

I - INTRODUÇÃO

O desafio deste trabalho de pesquisa, realizado na interface da Educação com a Psicanálise, é considerar os aspectos conceituais essenciais ao processo de aquisição de uma língua e, ao mesmo tempo, a subjetividade presente na escrita do nome próprio. A aposta nesta interface é que algo da relação entre o processo de alfabetização e a escrita do nome próprio possa ser elucidado, contribuindo para a construção de metodologias que auxiliem os alunos que se encontram no início do processo de construção da escrita a superar os possíveis desafios que os dificultem a continuar seu percurso escolar, de maneira mais autônoma.

É importante considerarmos que o processo de alfabetização não se limita à aquisição da língua escrita, mas representa uma mudança de perspectiva do sujeito para si e para o meio social e cultural no qual está inserido.

As pesquisas acadêmicas vêm contribuindo para a compreensão dos possíveis fenômenos que interferem no processo de aprendizagem, trazendo novas perspectivas para a análise das dificuldades de alguns alunos em se alfabetizarem. Essas pesquisas têm contribuído na elaboração de políticas públicas educacionais ou propostas de iniciativa das escolas brasileiras, nas últimas décadas, visando a melhor intervenção nas situações de fracasso escolar. Entretanto, apesar dos avanços obtidos com as propostas implantadas, as intervenções não conseguem surtir efeito sobre uma parcela significativa de alunos que apresentam defasagem entre idade e nível de aprendizagem.

O que se pode observar é que as propostas de reeducação com os alunos com dificuldades de alfabetização se deparam com o limite da singularidade do processo de cada um. Neste sentido, acreditamos que a psicanálise possa contribuir para a abertura à subjetividade, em articulação com os norteadores conceituais da alfabetização.

Para contemplar a dimensão subjetiva presente no processo de alfabetização, optamos por investigar as dificuldades dos alunos no domínio da língua escrita, a partir de atividades que envolvem o nome, uma vez que é possível observar que a maioria daqueles com dificuldade em se alfabetizarem, apresenta algum tipo de impasse na escrita do próprio nome.

Segundo Ferreiro (1985), o nome próprio é um ponto de diferenciação do processo evolutivo da constituição da escrita, entre crianças, além de ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema.

Se no campo pedagógico a aquisição e interpretação da escrita seriam facilitadas pela constituição estável do nome próprio, no campo subjetivo este pode vir permeado de

outros sentidos e significados que extrapolam a aprendizagem de seu registro escrito, não podendo ser tratado como um significante qualquer, uma vez que ele traz significações para o sujeito que o porta. Segundo Lacan, o nome próprio, por ser um significante, proporciona ao sujeito dizer da sua relação com o outro, pois a forma gráfica pode se confundir com seu significado, assim como o nome das letras pode se confundir com a possibilidade de representação fonética da mesma.

Neste sentido, será na alfabetização que o sujeito dará uma forma gráfica ao ato de sua nomeação, através da escrita do nome próprio.

Assim, a hipótese que orienta esta pesquisa é que o processo de alfabetização, por meio do reconhecimento do nome próprio, pode repercutir sobre a subjetividade de alguns alunos, impedindo-os de utilizar as letras de seu nome próprio, como puro significante, no domínio da aquisição da base alfabética.

Com esta investigação, interessa-nos saber se há algo da subjetividade do aprendiz se apresentando como sintoma de fracasso escolar. Para isso, utilizamos como metodologia de pesquisa o diagnóstico clínico-pedagógico, de inspiração psicanalítica, proposto por Santiago (2005), o qual tem por objetivo identificar se os impasses dos alunos seriam de ordem conceitual-pedagógica ou subjetiva, por meio do resgate da trajetória intelectual que o mesmo desenvolveu para a solução de uma tarefa.

Para a aplicação do diagnóstico clínico-pedagógico, no trabalho com crianças cujas dificuldades se manifestam no início do processo de alfabetização, retomamos as principais contribuições da psicogênese da língua escrita, as produções referentes ao nome próprio, relacionadas à sua dimensão subjetiva, lingüística e gráfica, além das contribuições da psicanálise para a compreensão dos aspectos subjetivos que perpassam o processo de aprendizagem.

As contribuições da psicogênese da língua escrita, através dos níveis descritos por Ferreira (1985), nos permite notar que muitos dos fenômenos identificados como sinais de disfunção são inerentes ao processo de construção da língua escrita, sendo precipitado fazer uma equivalência entre fenômeno e patologia nos primeiros anos de escolaridade. Com base nesta constatação é que optamos por tomar como sujeitos da pesquisa os alunos com mais de 8 anos, que estão no final do 1º ciclo ou no início do 2º, sem ainda estarem alfabetizados.

Durante a realização do diagnóstico clínico-pedagógico foram aplicadas atividades de leitura e escrita, com ênfase no uso do nome próprio. À medida que a criança desenvolve as atividades e apresenta seus erros, é convidada a falar sobre os mesmos e suas dificuldades, possibilitando a localização de seus impasses, o que favorece a maior compreensão do que ela necessita para a sua superação. Neste percurso, é possível observar que quando se trata de um

impasse de ordem pedagógica, basta a orientação e informação conceitual para que a criança o supere. Entretanto, se ao contrário, a criança persistir no erro, isto pode ser indicativo de uma manifestação sintomática.

A trajetória desta pesquisa será apresentada em quatro capítulos: I) A escola e as propostas de intervenção nas dificuldades de alfabetização; II) As pesquisas e a investigação das dificuldades na alfabetização; III) O diagnóstico clínico-pedagógico: proposta de pesquisa-intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem e IV) Aplicação do diagnóstico clínico-pedagógico com ênfase na psicogênese.

No primeiro capítulo refletiremos sobre as propostas de políticas públicas educacionais ou de iniciativa das escolas brasileiras, nas últimas décadas. Tais propostas têm avançado na forma de intervir junto aos alunos com dificuldade de aprendizagem, porém sem conseguir surtir efeito sobre alguns, que continuam apresentando defasagem entre idade e nível de aprendizagem.

A reflexão sobre a abordagem das pesquisas sobre fracasso escolar e o levantamento daquelas referentes à temática da alfabetização e o nome próprio, nas últimas décadas, serão apresentadas no segundo capítulo, com o objetivo de justificarmos a pertinência desta pesquisa, além de localizar o ponto de diferenciação de nossa investigação.

O terceiro capítulo traz a descrição do diagnóstico clínico-pedagógico, bem como as produções acadêmicas que vão subsidiar sua realização.

Optamos, no quarto capítulo, por descrever os oito casos investigados, pela riqueza de detalhes do percurso intelectual dos alunos, de seus impasses e de algumas saídas construídas por eles, ao longo dos encontros.

Na conclusão, apresentaremos uma análise transversal entre os casos, indicando os seus pontos comuns, em diálogo com as produções acadêmicas que subsidiaram esta pesquisa. Também faremos algumas indicações sobre aspectos importantes a serem considerados no processo de alfabetização, a partir da escrita do nome próprio e que contribuam com a superação das dificuldades de alguns alunos em se alfabetizarem.

Acreditamos que uma pesquisa inspirada na clínica psicanalítica possa contribuir na localização dos impasses do sujeito/aluno e, em diálogo com a educação, colaborar para a construção de intervenções pedagógicas que possibilitem uma saída para o mal-estar da criança que “fracassa”.

CAPITULO I

1. A ESCOLA E AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO SOBRE AS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Batista (2005) as contribuições da psicogênese foram avanços decisivos para o processo ensino-aprendizagem, mas não têm sido suficientes para garantir a alfabetização de todos os alunos, o que pode ser confirmado, a partir dos dados do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica – de 2001¹, referentes à avaliação dos alunos da 4ª série do ensino fundamental. Esta avaliação constatou que apenas 4,48% do alunado demonstrou um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuação dos estudos nas séries subseqüentes. Já o percentual de alunos com acentuadas limitações na leitura e na escrita era de 59% do total dos avaliados, constituindo um dado alarmante.

A conclusão é uma só e assustadora: um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola brasileira; essa escola produz grande contingente de analfabetos ou de analfabetos funcionais – quer dizer, pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado (Batista, 2005, p. 43).

Os dados do SAEB nos apresentam a dura constatação de que, apesar das diversas tentativas que vêm sendo feitas no âmbito das políticas públicas ou das iniciativas de cada escola, ainda persiste um número extremamente significativo de alunos que prosseguem sua vida escolar sem dominar, minimamente, os conhecimentos básicos das etapas anteriores. A educação pública busca superar o desafio de manter todos os alunos na escola; mas ainda não foi possível garantir a qualidade de ensino para todos. O fenômeno do fracasso escolar existe e persiste. Não é algo atual. Há várias décadas desafia os educadores, impondo reflexão que provoca um movimento de pesquisadores e profissionais da educação, na busca de melhor condição de ensino-aprendizagem. Em cada época, esse movimento é baseado nas produções científicas, sobre bases ideológicas e metodológicas diferentes, as quais contribuem na elaboração de novas propostas e projetos.

A elaboração de propostas que visem a solucionar ou, pelo menos, minimizar os

¹ Esses dados são apresentados por Batista (2005), no volume 1, da Coleção Instrumentos da Alfabetização, produzida pelo Ceale/FaE/UFGM, destinada à formação de professores alfabetizadores. A coleção “Instrumentos para a alfabetização” propõe ao professor integrar a formação continuada com as experiências em sala de aula e a reflexão sobre elas. É composta por oito cadernos focados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Acesso pelo site http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu_superior/publicacoes/textos/instrumentos_para_alfabetizacao em junho de 2007.

impactos do fracasso escolar sobre os alunos constitui um esforço permanente, a exemplo das propostas de trabalho em ciclos de idade de formação e das turma-projeto. Trata-se, na verdade, de soluções construídas e propostas tanto como políticas públicas educacionais, como iniciativas de escolas e grupos de professores.

1.1. Seriação

Nas décadas de 60 e 70, as escolas passaram a trabalhar com a perspectiva de universalização do ensino, elegendo a alfabetização como uma prioridade. Nos anos 60, houve, pela primeira vez, uma inversão da proporção entre alfabetizados e analfabetos, quando o número de alfabetizados superou os 50%, o que configurou um avanço se comparado aos índices do período inicial da história educacional brasileira, quando somente 0,20% da população se encontravam alfabetizados. A partir de então, as taxas de analfabetismo foram diminuindo gradativamente. No entanto, a expansão do ingresso na escola parece estar produzindo um retrocesso nesses índices, uma vez que crescem, significativamente, os casos de alunos com insucesso na alfabetização, constituindo o fenômeno do fracasso escolar. Nessa época, as estatísticas referentes às matrículas nas séries iniciais apontavam que, de cada 1000 crianças que iniciavam a 1ª série, menos da metade conseguia chegar à 2ª e menos de um quinto concluía o Ensino Fundamental. Os alunos que ainda não estavam alfabetizados concentravam-se na 1ª série (tradicionalmente, responsável pela alfabetização) ou evadiam-se da escola, uma vez que suas dificuldades de aprendizagem os desanimavam de prosseguir os estudos (Batista, 2005).

Alguns autores, como Cordié (1996), já levantaram a hipótese de que a ampliação do acesso à escola produziria o surgimento do fenômeno do fracasso escolar. Isto ocorreria devido as escolas se depararem com um alunado que não fazia parte da sua história e da experiência de trabalho de seus profissionais, trazendo novos desafios para o processo ensino-aprendizagem. A autora coloca que este fenômeno do fracasso escolar, verificado a partir da década de 70, não foi algo particular do Brasil e dessa época, pois na França, no final do século XIX, após o governo promulgar a obrigatoriedade de ensino até os 12 anos, observou-se o aparecimento de diferentes trajetórias dos alunos de classes sociais distintas. Isto nos leva a pensar que o fenômeno do fracasso escolar² se reproduz todas as vezes que a proposta educacional visa a atingir todo o universo infantil. Tal fato também foi apresentado por

Ferreiro, especialmente no que diz respeito à alfabetização.

A alfabetização parece enfrentar-se com um dilema: ao estender o alcance dos serviços educativos, baixa-se a qualidade, e se consegue apenas um “mínimo de alfabetização”. Isto é alcançar um nível “técnico rudimentar”, apenas a possibilidade de decodificar textos breves e escrever algumas palavras (além de grafar quantidades e talvez as operações elementares), porém sem atingir a língua escrita como tal (Ferreiro, 1997).

No entanto, essa constatação não é suficiente para explicar a causa do fracasso escolar, nem tampouco solucioná-lo, pois se este se reproduz no interior da escola, faz-se necessário que os professores, além de refletir sobre os aspectos mais gerais, deste fenômeno, como a organização institucional, o sistema de avaliação e o currículo, também devem analisar a situação de fracasso de alguns alunos, tomando cada caso como único.

Dentre as políticas educacionais, destaca-se, em especial, o sistema de avaliação que, por essência, não deixa de ser homogeneizador. Por meio das avaliações, muitos alunos acabam classificados, patologizados e rotulados. A enturmação feita a partir da avaliação que padroniza as respostas tem como pressuposto o fato de que o agrupamento de alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem favorece o processo educativo (Esteban, 2006). O ensino seriado sustenta-se nesta perspectiva de avaliação, além de apoiar-se na idéia de retenção, ao final de cada série. Durante décadas, a fundamentação da repetência estava na idéia de repetição dos conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo, como forma de ensinar aqueles alunos que não conseguiram “aprender”. Esse modelo foi duramente criticado, pois tendia a colocar os melhores alunos nas primeiras turmas, deixando os piores nas últimas e encaminhando outros para classes ou escolas especiais.

Neste paradigma, a diferença é aprendida como o que foge à norma, como desvio, como deficiência, como impossibilidade, como insuficiência, como falta; condições que são superadas quando a aprendizagem se efetiva. A diferença é vista como expressão da não-aprendizagem, o que justifica sua avaliação negativa. Talvez seja mais correto afirmar que a diferença já está inserida na prática da avaliação, porém aquela diferença que pode ser compreendida e suportada pela professora (Esteban, 2006, p. 13).

