinha, meu irmão fica só na escola. Eu arrumo a casa inteira e minha mãe fica trabalhando, costurando sapato.

**PESQUISADORA:** *Costurar sapato? Você ajuda costurar? (a aluna confirmou com um gesto com a cabeça).*

**Laís:** *Arrumar minha cama, meu quarto, arrumar o quarto da minha mãe e só.*

**Mauro:** *Irmã, tem nove “Mês”.*

**Laís:** *Ah... eu também. Eu ajudo cuidar da minha irmã de cinco anos.*

**Maísa:** *Eu tenho de arrumar a casa enquanto meu irmão joga no celular.*

**Vítor:** *Nada.*

**PESQUISADORA:** *Você não faz nada em casa? (Com gesto negativo balançando a cabeça, o aluno respondeu a pesquisadora)*

**Rui:** *Arrumar a casa e cuidado dos meus dois “sobrim”.*

**PESQUISADORA:** *Sobrinho, já? Cheio de crianças!*

**PESQUISADORA:** *Quem aqui gosta de ficar na casa arrumadinha e organizada? (todos levantam as mãos).*

**PESQUISADORA:** *Posso continuar?*

**TODOS:** *Pode!*

E nessa sequência, a pesquisadora permitiu que todos os alunos respondessem às perguntas e, assim, interagissem com o tema oralmente.

Após a leitura do livro sem interrupção, a pesquisadora perguntou:

**PESQUISADORA:** *Vocês gostaram desse livro?*

**CRIANÇAS:** *Sim.*

**PESQUISADORA:** *Vocês gostaram de pensar sobre como é ser criança?*

**CRIANÇAS:** *Sim.*

**PESQUISADORA:** *Agora nós vamos fazer o seguinte: Vocês vão fazer duas partes de uma atividade: em uma parte, vocês vão escrever por que você gosta de ser criança. Ser criança é bom. Na outra parte, por que você não gosta de ser criança. Ser criança não é bom. Então, vocês vão pegar uma folha, que eu vou dar para vocês e vão dividir ao meio. Em uma parte frases por que gosta de ser criança, e na outra parte, por que não gosta de ser criança.*

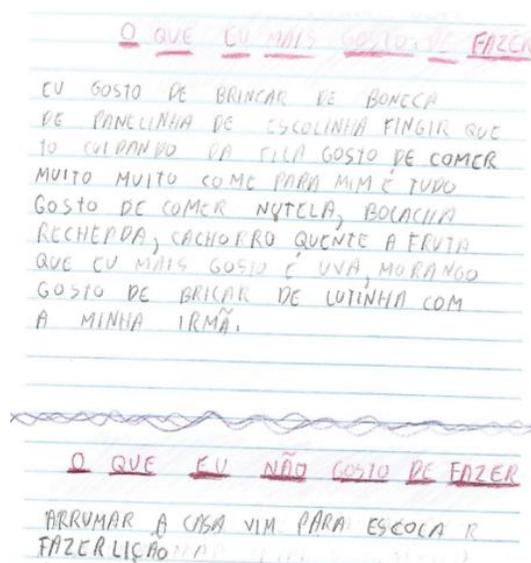
**Laís:** *Por não gosta e gosta? (Mostrando as suas partes da folha)*

**PESQUISADORA:** *Isso*

Após distribuir as folhas, auxiliar na divisão das duplas e ajudar a organizar as carteiras, próximos uns dos outros, a pesquisadora começou a auxiliar as crianças que solicitavam. O tempo da aula findou, as crianças

entregaram as folhas e foram para o recreio. Com essas atividades, a pesquisadora propôs o trabalho com a língua oral, uma vez que a fala se desenvolve entre os falantes, e ao relatar dada situação, primeiro a criança organiza seus pensamentos socialmente, com os integrantes do seu grupo, para depois internalizá-los, além de contemplar temas que estivessem próximos da compreensão das crianças e, ao mesmo tempo, aproximar a fala literária da fala dos adultos.

**FIGURA 1 - Atividade desenvolvida em 2 partes, sendo que as crianças devem escrever sobre: *Ser criança é bom - Ser criança não é bom***



Fonte: Resposta do(a) aluno(a) - atividade desenvolvida dia 19/11/2015.

É possível observar na produção da aluna Malu que ela escreve as palavras convencionalmente, com segmentação, com isso, seu texto é de fácil compreensão pelo leitor, apesar de não apresentar pontuação. É um texto com sentido e significado, tanto para a aluna, quanto para o leitor que compreende o assunto sem dificuldade.

**FIGURA 2 – Transcrição da resposta de um aluno, a atividade desenvolvida em 2 partes: *Ser criança é bom - Ser criança não é bom***

<p><i>EU GOSTO DE SER CRIANÇA POR QUE</i></p> <p>EU POSSO <u>VICAR</u> BRINCANDO COM O MEU IRMÃO E RESPEITAR MEUS PAIS QUERIDOS</p> <p><i>EU NÃO GOSTO DE SER CRIANÇA POR QUE</i></p> <p>EU NÃO POSSO BRINCAR COM OS MEUS AMIGOS SOZINHOS E TER O QUE EU QUERO</p>
--

**Fonte:** Resposta do(a) aluno(a) - atividade desenvolvida dia 19/11/2015.

Já na produção da aluna Laís, a pontuação também não foi utilizada no texto. É possível observar trocas (F/V). As palavras estão escritas convencionalmente, inclusive com ortografia correta, e apresenta segmentação entre elas. O texto é compreensível pelo leitor que registra com clareza sua ideia. Tais complicações apresentadas na produção da aluna são compreensíveis, uma vez que “[...] a escrita possui grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para a criança.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 64). É, portanto, papel do professor-mediador estabelecer relações de ensino com significações, ou seja, criar condições para que o aluno avance em suas condições.

Além disso, se analisarmos o texto produzido pela aluna, como unidade de análise, percebe-se a dialogia das ideias.

Pedagogicamente, o mais importante nesse momento, do ponto de vista da análise que estamos fazendo, não são tanto os textos como eles se apresentam, mas o que os textos nos revelam, o processo de elaboração destes textos, o espaço de trocas de ideias e conhecimento, as alternativas de participação que surgem numa proposta de trabalho, a variedade de formulações possíveis. (SMOLKA, 2012, p. 89).

Então, a proposta de trabalhar com autoria, ressalta a ideia de proposta da escrita com significado para a criança, além de ser um momento de pensar sobre a escrita convencional também. Este tipo de texto possibilita a constituição da subjetividade, a possibilidade da formação do sujeito, já que a criança pode dizer

de si, colocar seus desejos, seus interesses e, então, isso é muito significativo para essas crianças que, por terem dificuldades, por não aprenderem, podem não ser normalmente ouvidas. Então, para elas, isto pode ser fundamental.

Ao escrever um texto de autoria, o aluno vai além da reprodução de um texto, para a criação com suas palavras sobre o que ele realmente pensa e sente, enfim, o que tem significado para ele, faz parte da sua constituição de sujeito.

Importa extrair desse fato algumas consequências no que diz respeito à constituição dos sujeitos escolarizados: ao mesmo tempo os dados confirmam que a educação é um paradigma do programa de governo, também confirmam que os sujeitos transgridem não repetindo as fórmulas pré-determinadas: denunciam, usam gêneros ainda não aprendidos (mostrando que em termos de linguagem os falantes sabem muito mais do que aquilo que ensinamos); explicitam as contrapalavras de compreensão do desconhecido. (GERALDI, 2010, p. 163).

Este tipo de texto corrobora a função social da escrita, uma vez que escrevemos, para o outro ler.

Possenti (2002) apresenta uma alternativa para introduzir a noção de autoria a partir dos textos dos alunos, com um trabalho para ir além da discussão de coesão e coerência. De acordo com Possenti (2002, p. 112) “[...] houve um tempo em que se considerava – na escola – que alguém escrevia bem se escrevesse corretamente.” Nessa proposta, o que era considerado como certo era não apresentar problema de ortografia, de morfologia, de sintaxe, de paragrafação e pontuação. Um bom texto era um texto correto, não importando se não apresentava sentido.

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática [...]. Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade [...]. Trata-se de eventos e de coisas que tenham sentido. (POSSENTI, 2002, p. 113).

Então, a proposta de se trabalhar com autoria vai além de se esperar um texto pronto e sem erros gramaticais do aluno, mas de deixar que ele se expresse pela escrita.

Geraldi (2010) discute que o termo “produção de texto” vem depois do termo “redação”, que era utilizado no ambiente escolar para determinar o trabalho com a escrita dos alunos. Ele traz uma distinção entre os dois termos, assinalando

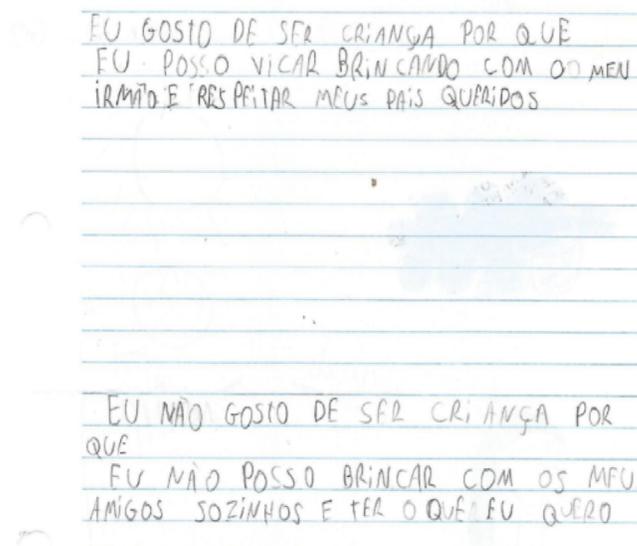
que “redação” foi substituída por se prender à escrita como treino, apenas para ser corrigida pelo professor, ao passo que “produção de texto” vai além do registro escrito, mas um trabalho em corresponder às exigências que a escrita apresenta.