1.2. O ciclo básico de alfabetização

Com o passar dos anos, o ensino seriado tornou-se uma modalidade insuficiente

² Várias dissertações de mestrado e teses de doutorado surgiram, principalmente, nas décadas de 80 e 90, para tentar explicar o fenômeno do fracasso escolar, dividindo-se em diferentes abordagens: organicista, instrumental ou cognitivista, dos transtornos afetivos de personalidade e do *handicap* sociocultural.

para lidar com a complexidade das interações escolares e com a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem dos alunos, principalmente quando as contribuições da psicogênese da língua escrita apontam que o erro seria constitutivo do processo de alfabetização.

Ao deixar de ser algo a evitar, o erro passa a ser concebido como hipóteses sobre a construção da base alfabética, sendo que, para tanto, o aprendiz da língua necessitaria de um período maior para o processo de alfabetização. Com isso, acreditava-se que essa flexibilização do tempo inicial de escolarização poderia resolver o gargalo existente ao final da 1ª série, quando, aproximadamente, metade das crianças não passava para a 2ª série. Nessa perspectiva, surgem algumas alternativas educacionais para se contraporem ao modelo seriado, tais como o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA – na Rede Estadual de Educação de São Paulo, no final da década de 80³. O CBA destinava-se, exclusivamente, às duas séries iniciais, com o objetivo de romper com a tradicional seriação da 1ª para a 2ª série.

O CBA foi formulado e desencadeado na rede de ensino do estado de São Paulo, como medida oficial em 1984, mas somente em 1988, com a instalação da Jornada Única de Trabalho Docente e Discente no Ciclo Básico, é que a proposta pôde ser efetivada.

A jornada única no ciclo básico era composta de alguns eixos norteadores: a) aumento da permanência diária da criança na escola, b) atribuição de uma única classe ao professor, em jornada semanal de 40 horas, c) tempo destinado ao aperfeiçoamento do professor, tanto individual, quanto coletivo, tendo contato com os professores de Educação Física e Educação Artística e d) um *continuum* de dois anos para o período de alfabetização. Tais eixos seriam fundamentais para garantir maior flexibilidade na organização curricular, respeitando os ritmos dos alunos.

O objetivo do CBA era melhorar o desempenho escolar dos alunos, nos dois primeiros anos de escolaridade, para que, conseqüentemente, houvesse melhoria dos resultados nas séries seguintes. Contudo, apesar de a proposta do CBA ter sido implantada, como política pública, os resultados não exprimiam os objetivos propostos, pois os professores ainda tinham uma visão fragmentada do ensino, somada à idéia de que a aprendizagem ocorria pela repetição ordenada de conteúdos, segundo sua complexidade, oferecendo-os em doses homeopáticas aos alunos. Ou seja, era preciso que o sistema de avaliação escolar fosse repensado como um todo, deixando de ser classificatório e rotulante, para assumir um caráter de diagnóstico, formador e processual, que possibilitasse aos

professores trabalhar o processo de construção do conhecimento sem desconsiderar as singularidades dos seus alunos. Neste cenário, Duran retoma novamente a importância das pesquisas de Ferreiro, para a mudança de perspectiva do sistema de avaliação.

O referencial teórico oferecido por Ferreiro ajudou na reflexão sobre as questões de avaliação escolar do aluno, no redimensionamento do problema da patologia da aprendizagem, na revisão do conceito de “maturidade” ou “prontidão” para a aprendizagem, assim como no questionamento da fundamentação das provas psicológicas que pretendiam medi-la (1988, p. 14).

1.3. A organização escolar a partir dos ciclos de idade de formação

Se anteriormente acreditava-se que as possíveis causas do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem estariam localizadas no aluno ou em sua família⁴, a partir de meados dos anos 90 observa-se que as pesquisas em educação começam a considerar tanto os aspectos extra-escolares quanto os intra-escolares, como as questões metodológicas e de formação dos professores, a proposta político-pedagógica da escola ou a política educacional como um todo. Com isto, foi possível verificar que outros fatores contribuem e/ou interferem no processo ensino-aprendizagem (Angelucci, 2004).

No entanto, mesmo com a mudança e/ou ampliação das abordagens sobre o fracasso escolar, segundo Angelucci, ainda persiste um viés individualizante, para explicação do mesmo.

Chamou a atenção a presença significativa de pesquisas que concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual, o que pode ser observado pelo grande número de obras que constam das categorias “Distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem”, “Remediação do fracasso escolar” e “Papel do professor na eliminação do fracasso escolar”. A primeira centra no aluno a responsabilidade pelo fracasso, atribuindo-lhe, predominantemente, problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos. Já as duas outras categorias responsabilizam ora o aluno ora o professor, e propõem soluções predominantemente técnicas, de base teórica comportamental ou cognitivista, para eliminar o fracasso (2004, p. 4).

Na tentativa de responder à necessidade de a escola trabalhar a formação de seus alunos como um todo, levando em consideração a pluralidade de identidades socioculturais,

³ A Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, inicialmente divulgou a proposta do CBA em duas publicações: *Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico (1988)* e *Isto se aprende com o ciclo básico (1990)*.

⁴ As mudanças na perspectiva das pesquisas sobre fracasso escolar serão apresentadas no capítulo destinado à discussão sobre o diagnóstico clínico-pedagógico.

surge a proposta de organização escolar a partir dos ciclos de idade. Na vanguarda desta nova proposta, encontramos a implantação do Programa Escola Plural em 1994, na rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG, que propunha repensar o modelo avaliativo e organizacional da escola, como um todo.

O Programa Escola Plural aponta como princípio o trabalho com os ciclos de idade de formação, trazendo como perspectiva uma alteração em toda a lógica escolar, e não somente nas séries iniciais, configurando mudança educacional mais radical, ampla e profunda, no cotidiano escolar. O trabalho em ciclos propõe o rompimento com a estrutura seriada da escola em todos os níveis de ensino, apontando para a formulação de novos tempos e espaços escolares, a fim de contemplar os diferentes aspectos que compõem a formação humana. O objetivo é trabalhar com a pluralidade de vivências e experiências socioculturais que compõem os percursos de aprendizagem dos alunos, buscando valorizar sua história de vida. Esperava-se, com isto, que as propostas escolares pudessem ser (re)significadas para os alunos, passando a ter valor para suas vidas.

Segundo Lima, a proposta de ciclo constitui:

[...] uma estruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento (2000, p. 9)

E ainda, segundo a autora, é importante que tais mudanças

[...] já tragam em si a reformulação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito do ser humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia (2000, p. 9).

No entanto, a autora adverte que qualquer mudança de comportamento não depende somente da vontade de mudar. As mudanças, enquanto processo, irão acontecer no cotidiano, uma vez que várias representações referentes ao espaço escolar terão que ser (re)construídas.

É importante lembrar que tudo isso não é um processo linear. O ser humano se comporta com idas e vindas, portanto, poderá acontecer que se vá em frente e que haja “regressão”. Isto é normal na construção de comportamentos novos, que implica, na verdade, uma dinâmica entre o que já é “conhecido” e o que é “novo” (Lima, 2000, p. 52).

Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, o Programa Escola Plural foi implantado em 1994, quando as escolas passaram a se organizar em três ciclos de idade de formação: 1º ciclo ou ciclo da infância – de 6 a 8/9 anos, o 2º ciclo ou da pré-adolescência – 9 a 11/12 anos e o 3º ciclo ou da adolescência – 12 a 14 anos. No caso específico do 1º ciclo, este teria como principal objetivo a alfabetização, mas esta não seria uma intervenção pedagógica exclusiva deste ciclo (SMED, 1994). O trabalho de toda a rede de ensino seria organizado a partir de oito eixos norteadores:

1. Uma intervenção coletiva mais radical. 2. Sensibilidade com a Totalidade da Formação Humana. 3. A escola como tempo de vivência cultural. 4. A escola como experiência de produção coletiva. 5. As virtualidades educativas da materialidade da escola. 6. A vivência de cada idade de formação sem interrupção. 7. Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação. 8. Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional (SMED, 1994).

No entanto, com o passar dos anos, o Programa Escola Plural e outras propostas de trabalho que se organizam a partir dos ciclos de idade de formação vêm sendo mal interpretados, pelo efeito que produzem no interior da escola, a saber, a progressão continuada dos alunos que ainda não sabem ler e escrever, que antes se evadiam da escola ou ficavam durante anos nas séries iniciais, para o 2º ou 3º ciclo⁵. Por outro lado, alguns profissionais da educação parecem reduzir a proposta da enturmação dos alunos por idade à realização da aprovação automática.

Vários avanços e mudanças foram ocorrendo ao longo de quase 15 anos de implantação do Programa Escola Plural, porém o desafio de garantir que todos os alunos se alfabetizem ainda está longe de ser alcançado.

A presença de estudantes que, em outros tempos, seriam excluídos do sistema educacional pela evasão e repetência, tem gerado efeitos distintos entre os profissionais e usuários do ensino, quanto ao trabalho por ciclos. Alguns acreditam na necessidade de repensar as políticas educacionais e sociais, para garantir a inclusão de todos os alunos, principalmente os que se encontram em situação de fracasso escolar. Outros, porém, crêem que essa proposta reduziu a qualidade do ensino ao enturmar, em uma mesma sala, os alunos, independentemente da sua capacidade cognitiva. Neste sentido, observam-se dois grandes conflitos entre os professores: a) reter ou não um aluno que ainda não esteja alfabetizado ao

⁵Em muitas escolas com 2º e 3º ciclos, a presença de alunos ainda não alfabetizados traz grandes conflitos para os professores, principalmente se, entre estes, não houver alguém com experiência específica em alfabetização. A falta de um professor alfabetizador compromete a avaliação dos demais quanto ao processo de aquisição e domínio da língua escrita por parte de seus alunos.

final do ciclo em que está inserido ou b) deixá-lo prosseguir com seus pares de idade, mesmo chegando ao 2º e ao 3º ciclos, sem saber ler e escrever.

Independentemente das avaliações sobre o trabalho com ciclos, o que se pode concluir é que essa medida foi muito importante para a maioria dos alunos e também para a comunidade escolar. Ela (re)significou a função da escola, trazendo para o interior desta as vivências e experiências culturais e sociais, próprias da vida dos alunos e dos ciclos de idade de que fazem parte, contemplando outras dimensões da formação humana, apesar de a proposta ainda não ter conseguido atingir todos os alunos, uma vez que persistem os casos de não-aprendizagem.

1.4. Alternativas de intervenção pedagógica

Os profissionais das escolas, em sua maioria, não são indiferentes aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, buscam saberes diferentes, inclusive fora do campo da educação, para compreendê-los, e maneiras diferentes para intervir nas dificuldades. Esta busca pode variar de acordo com o profissional ou a instituição. Às vezes é uma iniciativa conjunta de professores ou de pequenos grupos. O importante, contudo, é que, na maioria dos casos, há a preocupação em discutir as formas de intervenção pedagógica mais adequadas. Provavelmente, por isso, os professores procuram as mais variadas referências teóricas e a própria experiência profissional para atender os alunos que não respondem às propostas pedagógicas de intervenção coletiva.

[...] os professores, em suas atividades profissionais, se apóiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos (Tardif, 2002, p. 297).

Baseados nesses diferentes saberes constroem alternativas para lidar com os alunos que apresentam defasagem entre idade e nível de aprendizagem. Em sua argumentação, parece haver consenso quanto à impossibilidade de reunir alunos que apresentam a mesma dificuldade pedagógica, porém com discrepância de idade.

O trabalho com ciclos de idade de formação mostrou aos educadores a importância da troca de experiência dos alunos participantes de um mesmo ciclo com seus pares de idade,

o que, todavia, ainda não foi suficiente para responder à questão da diferença de ritmo de aprendizagem. Diante disso, novas alternativas são implementadas com o objetivo de trabalhar com estas diferenças, como as turmas-projeto, as enturmações flexíveis e o projeto de intervenção, sendo que cada uma delas ocorre em tempos, espaços e segundo propostas de intervenção diferenciados.

1.4.1 Turma-projeto

O trabalho, a partir dos ciclos de idade de formação, fez com que os professores se deparassem com o seguinte questionamento: que fazer com alunos com mais de 10 anos que ainda se encontravam na 1ª série? Uma das primeiras tentativas de resposta a esta questão foi a criação da Turma Acelerada na RMEBH, em 1995, época de implantação do Programa Escola Plural (SMED, 1995) que, em seguida, dá origem e subsídios a várias outras formas de organização de turmas-projetos.

Desde o princípio, havia a preocupação de que as Turmas Aceleradas não fossem vistas como classe especial e, nem tampouco, seus alunos como crianças-problema. Para tanto, tal proposta consistia na enturmação dos alunos com defasagem entre idade e aprendizagem, para o desenvolvimento de um projeto pedagógico diferenciado, daqueles, até então, desenvolvidos, considerando as vivências dos alunos, sua idade e necessidades pedagógicas. Para a sua realização, as turmas aceleradas deveriam ser formadas sob os seguintes princípios norteadores, que referenciaríamos a prática pedagógica:

- a) deve-se garantir a socialização de cada idade/ciclo de formação;
- b) as turmas aceleradas não poderiam constituir um ciclo isolado;
- c) a permanência do aluno nesta turma não poderia ser considerada retenção;
- d) o objetivo não é a homogeneização;
- e) o aluno tem o direito de viver experiências de formação com seus pares de idade, sem interrupção;
- f) é necessário resgatar o aluno como sujeito cultural, valorizando seu saber e sua cultura;
- g) é importante desenvolver a autonomia do aluno no tratamento da informação;
- h) incentivar a capacidade de expressão dos alunos, utilizando várias formas de linguagem (verbal, corporal, matemática) (SMED, 1996, p. 5-11).

Se, em muitos casos, a turma-projeto proporciona avanços significativos para os alunos, em outros, infelizmente, tais turmas acabam se tornando um espaço segregado, para

onde são encaminhados os alunos indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem, sem, necessariamente, haver um projeto pedagógico diferenciado. Neste caso, persiste a tendência de a escola deixar a turma-projeto sob a responsabilidade de professores novatos, inexperientes ou que não possuem um vínculo com o estabelecimento, como é o caso dos contratados ou em regime de dobra.

1.4.2. Enturmações flexíveis

A proposta de “enturmações flexíveis” surge como uma alternativa para a turma-projeto e para a proposta de enturmações rígidas, definidas por idade ou pelo nível de aprendizagem. Na realidade, começou-se a observar que a enturmação por idade deveria ser um referencial, não uma camisa de força que desconsiderasse os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, pois, se assim fosse, estaria produzindo a própria segregação da diferença.

A enturmação é feita tendo a idade dos alunos como referência, porém com momentos em que os alunos são reorganizados a partir de suas potencialidades, habilidades, dificuldades na aprendizagem e interesses.

O trabalho com enturmações flexíveis garante maior envolvimento e aprendizagem dos alunos, porém, exige dos professores um trabalho coletivo articulado, uma vez que terão de conhecer o processo de aprendizagem dos alunos, das turmas envolvidas. Neste sentido, esta proposta pode ser implementada em qualquer escola, desde que haja interesse de um pequeno grupo de professores, com espaço para o planejamento das ações, pois, ao contrário da turma-projeto, em que o professor-referência, em muitos casos, torna-se o único responsável pela mesma, a enturmação flexível é uma proposta que não pode ser desenvolvida somente por um professor.

Silva (2006) descreve o trabalho realizado, em 2005, com alunos da 2ª etapa do 2º ciclo (antiga 4ª série), utilizando a enturmação flexível como fator fundamental na abordagem dos alunos, uma vez que apresentavam resistência para o aprendizado. Segundo a autora, a possibilidade de ver seus interesses e necessidades contemplados no tempo e no espaço escolar, fez com que os alunos modificassem a relação que tinham com a escola, os adultos, entre si e o conhecimento.

1.4.3. Projeto de intervenção

Outra forma de agrupamento dos alunos, diferente das enturmações flexíveis, é o

trabalho com projetos de intervenção. Este consiste em intervir com pequenos grupos de alunos, a fim de auxiliá-los na superação de suas dificuldades e proporcionar trocas entre eles.

Em algumas escolas, o projeto de intervenção ocorre articulado à proposta de enturmação flexível; em outras, o aluno participa no horário de aula, deixando de realizar as atividades com sua turma, para participar dos encontros do projeto de intervenção e ainda há aquelas em que a intervenção é realizada no contraturno.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em suas orientações para organização do ciclo inicial de alfabetização⁶ propõe que, antes de definir quais os alunos que participarão dos grupos de trabalho em sala de aula ou fora dela, é importante que o professor avalie a aprendizagem dos mesmos, para, assim, decidir pela melhor alternativa de organização dos agrupamentos, considerando: Quem precisa trabalhar com quem? O que deve ser trabalhado? Quais os tipos de atividades mais adequadas para cada grupo? (SEE, 2004, p. 24).

As propostas de políticas públicas educacionais ou de iniciativa das escolas brasileiras, nas últimas décadas, têm proporcionado avanços na forma de intervenção com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Entretanto, as mesmas ainda não conseguiram solucionar situações de fracasso escolar de alguns estudantes, que continuam mostrando defasagem entre idade e nível de aprendizado.

As pesquisas acadêmicas vêm contribuindo para a compreensão das possíveis causas que interferem no processo de aprendizagem, trazendo novas perspectivas para a análise do fracasso escolar.

A retomada do conhecimento gerado a partir de algumas pesquisas vem elucidar situações encontradas no cotidiano das escolas e que passam pelas dificuldades de aprendizagem, pelo processo de alfabetização e pela significação do nome próprio.

⁶ As orientações foram elaboradas pelo Centro de Alfabetização. Leitura e Escrita – CEALE/FaE/UFMG, atendendo a solicitação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Elas compõem uma coleção de quatro cadernos que foram distribuídos para todas as escolas estaduais.

CAPÍTULO II

1. AS PESQUISAS E A INVESTIGAÇÃO DAS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO

Muitas vezes, diante de um diagnóstico pedagógico inicial, realizado pelos professores somado a observação da dificuldade das crianças para reter a aprendizagem e fixar a atenção durante anos, a tendência é apontar como possível causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos uma limitação das funções cognitivas. Não é difícil esta suposta limitação adquirir o estatuto de distúrbio, que se confirma com o aval das avaliações médico-psicológicas (Santiago, 2005, p. 29). Ainda para estes casos, busca-se justificar as dificuldades dos alunos levantando-se a hipótese da presença de conflitos emocionais, a partir do que se conhece dos problemas familiares.

A educação busca respostas para a não-aprendizagem dos alunos, desde o início do século XIX. Inicialmente, recorre-se ao saber da medicina como explicita Moysés & Collares (1993), o que torna os problemas de aprendizagem distúrbios de aprendizagem.

Os distúrbios de aprendizagem foram analisados, num primeiro momento, por oftalmologistas e neurologistas. Segundo as autoras, as hipóteses explicitadas e as respostas propostas por estas duas especialidades, além de não solucionarem o problema dos alunos que não aprendiam, gerou a tendência de patologizar as dificuldades que seriam, exclusivamente, do processo de aprendizagem ou das diferenças de ritmos dos alunos.

Patto (2000) afirma que os progressos da nosologia influenciaram na forma de a escola nomear e intervir nas dificuldades dos alunos que apresentavam ritmos de aprendizagem diferenciados de seus colegas. A diferença para aprender, torna-se para o aluno, um estigma de anormalidade.

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros de cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de “anormalidade” dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como “anormais” escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (Patto, 2000, p. 63).

Decorrente deste movimento, também se vê surgir no Brasil, principalmente a partir da década de sessenta, a tendência de medicalização dos problemas escolares,

influenciada pela abordagem psiconeurológica, sejam eles de aprendizagem ou de comportamento (Moyses & Colares, 1993).

Na tentativa de fornecer mais informações sobre as diferenças de rendimento dos alunos que fracassavam, os testes psicológicos de inteligência passaram a ser um instrumento de avaliação importante à serviço da escola e a influenciar os sistemas de avaliação educacional. As contribuições da psicanálise vieram mudar as concepções de doença mental e dificuldade de aprendizagem.

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocaram uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança-problema (Idem, p. 66).

Apesar de as abordagens sobre as diferenças presentes na escola ampliarem-se para além da perspectiva biológica, ainda persistiu por muitas décadas, e ainda hoje, de maneira menos enfática, a tendência de localizar a causa do insucesso escolar no aluno ou no meio em que vive. No entanto, segundo Moysés & Collares (1993), devido a não conseguir explicar o porquê da não-aprendizagem de muitos alunos começaram a surgir várias alternativas de intervenção para trabalhar com tamanha demanda. Uma delas foi a criação das salas especiais, das classes fracas, além dos encaminhamentos para as escolas especiais. Notoriamente, a perspectiva da psicologização das dificuldades de aprendizagem e a biologização dos comportamentos indesejáveis, para os conflitos sociais e culturais passam a configurar-se como marca na condução das diferenças na e da escola.

Nessa trajetória, surge a perspectiva de que os problemas de aprendizagem poderiam ser oriundos, via de regra, das diferenças da classe dominada, devido à ausência de aspectos da cultura dominante. Como os padrões de avaliação escolar eram baseados em um determinado padrão social e educacional, cada vez mais os resultados localizavam, nas crianças, carências e deficiências de cunho afetivo, cognitivo e cultural. Neste sentido, o processo de aprendizagem, principalmente da língua escrita, torna-se um confronto entre culturas, pois segundo Soares (1996),

[...] o confronto ou comparação entre culturas – que é, em essência, o que está presente tanto na ideologia da deficiência quanto na ideologia das diferenças culturais – é, básica e primordialmente, um confronto ou comparação entre os usos da língua numa ou noutra cultura (p. 16).

Na tentativa de intervir nas dificuldades dos alunos com problemas de aprendizagem observa-se que, ainda hoje, algumas alternativas utilizadas evidenciam que os professores, não levam em consideração as diferentes culturas presentes na comunidade escolar, e, por isso, transmitem aos alunos que seus “erros”/diferenças são algo proibidos, que não devem ser comentados, o que contribui para a exclusão e isolamento dos mesmos (Stainback, 1999, p. 288).

Segundo Gentili (2001) as alternativas de intervenção nas dificuldades de aprendizagem e as iniciativas das políticas educacionais, no sentido de enfraquecer os obstáculos que impediam o acesso à escola, não significaram “o fim das barreiras discriminatórias, mas sim um deslocamento em direção ao interior da própria instituição escolar” (p. 38). Contudo, segundo Santiago, “o inesperado, entretanto, é que o propósito da ‘adaptação escolar’ inscrito nestas ofertas encontra sempre seu efeito inverso – a saber: a própria perpetuação da lógica da exclusão” (2005, p. 22).

Com relação à maneira como o aluno se manifesta diante da situação de fracasso escolar, Cordié (1996) aponta duas alternativas diante das primeiras dificuldades: a) *não ficar passivo* – fazer-se notar por outros meios que não os escolares, procurando compensar seu fracasso; suas condutas passam a ser consideradas distúrbios de comportamento, perpetuando e acentuando a rejeição de colegas e professores. b) *aceitar seu fracasso* - ao se identificar com ele, assume uma postura passiva masoquista, apresentando total indiferença e imobilismo quanto à aprendizagem; habituando-se com o fracasso, passam a se satisfazer com ele, sendo difícil sair dessa situação.

1.1. As pesquisas sobre fracasso escolar

A partir de meados dos anos 90, segundo Angelucci et al. (2004), começou a ocorrer uma mudança de abordagem das pesquisas em educação, sobre o fracasso escolar, na rede pública de ensino fundamental. No texto *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*⁷, a autora faz uma retrospectiva histórica, a qual permitiu perceberem-se “continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção de saber sobre o objeto de estudo” (2004, p. 1).

Especificamente, com relação às possíveis causas do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem, Angelucci et al. (2004) aponta que as pesquisas revelam novas

⁷ Artigo elaborado a partir do levantamento e análise das dissertações e teses realizadas nas faculdades de Educação e Psicologia da USP, no período de 1991-2002. Acesso em junho de 2006, pelo site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004

abordagens e mudanças de perspectivas: da explicação localizada no aluno e seus familiares, passaram-se a considerar os aspectos e sujeitos envolvidos no processo escolar, como um todo. Segundo a autora, essas novas abordagens apresentam o fracasso escolar como sendo um problema de ordem psíquica, técnica, institucional ou política.

1.1.1. Problema psíquico

Esta perspectiva afirma que as dificuldades emocionais dos alunos são decorrentes de relações familiares patologizantes, o que impediria e/ou dificultaria seu aprendizado. As crianças, segundo essa concepção, seriam psicologicamente imaturas, resultando em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade etc. o que produziria inibição intelectual e prejuízo ao rendimento escolar.

Apesar de as pesquisas sob esta perspectiva mencionarem a implicação da escola, de fato não há um aprofundamento do assunto, uma vez que a tendência é compreender o fracasso escolar como “um fenômeno que pode ser estudado sem que se considere a existência concreta da escola”. Tais pesquisas abordam a influência dos aspectos políticos e sociais sobre o fracasso escolar, porém sem articulá-las com a dimensão subjetiva, desconsiderando mesmo que estes interferem na organização escolar. Sob o argumento da necessidade de "recorte", as pesquisas isolam o aluno que "não aprende" da escola que ensina.

1.1.2. Problema técnico

Neste aspecto, há tendência em apontar que o fracasso escolar é efeito de uma técnica errada no trabalho com os alunos ou em culpar o professor pela falta de domínio da intervenção pedagógica adequada. Estas técnicas de ensino inadequadas seriam devidas ao descaso das autoridades, que não proporcionam formação aos seus professores de como intervir pedagogicamente com crianças de camadas populares. Reduzido a uma questão técnica, o fracasso escolar seria gerado na e pela escola, continuando a ser “resultado de variáveis individuais, embora nessas teses a variável independente investigada seja a capacidade profissional do professor” (2004).

Ainda conforme Angelucci et al.,

Essas pesquisas consideram a crítica às concepções psicologizantes ou medicalizantes do fracasso escolar quando se referem à necessidade de se compreenderem as origens e significados da "queixa escolar", em vez de simplesmente atribuí-las a dificuldades do aluno. No entanto, acabam por voltar à redução que criticam, ao restringirem-se à avaliação da criança e à intervenção na criança (p. 62).

1.1.3. Problema institucional

As pesquisas por este ângulo apontam que a escola como instituição social, contraditoriamente, reproduz e transforma a estrutura social. Acreditam ser de fundamental importância considerar que a escola está “inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar”.

Nessa perspectiva, os pesquisadores acreditam que a possibilidade de reverter o fracasso escolar seja através da construção de uma escola pública que trabalhe as habilidades e os conhecimentos que lhe cabe transmitir, resistindo aos interesses privatizantes. Um dos meios mais adequados sugeridos pelos pesquisadores seria o estabelecimento de políticas educacionais "progressistas", com especial ênfase nos ciclos de idade de formação.

Com relação aos responsáveis pela reformulação da política educacional, as pesquisas sob esta abordagem diferem entre serem a) uma construção coletiva, com a participação de educadores e movimentos sociais ou b) elaboradas por especialistas para garantirem a formação intelectual das classes populares. Segundo Angelucci et al. , tais pesquisas acabam defendendo a divisão entre “planejadores” e “executores”.

1.1.4. Problema político

As pesquisas consideram a lógica excludente presente na concepção anterior, mas incidem seu foco nas relações de poder estabelecidas dentro da escola, devido à violência praticada por esta, ao estruturar sua proposta político-pedagógica na cultura dominante e não reconhecer e desvalorizar a cultura popular.