Aprender a escrever traz consigo suas dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas em signos escritos. Escrever difere do falar em muitos aspectos. Os objetos referidos não estão presentes, a situação concreta não existe, com todos os aspectos de emoção e entonação, faltam as possibilidades de apontar. No processo de falar, a atenção do falante está concentrada naquilo que está falando e não nas estruturas gramaticais ou recursos mobilizados para falar. O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa conscientizar-se da sua própria ‘fala’, ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração (GERALDI, 2010, p. 168).

## CONCLUSÃO

A criança que não é alfabetizada ao final do ciclo irá prosseguir seus estudos, porém fará parte dos excluídos dentro do próprio ambiente escolar, uma vez que a obrigatoriedade da lei que rege a educação brasileira faz com que elas permaneçam em seus átrios.

**FIGURA 3 – Texto original, apresentado na Figura 2**



**Fonte:** Resposta do(a) aluno(a) - atividade desenvolvida dia 19/11/2015.

Quanto aos objetivos, verificou-se que não são estabelecidas relações de ensino e aprendizagem entre a professora que ministrava as aulas do projeto no período da tarde, uma vez que ela não oferecia atividades significativas para os alunos, provavelmente porque a formação profissional dela estava se iniciando e não contava com apoio pedagógico da gestão da escola.

Por outro lado, as atividades da professora regular da sala e da pesquisadora, foram mais significativas, pois apresentavam maior elaboração e planejamento, além de ter continuidade de um dia para o outro para a produção textual.

Atividades descontextualizadas e repetitivas não contribuem para o avanço dos alunos em suas dificuldades. Vigotski (2010b) aponta que a atividade criadora da criança está nos fatos construídos na mente ou nas experiências vividas, daí a importância do espaço da sala de aula ser rico em trocas de experiências e vivências, estabelecendo relações, tanto entre os pares, quanto com o professor que assume o papel de mediador.

O resultado é o avanço quase imperceptível desses alunos no processo de alfabetização. Faz-se necessário repensar as políticas que buscam a solução mágica para os problemas encontrados nessa fase da escolarização e buscar alternativas didáticas para tal objetivo.

Se a apropriação da linguagem escrita é constituída primeiro no social para depois ter significado pessoal, a tarefa do educador como mediador é indispensável (VIGOTSKI, 2009a). Atribuir sentido e significado às ações didáticas e favorecer a ação do aluno com a língua e com a mediação semiótica como ser pensante em sua língua são fatores necessários nesse processo de alfabetização.

Foi possível perceber nas atividades desenvolvidas pela professora regular e pela pesquisadora o envolvimento e a participação dos alunos ativamente nos diálogos, além de avanços em suas hipóteses de registro da língua. As produções apresentaram mais sentido, além de ter sido mais extensas, proporcionando, assim, momento de reflexão com a linguagem escrita como forma de comunicação. Nesse sentido, trabalhar com produção de texto de autoria contribui com a ação didática do professor e na melhor compreensão do uso da língua pelo aluno.

A avaliação nesta perspectiva se torna essencial para que a ação do mediador nas relações seja planejada com objetivos definidos de onde se quer chegar a fim de traçar metas tangíveis e significativas para cada criança no processo de avaliação. Então, essa ação didática é única para cada aluno, devendo o professor fazer um acompanhamento significativo.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Élio de. **Políticas públicas referentes à recuperação de aprendizagem implantadas na rede estadual de ensino de São Paulo: o que pensam professores dos anos finais do ensino fundamental.** 2015. 189 f. (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da Psicologia escolar.** 2010. 264 f. (Doutorado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FERNANDES, Roseli Lins Caldas; PROENÇA, Marilene Rebello de Souza. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n 1, p. 17-25, jan./abr. 2014.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- MAHEIRIE, Kátia. Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 49-61, jan./mar. 2015.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Propostas pedagógicas como instrumentos técnico-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (ed.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas.** Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 125-150.
- PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. **Psicologia da Educação**, Campinas, n. 7/8, p. 29-52, 1999.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: ALB; Mercado de Letras, 2002. (Coleção Leituras do Brasil).

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE 53, de 2-102-2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os mecanismos de Apoio Escolar aos Alunos de Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção 1, p. 32-33, 3 out. 2014. Disponível em:

[http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=%2f2014%2fexecutivo%2520secao%2520i%2f03%2fpag\\_0032\\_DI30MDSQNNQ1SKe6ASGPA2VHOQ4L.pdf&pagina=32&data=03/10/2014&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100032](http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2014%2fexecutivo%2520secao%2520i%2f03%2fpag_0032_DI30MDSQNNQ1SKe6ASGPA2VHOQ4L.pdf&pagina=32&data=03/10/2014&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100032). Acesso em: 12 maio 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

VALENTE, Ivan; ARELARO, Lisete. **Progressão continuada x progressão automática: e a qualidade de ensino?** São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <https://issuu.com/ivanvalente5050/docs/progressao-continuada-x-promocao-au> . Acesso em: 17 out. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.