Ao investigarem a realidade social em que se dá a escolarização das crianças das classes populares, as pesquisas visam a desconstruir algumas nomeações como "não-aprendizado", "problema emocional", "indisciplina", "carência cultural" etc., com o objetivo de (re)significá-los como sendo expressão do conflito de classes no interior da escola. Neste sentido, criticam a relação linear entre "problemas individuais" e "problemas de aprendizagem", apontando que a indisciplina escolar pode ser maneira de o aluno participar da escola, segundo seus próprios referenciais culturais.

Segundo Angelucci et al. ,

Há, portanto, uma ruptura epistemológica: do conhecimento sobre a "criança fracassada", o "professor incompetente", as "famílias desestruturadas" para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções (2004, p. 63).

Durante a análise das pesquisas, a autora também constatou que a falta de tratamentos estatísticos para compreensão dos métodos utilizados apresentava tanto aspectos positivos, quanto negativos. O aspecto negativo é que a falta de tratamento estatístico dos dados coletados pode provocar um entendimento equivocado tanto do modelo experimental quanto da pesquisa qualitativa. O aspecto positivo é que, ao se trabalhar com estudo de poucos casos, onde os participantes deixam de ser objetos e passam a ser sujeito da produção do conhecimento da pesquisa, de fato ocorrem pesquisas qualitativas.

Santiago chama a atenção para o fato de as tentativas de explicação do fracasso escolar - quantitativa ou qualitativamente -, excluírem, em sua maioria, a dimensão do sujeito, na análise das dificuldades escolares. Por dimensão do sujeito a autora refere-se ao processo, singular para cada aluno, do acesso à leitura e à escrita. Ao não levar em conta o impacto da língua sobre o ser falante, corre-se o risco de situar os fracassados “*em uma mera posição de objeto do conhecimento*”, produzindo “*o confinamento da subjetividade ao silêncio*” (2005, p. 42).

1.2. As pesquisas sobre alfabetização

Em 2006, a partir do levantamento no portal da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sobre as dissertações e teses a respeito de alfabetização, realizadas no período de 2000 a 2004, constatamos que tem havido um crescimento no número de pesquisas. Em 2000, foram 86 dissertações e 17 teses, para 141 e 28, respectivamente, em 2004, sendo que, atualmente, há 172 dissertações e 34 teses registradas. Esse aumento no número de pesquisas sobre alfabetização indica crescente preocupação para se garantir o acesso à leitura e à escrita.

Analisando os 670 títulos de dissertações e teses sobre alfabetização, cadastradas no portal da CAPES, foi possível constatar que estas pesquisas também têm ampliado e modificado seu foco de abordagem. Aspectos relacionados à consciência fonológica, no domínio da base alfabética, por exemplo, são considerados na interpretação das dificuldades de aprendizagem, além de outros relacionados a seguir:

- Análises de projetos, programas de ensino e/ou formação de professores, tais como: MOVA, MST, PROFA, Pastoral da Criança, Programa de alfabetização, MOBREAL, em sua maioria, relacionados à Educação de Jovens e Adultos.
- Aspectos lingüísticos e metalingüísticos na aprendizagem da leitura, consciência fonológica, relação oralidade e escrita etc.
- Impacto de práticas e projetos de alfabetização em determinadas escolas e/ou regiões do país.
- Ênfase na prática e intervenção pedagógica: concepções, processo de formação etc.
- Educação infantil: representações sociais; concepção de criança; o trabalho com outras formas de linguagem; a literatura infantil etc.
- Alfabetização e as questões da etnia, contexto rural e urbano etc.
- Alfabetização em língua estrangeira.
- Aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Aprendizagem da leitura e escrita por surdos.
- Impacto da mídia na aprendizagem escolar.
- Exclusão e fracasso escolar; alunos com defasagem ciclo/série e de domínio da escrita.
- Relação família/escola.
- Uso de testes psicológicos na avaliação e diagnósticos das dificuldades na alfabetização: Wisk, Raver, fonoaudiológicos, além da influência de outros diagnósticos clínicos.
- Significado da alfabetização para jovens e adultos trabalhadores; alfabetização e cidadania.
- Alfabetização e letramento: práticas de leitura e escrita.
- Perspectivas históricas da alfabetização, em determinados períodos.
- O papel da literatura no processo de alfabetização.
- Formação de professores: em serviço, continuada; suas trajetórias de vida; políticas de formação etc.
- Produção de textos e gêneros textuais.
- Processos de avaliação da leitura e escrita.
- Aprendizagem da leitura.
- Recursos didático-metodológicos, cartilhas, *softwares* educacionais.
- Políticas de alfabetização.

No que concerne aos títulos de pesquisa que fazem menção ao aluno, sua construção da escrita e dificuldades para se alfabetizar, foi realizada a leitura e análise do resumo das mesmas, para conhecimento de sua abrangência e possíveis correlações com o objeto desta pesquisa.

Nesse levantamento, somente foi encontrada a pesquisa de Fonseca (2002) articulando alfabetização/ nome próprio, sob o título “Autógrafos anônimos na escola; signos de identidades em crianças de classes populares”. Na referida pesquisa, a autora procurou analisar e refletir sobre o signo de identidade/nome próprio em crianças de classes populares em fase de alfabetização. Para tanto, buscou resgatar na história da humanidade elementos da gênese do nome próprio e da assinatura como signos de identidade e, na história individual, a psicogênese do nome próprio. Com isso, Fonseca pretendia compreender os usos e sentidos dos nomes próprios no universo da cultura escolar.

Com relação à tríade alfabetização/ nome próprio/ subjetividade, não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese que articulasse tais temáticas. Neste sentido, optou-se por fazer um levantamento de pesquisa sobre o nome próprio, através do qual constatamos que as áreas de origem das mesmas são bem distintas: Psicologia, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Educação, Lingüística, Direito, Letras, Enfermagem e Obstetrícia. Entre os títulos analisados, somente foram encontradas duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado que relacionassem o nome próprio à escrita, a saber: (a) *O nome próprio na aquisição da escrita: a construção da nasal pré-consonantal* de Nadja Moreira (1991)⁸, (b) *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança* de Zelma Bosco (2005)⁹ e (c) *No Jogo dos Significantes, a Infância da Letra* de Zelma Bosco (1999)¹⁰, das quais se buscou,

⁸ O trabalho investiga a projeção da escrita do nome próprio na construção da nasal pré-consonantal. Dois experimentos foram conduzidos. No primeiro, adotou-se uma metodologia de produto-análise de ditados de 31 crianças (3 semestres, escola pública), agrupadas segundo a variável presença/ausência da nasal no nome (gn/gsn). No segundo, além de uma análise de produto -a escrita de um texto- examinou-se o processo de construção da nasal, entrevistando-se 25 sujeitos (3 a 5 semestres, escola pública). A análise de produto revelou: a presença da nasal no nome interfere na escrita da nasal em sujeitos com cerca de 3 semestres; o nome próprio parece projetar outros fenômenos de aquisição ortográfica, instanciando uma (re)análise das representações da fala e da escrita, que interagem na aquisição desta. A análise do processo sugere que, na leitura, gn e gsn prescindem da nasal como marca nasalizadora; na escrita, o gn evolui em suas conceitualizações a partir da estabilidade da nasal em palavras memorizadas e transfere essa informação, em princípio, para estabelecer distinção entre pares mínimos. Acesso ao banco da CAPES em junho de 2007. Acesso em junho de 2008, pelo site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=1991833005010023P2>

⁹ Esta tese tem por objetivo uma reflexão sobre a escrita infantil inicial e suas diferentes manifestações gráficas: desde uma escrita sem relação de fonetização com a oralidade até aquelas em que já se verifica uma maneira de escrever que, de algum modo, aponta para o encontro do oral com o escrito. No nosso estudo, buscamos caracterizar três fenômenos que se revelam como predominantes no percurso da relação da criança com a escrita. São eles a) antecipação do outro em jogo na leitura dos textos infantis compostos pelas letras do nome da criança; após b) a disseminação das letras do nome para a escrita de todo o texto solicitado à criança, e c) o encontro da escrita com a oralidade. No primeiro capítulo, o foco central gira em torno do nome próprio e da questão da assinatura. Entendemos que as letras do nome da criança permitem o estabelecimento de uma série que promove a abertura para a escrita. Os blocos formados com essas letras, embora não se apresentem organizados da maneira como prevê a língua normatizada, adquirem certa legalidade porque o outro antecipa, na leitura, aquilo que os arranjos vão, posteriormente, constituir, a saber, a assinatura da criança. A antecipação do outro não se dá apenas ao ler os blocos que compõem o nome escrito pela criança. Nos textos compostos pela disseminação das letras do nome, apresentados no segundo capítulo, verificamos que, ao identificar a criança como um sujeito que fala e que escreve, o outro não somente reconstitui a cadeia grafada pela criança, mas também o próprio tecido da língua, de que ela é feita. Por conseguinte, abre-se a possibilidade de tecer, por antecipação, uma textualidade para o escrito produzido pela criança. Acesso ao banco da CAPES em junho de 2007. Acesso em junho de 2008, pelo site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20052545133003017030P2>

¹⁰ O presente trabalho propõe-se refletir sobre a constituição da escrita infantil na qual se insere aquela reconhecida por Emília Ferreiro e seus seguidores como escrita do período pré-silábico. Emília Ferreiro é uma importante interlocutora em nossas discussões. Para ela, a etapa fundante da escrita na criança se configura a partir do estabelecimento da distinção entre desenho e da escrita, quando será possível à escrita infantil constituir-se como um sistema específico e independente do desenho. Longa parte do trabalho é dedicada a tecer considerações sobre esse rompimento postulado pela autora e apontar para um possível entrecruzamento entre os traços do desenho e da letra. Após discussão sobre o estatuto simbólico do desenho e a sua relação com a escrita, buscamos delinear um lugar teórico para nossas reflexões, alinhando-nos à perspectiva interacionista desenvolvida nos trabalhos de Lemos (1992,1997), Pereira de Castro (1996,1997,1998) e Mota (1995). Baseamos nossas reflexões em produções pré-escolares de crianças na faixa etária entre 3 e 5 anos. Nesses textos, a escrita do próprio nome será um locus privilegiado de nossas discussões sobre a passagem do desenho para a letra e reciprocamente, sendo nela que observamos os

mais adiante, extrair os principais fundamentos.

Analisando as propostas pedagógicas de intervenção para as dificuldades de aprendizagem apresentadas no capítulo anterior, e o levantamento das pesquisas sobre alfabetização e nome próprio, constatamos a importância de realizar uma pesquisa-intervenção para investigar a relação existente entre a dificuldade de alguns alunos em se alfabetizarem e o processo inicial de alfabetização, que se inicia com o uso do nome próprio. Para tanto, utilizaremos o diagnóstico clínico-pedagógico, de inspiração psicanalítica, que possibilita analisar se as dificuldades seriam de ordem conceitual ou subjetiva.

A hipótese que orienta esta pesquisa é que o processo de aquisição da base alfabética, por meio do reconhecimento do próprio nome, pode repercutir na subjetividade de alguns alunos, impedindo-os de utilizar as letras de seu nome, como puro significante, no domínio da aquisição da base alfabética.

movimentos entre ambos. Tais movimentos revelam-nos a constituição da escrita infantil como efeito do trabalho do significante. Acesso ao banco da CAPES em junho de 2007 pelo *site*:
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19993833003017030P2>

CAPITULO III

1. O DIAGNÓSTICO CLÍNICO-PEDAGÓGICO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Na sua interlocução com a educação, em “*A inibição intelectual na Psicanálise*”, Santiago descreve as formas sintomáticas que decorrem da relação do sujeito com o saber, mostrando como as dificuldades de aprendizagem, ao serem submetidas ao discurso científico, acabam marcadas por um ato diagnóstico, que, embora se mostre oscilante entre uma “patologia” e uma “disfunção”, não vacila em prescrever um déficit para o aluno avaliado (2005, p. 13).

O poder classificatório dos testes de inteligência, por exemplo, acaba interferindo no destino escolar de grande número de alunos: eles criam novas nomeações para o que se manifesta como particular na relação de cada aluno com o saber escolar; oferecem um novo sintoma do qual o aprendiz pode fazer uso para justificar suas dificuldades, como no caso de Alice, que relaciona o seu problema com um tipo de interdição que incide sobre o saber: “*Não sei por que todo mundo pode saber os fatos e eu não*”, afirmando num momento seguinte, que seu problema era “*falta de memória*” (Santiago, 2005, p. 36).

Marcado pelo diagnóstico das patologias psíquicas e mentais, o aluno é encaminhado para tratamento médico-psicológico, e, no grupo, permanece assinalado pelo déficit que o identificou.

Instaura-se, portanto, o paradoxo de uma avaliação que, isolando o indivíduo fracassado do grupo dos escolarizáveis, sabota e inviabiliza seu próprio objetivo de readaptação da criança. Assiste-se ao que Lacan preconizou como a dessuposição do sujeito pela ciência, cujo corolário mais evidente e assustador – que a psicanálise tenta reverter convidando a criança a falar – é o confinamento da subjetividade ao silêncio (Santiago, 2005, p. 25).

Diante desta constatação, a proposta da autora é de se separarem os dois campos: pedagógico e clínico, para as intervenções nos problemas de aprendizagem. Assim, propõe o diagnóstico clínico-pedagógico que tem por objetivo “*identificar o estatuto da dificuldade em duas esferas distintas: uma conceitual-pedagógica e outra relativa à economia subjetiva do aluno*” (Santiago, 2005, p. 29).

O método é inspirado na clínica psicanalítica, na medida em que a criança é interrogada sobre sua dificuldade, tal como se interroga alguém a respeito de seu sintoma. Nessa perspectiva, busca-se esclarecer a trajetória intelectual que a criança desenvolve na solução de uma tarefa, até o ponto preciso de seu impasse (Santiago, 2005, p. 29).

As dificuldades de ordem conceitual-pedagógica serão identificadas a partir da avaliação dos conhecimentos que a criança possui. No caso de ser identificado o desconhecimento de algum fundamento teórico o profissional intervém para a construção de conceitos e superação de possíveis erros.

Segundo Santiago, a condução desse processo do diagnóstico clínico-pedagógico, somente é possível se aquele que o realiza, no caso, pedagogo ou educador, se despojar do “lugar tentador de mestre” e se colocar na “posição de não-saber diante do outro” (2005, p. 29). Será preciso acreditar que o dizer da criança é que poderá indicar possibilidades de intervenções que, efetivamente, possam ajudar na construção de uma saída possível para seu impasse e sua dificuldade.

O recurso de escutar o que a própria criança tem a dizer sobre a sua dificuldade, ou seja, de levar em consideração o que o sujeito sabe a respeito do que lhe acontece, é o que possibilita não apenas a elucidação de elementos de subjetividade ou de sentido inconsciente, acrescentando o mínimo de significação que o conteúdo escolar deve ter, como também a extração de um método de intervenção reeducativo particularizado (2005, p. 29).

Santiago afirma que antes de uma intervenção analítica que visa o sintoma inconsciente, é importante seja realizado este diagnóstico clínico-pedagógico com o objetivo de identificar “o processo particular do sujeito diante da apreensão daquilo que é da ordem da lei do significante e do arbitrário do sentido” (idem, p. 26).

Essa intervenção permite retificar os sentidos deficitários que o diagnóstico médico e pedagógico conferem à criança. O que é da ordem do sintoma inconsciente, revela-se no processo, além do impasse escolar. O diagnóstico clínico-pedagógico permite que a questão da criança seja desvelada pela palavra e não apenas falada por meio de uma dificuldade de aprendizagem (idem, 2005, p. 41).

Ao analisar os passos da aplicação do diagnóstico clínico-pedagógico, em três exemplos que são apresentados pela autora, pode-se concluir que a interrogação do impasse escolar do aluno em processo de alfabetização, no primeiro momento, não se faz sem referência à psicogênese da língua escrita.

Para a aplicação deste método no trabalho com crianças cujas dificuldades se manifestam no início do processo de alfabetização, a idéia foi retomar as principais

contribuições da psicogênese da língua escrita e incorporá-las à proposta do diagnóstico clínico-pedagógico. Outras importantes contribuições são as produções referentes ao nome próprio, relacionadas à sua dimensão subjetiva, lingüística e gráfica.

Nesta pesquisa, o diagnóstico clínico-pedagógico consistiu na aplicação de atividades de leitura e escrita, com ênfase no uso do nome próprio. À medida que a criança desenvolve tais atividades e apresenta erros, é convidada a falar sobre suas dificuldades, o que possibilita a localização de impasses, favorecendo a maior compreensão do que ela necessita para a sua superação. É possível observar que quando o impasse é de ordem pedagógica, basta a orientação conceitual ou a informação para que a criança o supere. Se, ao contrário, mesmo diante da informação conceitual, a criança persistir no erro, isto pode ser indicativo de manifestação sintomática.

O diagnóstico clínico-pedagógico exerce uma função clínica, ao possibilitar que a criança fale sobre seu sintoma, assim como o analisante fala ao analista. Entretanto, quem o aplica, sempre que necessário deve nomear o impasse e dar informações que ajudem a criança a se (re)posicionar diante dele, sem, no entanto, realizar algum tipo de interpretação clínica.

1.1. As contribuições da psicogênese da língua escrita no diagnóstico clínico-pedagógico

Entre as publicações de Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, duas serviram de base, em especial, para o processo de análise desta dissertação: *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura* (artigo publicado em 1982) e *Psicogênese da Língua Escrita* (livro publicado em 1985). Na primeira, a autora apresenta uma pesquisa realizada com crianças entre 4 e 6 anos, na cidade do México, destacando o processo evolutivo da construção da escrita dessas crianças, a partir da observação e análise de suas produções. Os dados apresentados caracterizam as crianças em dois grupos distintos, de acordo com o nível social: crianças de classe baixa (CB) e crianças de classe média (CM). Na segunda, a autora descreve as reflexões e teses elaboradas a partir de trabalho experimental realizado em Buenos Aires, durante os anos de 74, 75 e 76. O material desse trabalho serviu de base para a postulação da psicogênese da língua escrita, ao descrever as hipóteses das crianças sobre o processo de aquisição da base alfabética, independentemente do seu nível social.

É importante notar que, no início da década de 80, a psicogênese da língua escrita faz sua entrada em grande parte das escolas. Neste momento, a utilização dessa referência é acompanhada de reflexões acerca das concepções e práticas pedagógicas de alfabetização. Nos anos anteriores, a escrita era concebida como um ato de transcrição gráfica das unidades

sonoras da língua (Ferreiro, 1985, p. 10). Assim, as intervenções pedagógicas no processo de alfabetização centram-se sobre o trabalho de coordenação motora e repetição de atividades, tanto para o desenvolvimento do traçado das letras, quanto para a memorização da relação fonema/grafema. A psicogênese renova essa prática, ao sustentar que o aprendiz da língua pensa e elabora hipóteses sobre a mesma, como também propõe uma reflexão sobre as hipóteses elaboradas sobre sua escrita.

1.1.1. As hipóteses no processo de aquisição da língua

Na verdade, antes mesmo do início da escolaridade, o aprendiz já reflete sobre a língua. Deste ponto de vista, a grande mudança de paradigma no processo de alfabetização diz respeito ao aluno, que deixa de ser um receptor da língua ensinada e passa a ser um sujeito da aprendizagem. Tal como explicita Telma Weisz¹¹,

[...] o conhecimento não aparece como algo que está fora e deve ser consumido, posto para dentro do aprendiz em doses controladas, e sim algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto do processo de aprendizagem (Weisz, 1988).

O aprendiz formula hipóteses sobre a língua e, ao deparar-se com situações novas, geradoras de conflito, reformula suas hipóteses, criando outras, e assim por diante. Como exemplo deste processo, Ferreiro descreve o caso da menina Isabel (6aCM) que, começa a utilizar um valor silábico fixo para a escrita, mas logo é levada a construir uma nova possibilidade de registro¹². Diante do conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras presente na palavra PATO, a menina elege um “elemento curinga”, a letra /U/, que não terá nenhum valor sonoro para ela na escrita desta palavra (1985, p. 195).

¹¹ Telma Weisz é uma das pedagogas que participaram da difusão da psicogênese no Brasil. Doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. É uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e concebeu - como consultora do Ministério da Educação - o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, cuja implantação nacional supervisionou durante os anos de 2001 e 2002. Atualmente desenvolve o mesmo programa, sob o nome Letra e Vida, na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e presta assessoria ao SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) na concepção das provas e na análise do desempenho dos alunos das 1as e 2as séries de todas as escolas estaduais e parte das municipais e particulares do estado de São Paulo. Acesso pelo site: www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=18, em junho de 2008.

¹² Ferreiro descreve o caso de Isabel como exemplo de escrita comum ao nível 3, no capítulo Evolução da Escrita (1985, p. 195).

A U O é pato
I E A O A U O é “minha menina toma sol” (mi nena toma sol)
T U E é mate

Fonte: *Psicogênese da Língua Escrita*, 1985, p. 196

Como se pode observar, Isabel inventa uma saída para lidar com o conflito que a palavra dissílaba introduz. O recurso encontrado vem somar-se às elaborações construídas anteriores. Em outros termos, a hipótese de que é necessário o uso de uma letra para representar uma sílaba entra em conflito com a hipótese de que é necessário um mínimo de três letras para escrever uma palavra. Ao refletir sobre a escrita da palavra PATO, Isabel, juntando suas duas hipóteses, acrescenta a letra /U/, para tornar possível a escrita e leitura dessa palavra e aplica a solução no registro de outras palavras, até adquirir o domínio sobre a relação fonema/grafema.

Esta tentativa de adequar as elaborações a partir dos conflitos gerados pelo processo de aquisição do arbitrário da língua, também se observa em crianças com domínio da base alfabética da escrita. O trabalho do diagnóstico clínico-pedagógico com Pedro¹³, em função das omissões e trocas de letras, revela, num primeiro momento, sua crença de que a escrita reproduz os fonemas da língua falada:

FEJÃO
MININO
DISODORANTI
IMPREGADO
PIRIQUITO
PEXE

FONTE: *A inibição intelectual na psicanálise*, 2005, p. 30.

Na medida em que Pedro é levado a observar seus erros, por meio da comparação entre a pronúncia e a escrita das palavras, pode mudar sua hipótese, e, então, adota outra como regra geral, segundo a qual as palavras não são escritas da mesma maneira que são pronunciadas. A reflexão de Pedro o leva a enganos, por hipercorreção, como se pode verificar pela representação escrita que faz das palavras.

VÁLVOLA

TROUCO
ABAICAXI
TEGELA

FONTE: A inibição intelectual da psicanálise, 2005, p. 30.

Não se pode tomar essas incorreções como erros e, sim, um processo rumo à aquisição dos usos e funções da língua escrita.

Tanto no caso de Isabel, como no de Pedro, o que se evidencia é a constante elaboração de hipóteses sobre a língua, a partir de vivências e experiências do aprendiz, dentro e fora da escola e, sobretudo, desencadeadas pelas intervenções realizadas pelos professores.

1.1.2. Os cinco níveis de elaboração da escrita¹⁴

Segundo Ferreiro, os resultados obtidos com as crianças de 4 a 6 anos de CB e CM permitiram definir cinco níveis de elaboração da escrita.

NÍVEL 1 – Pré-silábico¹⁵

Neste nível, a criança reproduz o que ela compreende como sendo a forma básica da escrita: se acreditar que a forma básica desta é a letra cursiva executará grafismos ligados entre si, tendo como base uma linha ondulada, além de curvas fechadas ou semifechadas. Ao contrário, se para a criança a forma básica for a letra de imprensa, esta apresentará grafismos separados, compostos de curvas e/ou retas (Ferreiro, 1985, p. 183). Ferreiro chama a atenção sobre a interpretação da escrita deste nível, afirmando que a “*intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado*” (idem, p. 183).

Outra característica presente neste primeiro nível são as tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido, sendo comum a criança associar a quantidade de letras de uma palavra com o tamanho do que será representado. Ferreiro cita, como exemplo, o caso de Gustavo que, tendo como base a letra cursiva para escrever a palavra URSO, fará uma escrita similar a PATO, porém mais comprida, enquanto pronuncia a palavra UR–SO. Observou-se no processo de Gustavo que a correspondência entre o objeto a ser representado e a escrita se estabelece no aspecto quantitativo e não figural, ou seja, não

¹³ O caso Pedro é descrito por Santiago em *A inibição intelectual na Psicanálise*, no capítulo I, como exemplo do diagnóstico clínico-pedagógico (2005, p.30).

¹⁴ As hipóteses formuladas pelas crianças, especificamente sobre a aquisição da língua escrita, foram apresentadas por Ferreiro no capítulo 6, “Evolução da escrita”, do livro (1985, p. 181-247).

¹⁵ Na descrição dos níveis de escrita em *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro não utilizou a denominação “nível pré-silábico”, no entanto, é amplamente usada pelos professores alfabetizadores, para nomear os níveis 1 e 2.

busca letras com ângulos marcados para escrever *casa* e letras redondas para escrever *bola*. Neste momento, também se observa certa indiferenciação entre desenhar e escrever.

Entretanto, Ferreiro afirma que somente quando a criança utiliza a letra de imprensa como modelo é que se podem evidenciar duas hipóteses da base sobre as quais ela trabalha: as grafias são variadas e a quantidade de grafias é constante.

Por fim, a autora afirma que, no nível 1, a leitura do escrito será sempre global, não havendo uma correspondência entre parte e todo, podendo, por exemplo, uma letra valer pelo todo.

NÍVEL 2 – Pré-silábico

A hipótese central deste nível é a de que, para ler coisas diferentes, é preciso haver uma diferença objetiva na escrita. Neste sentido, a forma dos grafismos se assemelha mais às letras, fazendo com que a criança comece a utilizar variação de posição das letras na ordem linear. Como exemplo deste novo conflito, Ferreiro (1985, p. 189) apresenta o exemplo de Marisela, que utilizará uma série de combinações possíveis, com as letras e números A, I, 1 e 3, como estratégia para atender a este novo princípio e poder escrever.

A 1 I 3 = Marisela
A 3 1 I = Romero (seu sobrenome)
A 3 1 = Silvia (sua irmã)
A 3 1 I = Carolina (sua mãe)
A 1 3 I = papai (papá)
A I 1 C = urso (oso)
A 1 I 3 = cachorro (perro)

Fonte: *Psicogênese da Língua Escrita*, 1985, p. 189.

Segundo Ferreiro,

Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes conseqüências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar (1985, p. 190)

Neste nível, a criança é capaz de reproduzir alguns modelos fixos, como por exemplo, a escrita do seu nome. Por outro lado, porém, a correspondência entre escrita e o nome ainda será global e difícil de ser analisada. Nesta fase a criança aprenderá a escrever a partir da escrita de um outro, o que, segundo Ferreiro, pode ocasionar dois tipos de reação de

signo oposto: a) bloqueio, pois a criança acredita que na ausência do modelo do adulto não há a possibilidade de escrita, e b) utilização dos modelos conhecidos para prever novas escritas.

NÍVEL 3 – Silábico

Neste nível a criança estabelece relação de uma letra para cada sílaba da palavra (não necessariamente utilizando o valor sonoro da letra), como também pode empregar grafismos semelhantes ou não a elas, denominando-se este nível hipótese silábica. Ao tentar dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, a criança vivenciará duas mudanças significativas: a) a interpretação do escrito ocorrerá pela correspondência entre cada letra e o recorte silábico do nome e b) passará a trabalhar com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Segundo Ferreiro, para a hipótese silábica a criança pode utilizar grafias distantes da forma das letras ou grafias bem diferenciadas, podendo as letras, neste caso, apresentar ou não uma correspondência estável com o som (1985, p. 193). A autora afirma que, enquanto as letras utilizadas ainda não possuem um valor silábico fixo, a criança se deparará com o conflito entre a quantidade mínima de caracteres e a escrita silábica de palavras dissílabas e, principalmente, monossílabas.

Ferreiro ressalta três pontos importantes neste nível:

- Uma das primeiras maneiras estáveis de identificar as consoantes consiste em outorgar-lhes um valor silábico em função do seu nome.
- A hipótese silábica é uma construção da criança, não pode ser ensinada por um adulto, apesar de poder coexistir com formas estáveis aprendidas globalmente.

Com relação à passagem da escrita de substantivos à escrita de orações, a criança poderá seguir utilizando a hipótese silábica ou apresentar outro tipo de análise, porém, sempre baseada nas unidades menores que compõem a totalidade do que se quer representar. No primeiro caso, as letras podem representar partes sonoras da palavra (sílabas) e no segundo, um recorte da oração em sujeito/predicado.

Javier (4aCB) utiliza regularmente duas letras para os nomes dissílabos, e também duas para as orações, porque faz um recorte em sujeito/predicado. Assim, escreve OA para “minha menina/tomando sol” e OW (na realidade W

é o 3 invertido) para “os meninos brincam de bola”. Neste último caso, quando lê sua escrita, o faz assim: “os meninos (O)/ brincam (sem mostrar nada)/ com bola (W) (1985, p. 196).

NÍVEL 4 – Silábico-alfabética

Este nível constitui passagem da hipótese silábica para alfabética, uma vez que a criança viverá o conflito entre sua hipótese silábica e a exigência de formas gráficas que o meio lhe propõe, introduzindo o que Ferreiro denominou “conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito” (1985, p. 209).

Maria Paula¹⁶, ao escrever, apresenta uma contradição entre as letras M I A (Ma/ri/a), que utilizou para a escrita de seu primeiro nome, e a imagem visual que tinha dele. Segundo a autora, o conflito de Maria Paula evidencia-se, sobretudo, na escrita do nome próprio, por esta ser a mais importante forma fixa estável da escrita.

NÍVEL 5 – Alfabético

A criança compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, constituindo-se assim a escrita alfabética. A partir de então, os próximos conflitos e desafios da escrita estarão relacionados às dificuldades próprias da ortografia.

Neste quinto nível, a criança tem consciência de que há uma escrita correta e sabe a quem recorrer, quando tem dúvidas sobre a grafia convencional da palavra e precisa avaliar quais correspondem a um mesmo som ou vice-versa. Para compreensão deste nível, Ferreiro descreve o conflito de Vanina, diante das possibilidades de uso da letra S, na escrita da palavra MESA.

Podes escrever mesa? (Escreve MESA) Creio que vai com “esse”

E se não é com “esse”? Com “zé”.

Com qual começa zapateiro Creio que com “zé”, não sei bem.

(sapateiro)?

E se eu escrevo com “esse”? Não acontece nada.

Fonte: *Psicogênese da Língua Escrita*, 1985, p. 213.

Os exemplos dos níveis de escrita permitem notar que muitos dos fenômenos

¹⁶ Ferreiro apresenta o caso de Maria Paula por este demonstrar claramente o conflito da criança na transição do nível silábico para o alfabético, uma vez que a imagem visual do nome da menina não correspondia à análise fonética realizada na constituição dele (1985, p. 209).

identificados como sinais de disfunção estão presentes no processo de construção da língua escrita. Seria precipitado deduzir uma equivalência entre fenômeno e patologia. Por isso, parece-nos essencial levar em conta esse conhecimento na aplicação do diagnóstico clínico-pedagógico.

Neste sentido, as contribuições da psicogênese da língua escrita foram referência para o diagnóstico pedagógico inicial, realizado com os alunos indicados pela escola, para a identificação daqueles que ainda não dominavam a base alfabética, a fim de comporem o grupo de investigação desta pesquisa.

1.2 A importância do nome próprio no processo de alfabetização

Uma das primeiras observações sobre a importância do nome próprio no processo de alfabetização encontra-se no texto *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura* de Emilia Ferreiro (1982). A autora nota que o desenvolvimento psicogenético da escrita pode ter origem fora da escola, por meio do nome próprio, que é um ponto de diferenciação no processo evolutivo na constituição da escrita. A partir de sua pesquisa realizada na cidade do México, durante dois anos, com um grupo de 33 crianças, entre 3 e 5 anos, pôde afirmar que:

Los niños de CB tanto como los de CM enfrentan los mismos problemas cognitivos para constituir sus escrituras. El punto en el que diferenciam drásticamente ambas líneas evolutivas es el siguiente: el medio provee en la escuela primaria. Esa escritura es la del nombre propio. Diez de los doce niños de CM saben reproducir la serie de letras que componen su nombre antes de los 6 años (algunos de ellos mucho antes). Para los otros, para los de CB, la escritura convencional del nombre es una adquisición escolar (1982, p. 151).¹⁷

Com essa afirmação, a autora apresenta o desafio de se pensar a maneira como o nome próprio vem sendo utilizado no processo de alfabetização.

Considerando que a escrita do nome próprio, para a maioria das crianças, será uma aprendizagem escolar, faz-se necessário refletirmos sobre a sua presença e uso na vida social e, em especial, no processo de alfabetização das crianças.

¹⁷ Tradução nossa: “As crianças de classe baixa tanto como as de classe média enfrentam os mesmos problemas cognitivos para constituir as suas escritas. O ponto em se diferenciam drasticamente ambas as linhas evolutivas é o seguinte: o meio provido na escola primária. Essa escrita é a do nome próprio. Dez das doze crianças de classe média sabem reproduzir a série de letras que compõem o seu nome antes dos 6 anos (algumas delas muito antes). Para as outras, para as de classe baixa, a escrita convencional do nome é uma aquisição escolar.

1.2.1 O nome próprio na sociedade

Segundo Bosco (2005), o patronímico, como suplemento ao nome, é imposto ao sujeito pela herança familiar; já com relação à assinatura, esta somente se tornou obrigatória no séc. XVI, passando a constituir o empenho de um sujeito em seu próprio nome, por escrito.

O nome próprio nem sempre teve o mesmo uso entre os homens. Antigamente, e ainda hoje em algumas regiões, o nome servia como referência para se saber sobre a origem de alguém. Às vezes, uma pessoa era mais conhecida pelo seu sobrenome, do que pelo nome próprio. Na maioria das cidades, as pessoas são conhecidas entre si, pelo seu nome ou apelido, mas, para os sistemas estatísticos e administrativos, são identificadas pelo nome completo e pelo número de seus documentos pessoais.

O antropólogo João de Pina Cabral, em palestra proferida na FaE/UFMG (2007)¹⁸, sobre como e por que um nome e sobrenome é escolhido por e para alguém, aponta que eles têm a tendência de perpetuar um traço da família, homenagear alguém ou, até mesmo, responder a mudanças políticas de uma época, como no caso dos escravos que, quando passaram a ter direito a um sobrenome, adotaram o do antigo senhor, uma vez que cada um já era nomeado “escravo de fulano de tal”.

O autor, em seu texto *O limiar dos afectos: algumas considerações sobre nomeações e a constituição social de pessoas*, afirma que “se já existe um nome para a criança, mesmo antes dela existir fisicamente, é porque o processo da sua existência social está já em movimento” (2007, p. 12).

O nome pessoal, na sua materialidade, funciona como um agente coagulante da larga maioria destes processos de objectivação dos laços de afecto. O nome identifica e distingue a pessoa ao mesmo tempo que a situa num tecido de relações familiares, demarcando o acesso a direitos e o assumir de obrigações. O processo de consolidação física da criança e a atribuição de nome que geralmente o acompanha conformam, pois, um limiar de afectos, com todas as implicações emocionais que tal tem para os que estão relacionados com a criança (2007, p. 23).

1.2.2 A criança construindo seu nome próprio

Durante o processo de desenvolvimento da linguagem, a criança, na interação com o meio, perceberá que as coisas e pessoas são identificadas por uma palavra – o nome –, o

¹⁸ Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, no dia 27/6/2007, com o título: “Em nome do pai: mãe e nomes no Baixo Sul (Bahia, Brasil)”.

qual apresenta constância em sua forma sonora, facilitando, assim, a comunicação. Esse processo inicia-se com os primeiros gestos utilizados pela criança para se comunicar, passando pelo ato de brincar e de desenhar, constituindo o que Vygotsky (1987) denominou de pré-história da linguagem escrita. Segundo esse autor, desta maneira a criança perceberá a necessidade e função da escrita, e não somente aprenderá a escrever as letras.

À medida que a criança vai tendo acesso à língua escrita, ela começa a perceber que as palavras faladas, que nomeiam as coisas, objetos e personalidades, também têm uma representação gráfica. No início desse processo de construção da escrita, observa-se um grande interesse da criança por tudo o que está escrito, sendo comum ouvirmos os adultos dizerem: “Ela já sabe a primeira letra do seu nome” ou “Em qualquer lugar que tenha algo escrito, ela procura a letra do seu nome”. Aprender a escrever o nome significa, aos olhos dos pais e da escola, um primeiro grande triunfo da criança nas letras (Bosco, 2005). Assim, mesmo antes de iniciar sua vida escolar, muitas crianças são incentivadas a ler e escrever, principalmente por meio de jogos, brinquedos e observação de palavras escritas em rótulos e cartazes.

No processo de aquisição da escrita, o acesso da criança ao espaço escolar trará novas mudanças e, neste novo contexto, o registro oral e escrito do nome próprio servirá para identificá-la, marcando suas semelhanças e diferenças com outras crianças e demais pessoas pertencentes a este espaço, estando em tudo que lhe pertence, como seus materiais, na lista de chamada, em suas produções. Porém, diferentemente do espaço familiar, em que pode ser chamada pelo nome, de filho(a) ou por um apelido, na escola a criança será, *exclusivamente*, tratada pelo seu nome próprio.

Essas mudanças interferem e interagem com o momento de construção da escrita. Elas constituem novas identificações e nomeações que, até então, não faziam parte do mundo da criança, por serem, exclusivamente, constitutivas do espaço escolar. A criança terá que atribuir e somar novos sentidos e significados aos usos e funções da escrita, além de aprender a dominar sua técnica. Neste sentido, como afirma Smolka (1993), a alfabetização, mediante a função interativa e a aquisição do conhecimento na/pela escrita, deverá constituir uma atividade discursiva, na qual a criança aprenderá a ouvir, a entender o outro pela leitura e a falar, a dizer o que ela quer ou o que pensa, pela escrita.

Uma das primeiras tentativas da criança de usar a escrita para nomear as coisas e pessoas, ocorre como se esta fosse muito mais um atributo ou uma marca, do que um símbolo que as representa (Teberosky, 1993). A função dessa marca seria identificar o que a criança produz e o que lhe pertence. Posteriormente, a criança se questionará sobre a relação existente entre o que está sendo representado e o texto em si. Começará a perceber que o conjunto de

letras diz alguma coisa e representa algo que, inclusive, pode estar ausente no momento de sua nomeação. Apesar de a tentativa de nomear e identificar as coisas e pessoas se iniciar nos espaços anteriores à escola, esta é que terá a função de resgatar e organizar as vivências e experiências das crianças com os símbolos gráficos e sistematizá-los, a fim de proporcionar a aquisição da tecnologia da escrita, suas convenções, usos e funções sociais.

As crianças, ao chegarem à escola, apresentam conhecimentos diversos com relação à escrita: algumas já dominam o sistema alfabético, outra iniciaram o processo de aquisição, e há aquelas que desconhecem, até mesmo, o nome das letras. Com relação à escrita do nome próprio, Ferreiro afirma que aos 4 anos o processo de aquisição parece ser o mesmo, independente da origem social; no entanto, aos 6 anos, a diferença entre crianças de classes baixa e média é *maciça*¹⁹, como podemos observar no quadro abaixo.

	Escrita correta	Escrita aproximada (algumas letras)	Não sabem
4ª CM	1	4	7
5ª CM	13	-	2
6ª CM	19	1	-
4ª CB	1	1	7
5ª CB	5	1	5
6ª CB	-	-	9

Fonte: *Psicogênese da Língua Escrita*, 1985, p. 217.

No caso da maioria das crianças de CB, será exclusivamente na escola que aprenderão que os nomes das coisas e das pessoas também têm uma forma gráfica e que a escrita do nome próprio, principalmente a assinatura, lhes proporcionará a extensão de sua identidade através da escrita, além de gerar conflito cognitivo na percepção da constituição escrita do mesmo (Bosco, 2005).

Durante o processo de aprendizagem da escrita do nome, a criança demonstra evolução na sua aquisição, tanto no aspecto externo quanto interno, na interpretação e atribuição de significado a ele. Na representação escrita do nome próprio, observa-se que as crianças, por vezes, atribuem a cada parte dele a sua totalidade. Neste caso, a criança poderá ler seu nome completo, associando o(s) nome(s) próprio(s) e o(s) sobrenome(s) a cada letra do primeiro, para, posteriormente perceber que a escrita representa o seu aspecto sonoro e, finalmente, passar a ler e

¹⁹ Grifo da autora.

escrever seu nome segundo as regras da escrita. Segundo Ferreiro, este processo apresentaria níveis próximos aos da aquisição da escrita em geral: 1) na mesma escrita pode ler-se o nome e o sobrenome completo, de maneira global; 2) a criança realiza algo similar ao nível 1, porém começa a tentar uma correspondência das partes entre si; (3) a criança se utiliza, sistematicamente, da hipótese silábica para grafia do próprio nome; 4) a criança se utiliza da hipótese silábica, começando a fazer uso da estrutura alfabética e 5) a escrita e leitura do nome próprio são realizadas sob os princípios alfabéticos da escrita (1982, p. 218-225).

Ferreiro (1982) afirma que, para a criança, a percepção do que constitui o nome ocorre no momento em que nota que ele, por meio de suas letras, representa uma propriedade essencial dos objetos, que o desenho não consegue representar: o nome. Nesse sentido, a autora afirma que o sujeito na constituição da escrita passará por tentativas de assimilação do código, construindo hipóteses para utilização das letras, uma vez que estas não podem “dizer” nada, a não ser o que elas mesmas são: letras.

Como se pode observar, o processo de construção do nome próprio é similar ao de outras palavras; porém, a diferença reside no fato de ser ele uma das primeiras palavras que significam uma interpretação real, verdadeira e estável de algo singular, o que, segundo Teberosky (1993), facilitaria a informação sobre a ordem do conjunto de letras que compõem a palavra que está sendo escrita. A autora afirma que “a escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita” e aponta algumas razões para se utilizar o nome próprio no ensino da leitura e da escrita:

1. Tanto do ponto de vista lingüístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável. 2. O nome próprio é um nome que se refere a um único objeto, com o que se elimina, para a criança, a ambigüidade na interpretação. 3. O nome próprio tem valor de verdade porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor. 4. Do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura. 5. Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta lingüística e o referente coincidem, e esta coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos (Teberosky, 1993, p. 35).

Por ser um modelo estável e dirigido ao ser que designa, o nome próprio permanece inalterado mesmo na passagem de uma língua para outra, não admitindo tradução. Segundo Lacan (1962), esta perspectiva do nome, enquanto código que não se altera, serve, inclusive, como fonte de pesquisa para a decifração da língua de um povo desconhecido. Observa-se que algo semelhante ocorre no processo de aquisição da escrita, quando as letras

do nome da criança obtêm um predomínio diante das demais, servindo de referência para a construção de novas palavras e, neste sentido, ela já começa a decifrar a língua, apesar de ainda não saber diferenciar os nomes próprios dos comuns. No entanto, esta diferenciação somente ocorrerá na aplicabilidade das palavras, em situações de utilização da língua, em sua função social (Bosco, 2005).

No processo de aquisição da língua escrita, dependendo da hipótese em que a criança se encontrar, o nome próprio poderá ser tanto fonte de informação, quanto de conflito, pois, na mesma proporção em que o nome próprio favorece a compreensão da convencionalidade da escrita, também em alguns casos o faz contrariando as convenções ortográficas (Moreira, 1991). Por exemplo, uma aluna de nome CAROLYNE tanto terá informações sobre as letras que a ajudam escrever o início da palavra CASA, como estará diante do conflito de perceber que a palavra LIXO não estará convencionalmente correta, se for escrita com Y, como na sílaba LY, presente em seu nome.

Se para algumas crianças, a escrita do nome próprio é uma aprendizagem exclusivamente escolar, trabalhará-lo somente na sua dimensão de letra, sem a construção da sua significação para a criança, pode apresentar para alguns alunos, como no caso acima, uma situação de conflito tal, que dificulte o processo de aquisição da língua, por não conseguirem elaborá-lo sozinho. Logo, com relação ao uso que a escola faz do nome próprio, Ferreira (1982) nos adverte sobre o uso de nomes caricaturizados como Lili, Dudu etc. pois nenhum nome pode substituir o nome próprio, qualquer que seja sua dificuldade ortográfica. Também nos alerta sobre a necessidade de a escola trabalhar a função social da escrita de forma geral e a do nome próprio, pois, ao contrário, estaria favorecendo algumas crianças que já as construíram, deixando outras na penumbra inicial, uma vez que estas não sabem, por não terem tido a quem recorrer, no momento anterior à escola.

No caso da escrita do nome próprio, a concretização passará primeiro pela sua funcionalidade, como identificatório de objetos que o sujeito possui ou pela autoria de sua produção, uma vez que o nome confere “uma carga afetiva da presença do sujeito no seu produto” (Moreira, 1991, p. 48). Posteriormente, é que a criança começará a se ater a uma forma convencional para o registro do seu nome, a partir da escrita da professora. O registro escrito do nome próprio do aluno, pela professora, ocupa o lugar de espelho. Ao longo do processo de alfabetização, espera-se que ele dispense tal espelho, por já incorporar a escrita do nome como sendo sua representação gráfica, lançando-se na busca de uma maneira própria de registrá-lo, ou seja, sua assinatura (Bosco, 2005). Nesta perspectiva, a professora escreve para que, no futuro, não precise mais escrever; seus alunos já saberão grafar o próprio nome.

No processo de aquisição da língua escrita, desconsiderar a significação e a escrita correta do nome próprio, trabalhando somente a dimensão das letras que o compõem, pode colocar alguns alunos, como no caso de CAROLYNE, diante do seguinte impasse: estou diante de um nome errado ou de uma língua inacessível. Optar por uma ou outra saída suscitará uma idéia equivocada do que sejam os dois conceitos: nome próprio e língua escrita, pois ambos não se separam, como se fossem códigos distintos. Isto nos aponta para a necessidade de identificar e refletir sobre como o nome próprio se faz presente nas práticas de alfabetização.

1.2.3 O nome próprio segundo as professoras alfabetizadoras

1.2.3.1 Abordagem metodológica

As informações sobre o uso do nome próprio no processo de alfabetização foram colhidas a partir do preenchimento de um questionário por 76 alfabetizadoras.

É cada vez mais comum o uso do nome próprio como atividade pedagógica no trabalho de alfabetização de qualquer escola, por isso, optamos por convidar professoras alfabetizadoras para participarem desta pesquisa, independente de que escolas elas sejam: públicas ou particulares.

Primeiramente, realizamos um questionário-teste com 6 alfabetizadoras, para com base em suas respostas e sugestões, compor o modelo de questionário a ser aplicado. Este se encontra nos anexos desta dissertação.

As perguntas giraram em torno de quatro questões centrais, envolvendo o nome próprio: a) qual a importância de utilizá-lo no processo de alfabetização; b) as atividades realizadas com ele; c) a reação dos alunos diante de atividades com o próprio nome e d) a descrição de algum fenômeno interessante que as professoras vivenciaram em sala de aula, em relação à criança e à escrita do seu nome.

Nosso objetivo é que o questionário nos forneça informações sobre como o nome próprio está inserido no contexto da alfabetização e, segundo as professoras alfabetizadoras, a reação das crianças diante das atividades que envolvam seu próprio nome. É importante informar que este questionário não constitui objeto da pesquisa, mas, assim com as demais produções acadêmicas, contribui para compreensão e análise dos casos investigados.

1.2.3.2 O que dizem as professoras

A escrita do nome próprio e sobrenome tem tido diferentes usos para a educação, ao longo dos anos. Antes das contribuições da pesquisa de Ferreiro (1985), o nome próprio somente aparecia no cabeçalho, escrito no quadro negro, no início da aula. Cabeçalho era um conjunto de nomes que deveriam ser referência para a criança: nome da cidade e a data, nome da escola, da professora e do(a) aluno(a). Eram comuns exercícios de cópia do nome completo para que o aluno aprendesse a “escrevê-lo”, pois dele necessitaria para assinar seus documentos pessoais, entre eles o título de eleitor, quando chegasse à idade adulta. Fora esse tipo de atividade, o nome próprio, salvo raras exceções, não era utilizado nas atividades de alfabetização.

A pesquisa de Ferreiro sobre a origem da aquisição da escrita nos ajuda a compreender a mudança de perspectiva de uso do nome próprio no processo de alfabetização, pois, se de fato para tal processo a criança não existia enquanto sujeito, capaz de pensar sobre a escrita, tampouco seu nome grafado constituía-se em aprendizagem da língua; como se, no espaço escolar, língua escrita e nome próprio fossem entidades distintas, desconsiderando qualquer influência de uma sobre a outra.

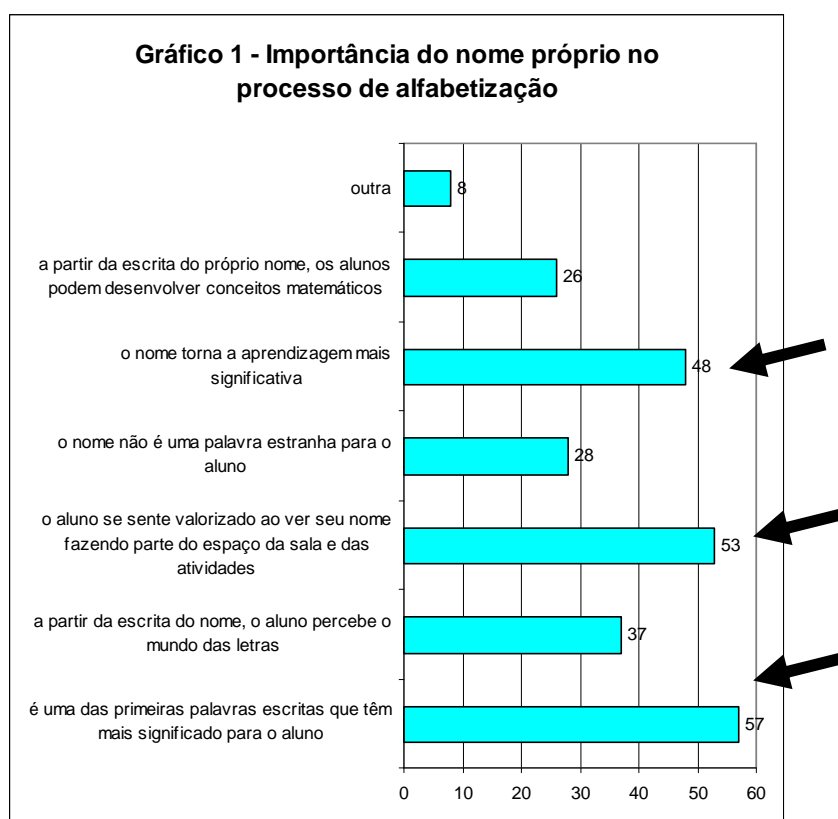
As cartilhas e os atuais livros de alfabetização, também foram apresentando mudanças com relação a língua escrita e nome próprio. De rótulo identificatório do proprietário de uma cartilha, o nome próprio passa para o interior das mesmas, compondo várias atividades de escrita.

Em 2006, a partir da análise de 15 livros de alfabetização entregues pelas editoras a escolas públicas para escolha de livro didático, constatamos que, em sua maioria, o nome próprio é utilizado como um pré-texto para introduzir a aprendizagem da escrita. Em 40% dos livros analisados, encontramos atividades que envolviam a certidão de nascimento e o documento de identidade, porém, elas consistiam em analisar um exemplo, o qual servia como texto para leitura e interpretação. Somente 2 livros sugerem aos alunos a comparação do modelo apresentado com sua próprio certidão de nascimento. Porém, em nenhum livro é aventado que o professor realize alguma atividade de leitura e análise da certidão de nascimento dos alunos em sala de aula.

Para compreender como o nome próprio está inserido no processo de alfabetização, foi realizado questionário com 76 professoras alfabetizadoras, de escolas públicas e privadas. Atualmente, as professoras utilizam o nome, em suas atividades de alfabetização, de diversas maneiras: contagem das letras que o compõem; comparação delas com as dos colegas; utilização de crachás para reconhecimento dos nomes; bingo de nomes;

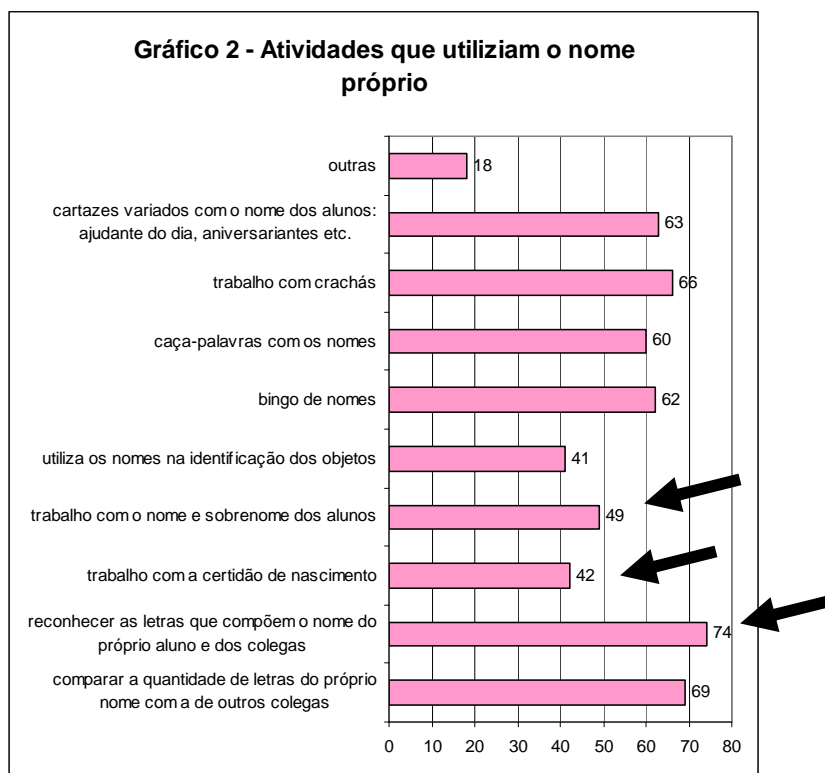
formação de outras palavras com as letras ou sílabas do nome dos alunos; trabalho com a certidão de nascimento etc. Essa diversidade demonstra a importância do nome próprio e a sua amplitude para o processo de alfabetização.

No gráfico 1, podemos observar que, segundo as alfabetizadoras pesquisadas, o principal motivo de utilizarem o nome próprio é ser este uma das primeiras palavras escritas que têm mais significado para o aluno. Elas percebem que os alunos se sentem mais valorizados ao verem seu nome fazendo parte do espaço da sala de aula e das atividades, tornando a aprendizagem mais significativa.



Se antes o nome não fazia parte das atividades de alfabetização, ficando somente com a função de identificar os alunos, pela pesquisa realizada foi possível constatar que, atualmente, há uma prevalência do seu uso, mais pelo aspecto de código lingüístico do que pela função de nomeação e significação para a criança. Como podemos verificar no gráfico 2, enquanto 99% das alfabetizadoras trabalham o reconhecimento das letras do nome, 65% trabalham com o nome próprio e sobrenome, e somente 55% utilizam a certidão de nascimento como referência para o trabalho com o nome próprio. É interessante observarmos

estes dados, pois apesar de a maioria das professoras alfabetizadoras trabalharem com o nome, pouco mais da metade é que utiliza a certidão de nascimento, sendo que esta é que se constitui como portadora do texto “nome próprio”, o qual insere o sujeito no mundo simbólico, na lei social.

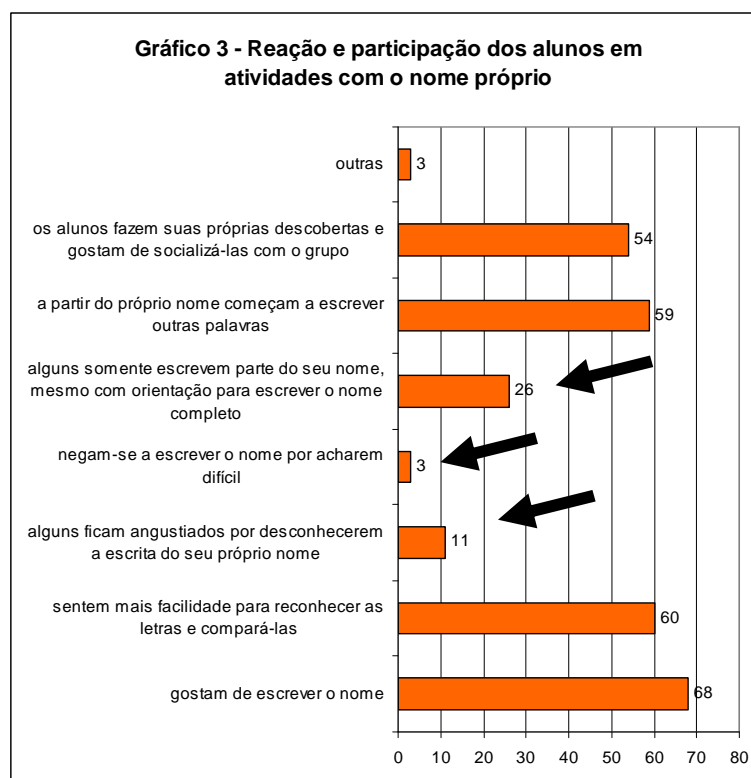


Considerando que o nome próprio apresenta dupla função: a de objeto, enquanto código a ser adquirido, e de nomeação e significação de um sujeito, a partir das atividades que vêm sendo realizadas podemos constatar que talvez esteja ocorrendo um desequilíbrio quanto ao trabalho destas duas funções, durante o processo de alfabetização. Para tanto, seria importante verificarmos se as professoras alfabetizadoras têm conhecimento da necessidade de se trabalhar essa dupla função do nome próprio, o que, no entanto, não será objeto de investigação desta pesquisa.

Durante o preenchimento do questionário, algumas alfabetizadoras colocaram perceber que alguns alunos, que ainda não se alfabetizaram, apresentam dificuldades na escrita e/ou leitura do nome próprio, porém sem conseguirem avaliar o porquê do fenômeno. Porém, dão-nos algumas pistas, quando respondem sobre as reações dos alunos diante de atividades com

o uso do nome próprio e/ou descrevem algumas situações interessantes.

Quanto à reação dos alunos diante de atividades que envolvem o próprio nome, uma parcela significativa de alfabetizadoras indica que o trabalho tem boa aceitação pela maioria dos alunos, mas também apontam que certos alunos demonstram ter algum tipo de resistência com relação ao seu registro, como podemos constatar no gráfico 3.



Segundo a maioria das alfabetizadoras (91%), os alunos gostam de escrever seu nome, porém, 26 professoras (35%) apontam que há alunos que somente escrevem parte do nome, mesmo com orientação para escreverem de forma completa, com o sobrenome. Ainda, segundo 11 professoras pesquisadas (15%), há alunos que se angustiam por desconhecerem a escrita do próprio nome, e em outras 3 respostas (4%), foi indicado que os alunos se negam a escrevê-lo.

Com relação a essas situações de angustia dos alunos, algumas alfabetizadoras apresentaram relatos de fenômenos interessantes, ocorridos durante o processo de alfabetização, que compreende o nome próprio.

Quadro 1

“Alguns alunos só usam apelidos e não gostam de escrever e ser chamados pelo nome” (profª A).

“Tive um aluno que se chamava João Frederico, mas todas as pessoas do seu convívio o chamavam de Fred. Inclusive a própria mãe foi à escola me pedir para chamá-lo de Fred. Ele estava faltando às aulas porque eu o chamava pelo nome. Foi aí que percebi por que ele amassava o crachá e se negava a fazer e participar das atividades propostas” (profª B).

“Uma criança que tinha o mesmo nome do pai, se recusava a escrever o seu nome por odiar o pai que o espancava. Trocava por conta própria o seu nome pelo nome do namorado da mãe”(profª C).

“Não chega a ser curioso, mas sim angustiante: nomes estrangeiros, onde a coerência fonética interfere na compreensão e na escrita”(profª D).

“Na hora da chamada, um aluno com nome estrangeiro não respondia; já um outro aluno chamado Bruno não constava na lista. Ao comparar na secretaria descobriu-se que o menino Bruno era chamado assim por toda família, pois seu nome era muito difícil de falar”(profª E).

“Há alunos que desprezam o 1º nome e só escrevem o 2º nome, no caso de nome composto”(profª G).

A partir dos dados e depoimentos das alfabetizadoras pesquisadas, podemos concluir que, se o nome próprio é um fator de grande relevância para a maioria dos alunos no processo de alfabetização, isto não quer dizer que tenha o mesmo significado e importância para todos, pois há uma parcela ponderável de alunos que apresentam algum tipo de impasse com relação ao reconhecimento e escrita do próprio nome.

As contribuições de Ferreiro e os depoimentos das alfabetizadoras pesquisadas, articulados com as contribuições da psicanálise, nos fazem acreditar que talvez a dimensão subjetiva possa, na realidade, se apresentar não somente na diferença de interpretação do que é escrito, mas na própria constituição da escrita; na relação que o sujeito estabelece com algo da ordem do código, da lei, expressa, primordialmente, na escrita do nome próprio.

1.2.4 O nome próprio para a psicanálise

Se, no campo pedagógico, a aquisição e a interpretação da escrita seriam facilitadas pela constituição estável do nome próprio, no campo subjetivo este pode vir permeado de outros sentidos e significados que extrapolam a aprendizagem de seu registro escrito, não podendo ser tratado como um significante qualquer, uma vez que ele traz significações para o sujeito que o porta.

Segundo Leite (2004), a especificidade do trabalho com o nome próprio demanda uma teoria da subjetividade, considerando alguns aspectos como: identificação, função nomeante, unicidade. É nesta perspectiva que a Psicanálise permite reconhecer no nome próprio um estatuto singular, ligado à constituição subjetiva. Para tanto, é preciso que consideremos que o nome próprio refere-se à relação nome/pessoa, o que, por si só, já traz uma diferença entre ele e as demais palavras.

O nome próprio denota, antes de tudo, um referente, que ele não significa, mas que se refere a ele. Aqui estaria a diferença entre o nome próprio e o comum. Diante do nome comum perguntamos o que ele significa, já o nome próprio nos leva a interrogar sobre quem seria seu portador. Além do mais, o nome próprio é um elemento de designação de pertença e de classificação lingüístico-social. Ele possibilita a diferenciação simbólica de cada um dos membros de uma família, ao mesmo tempo em que assegura a agregação simbólica de todos em um grupo (Martins, 1991).

A função primeira do nome próprio é dizer de uma nomeação, evidenciada por uma rede de relações, que atravessa tanto quem nomeia, quanto quem é nomeado, não sendo possível reduzir o nome próprio a um referente identificatório do cidadão na sociedade. Nessa rede de relações há uma historicidade que apresenta o sujeito como sendo único e distinto dos demais (Bosco, 2005). Entretanto, diante do nome próprio, o sujeito pode se identificar a ele ou com ele se embaraçar, ao se questionar sobre seu lugar no desejo dos pais, no momento da escolha de seu nome.

Os responsáveis, ao darem nome a uma criança, abrem um lugar para esta na cadeia significante, permitindo que ela seja contada como mais uma, pois sem o nome não há sujeito no campo do Outro. A criança depende do significante que vem do Outro, para poder se significar e ser significada como sujeito, o qual confere valores simbólicos às suas manifestações. Lacan (1962), no Seminário IX “La Identificacion” apresenta o que seria a idéia de Outro com letra maiúscula.

[...] el Otro no es un sujeto, es un lugar al cual se esfuerza – dice Aristóteles – por transferir el saber del sujeto. (...) El Otro es el basurero de los representantes representativos de esta suposición de saber, y es esto lo que llamamos inconsciente en la medida en que el sujeto se perdió él mismo en esta suposición de saber. (1962, p. 7)²⁰.

O nome próprio, enquanto significante, seria uma palavra que presentificaria o lugar do sujeito, no momento em que ele identificar-se ou ser identificado pelo mesmo. Enquanto significante, o nome próprio possibilita que a identificação²¹, se faça existir na linguagem, pois, segundo Lacan,

Lo que distingue el significante es sólo ser lo que los otros no son; lo que, en el significante, implica que esta función de la unidad es justamente no ser sino diferencia. Es en tanto pura diferencia que la unidad, en su función significante se estructura, se constituye (1962, p. 19)²².

Segundo Lacan, a função do significante como tal, em especial o nome próprio, reside na maneira como o sujeito se trata, a partir da interrogação sobre a relação existente entre a identificação e o estatuto do significante, pois *“lo significante no manifiesta sino la presencia, em primer lugar de la diferencia como tal y ninguna otra cosa”* (1962, p. 26)²³, ou seja, a função do significante esta no ponto de amarra de algo em que o sujeito se constitui. Neste sentido, o autor chama a atenção dos psicanalistas sobre o nome de seus pacientes, pois segundo o autor algumas dissimulações ou apagamentos do nome próprio, podem ocultar as relações que o sujeito põe em jogo com o outro (1962, p. 36).

Lacan afirma que o nome próprio seria um significante-sigla, que apontaria para a condição do sujeito como *“servo”*²⁴ da linguagem e mais precisamente da letra, pois seria nesta, e não no fonema, que o nome próprio se constituiria. O autor justifica sua afirmação a partir dos registros sobre o homem antes da escritura, os quais mostram uma evolução técnica e material de acessórios humanos na construção da escrita como forma de linguagem.

Sin ninguna duda podemos admitir que el hombre, desde que es hombre, posee una emisión vocal como hablante. Por otra parte hay algo que es del orden de esos trazos de los que mencioné la admirativa emoción que sentí al

²⁰ Tradução nossa: “O Outro não é um sujeito, é um lugar no qual se esforça – diz Aristóteles – por transferir o saber do sujeito. [...] O Outro é o depositário representativo desta suposição de saber e é isto o que chamamos inconsciente, na medida em que o sujeito se perdeu, ele mesmo, nesta suposição de saber.

²¹ Lacan concebe a identificação como uma identificação de significantes. Seminário IX, “La Identificación”, 1962, p. 8.

²² O que distingue o significante é somente ser o que os outros não são; o que, no significante, implica que esta função de unidade é justamente não ser senão diferença. É enquanto pura diferença que a unidade, em sua função significante se estrutura, se constitui.

²³ Tradução nossa: “O significante não manifesta, senão, a presença, em primeiro lugar da diferença como tal e nenhuma outra coisa”.

²⁴ Grifo do autor.

encontrarlos marcados em pequenas filas sobre uma costilla de antílope. Hay en el material prehistórico una infinidad de manifestaciones de trazados que no tienen otro carácter que el de ser como este trazo, significativo y nada más (Lacan, 1962, p. 40)²⁵.

Lacan retoma a origem da escrita para explicar o que seria o traço de unicidade, como significante. Segundo ele, quando o homem começa a perceber a limitação dos pictogramas para representar o que queria, passa a compor os ideogramas, a partir dos sons que os pictogramas representavam. Estes ideogramas, assim como as futuras escritas sumérias, guardavam, no seu começo, um traço de unicidade do objeto que deu origem ao pictograma, pois “*si es del objeto que el trazo surge, es algo del objeto que el trazo retiene: justamente su unicidad*” (Lacan, 1962, p. 46)²⁶. Como exemplo desta afirmação, Lacan cita as escritas indecifráveis, pela falta de conhecimento sobre a linguagem que as encarna, pois, segundo ele, o progresso da escrita de um povo está ligado à sua capacidade de simbolizá-la e esta, enquanto significante, somente funcionará como tal à medida que a marca for vocalizada. No caso destas escritas indecifráveis, o nome próprio seria a referência primeira para compreensão de sua estrutura.

Lo que distingue un nombre propio a pesar de las pequeñas apariencias de acomodamiento es que de una lengua a la otra eso se conserva em su estructura, su estructura sonora sin duda; pero esta estructura sonora se distingue por el hecho de que justamente a ésta, entre todas las otras, debemos respetarla, y em razón de la afinidad, justamente, del nombre propio a la marca, la designación directa del significante como objeto (1962, p. 42)²⁷.

Assim sendo, pode-se concluir que as letras, em sua forma final, não guardam mais características do que as originou, apresentando-se como objeto esvaziado de sentido próprio. No entanto, enquanto significantes, carregam traços que seriam a significação da história de sua origem, ao mesmo tempo que proporcionam ao homem, dar significado as suas palavras.

O nome próprio, assim como a letra, também seria um significante puro, por não possuir sentido próprio, necessitando do processo de significação de cada sujeito (Lacan, 1962, p. 40). Esse processo de significação será permeado por toda uma repetição de traços de identificação que podem encontrar, no nome próprio, seu significante primordial.

²⁵ Sem nenhuma dúvida podemos admitir que o homem, desde que é homem, possui uma emissão vocal, como falante. Por outra parte tem algo que é da ordem desses traços, que lhes menciono com admirada emoção que senti ao encontrá-los marcados em pequenas filas sobre uma costela de antílope. Há neste material pré-histórico uma infinidade de manifestações de traçados que não tem outra característica senão o de ser com estes traços, significativo e nada mais.

²⁶ Tradução nossa: “Se é do objeto que o traço surge, é algo do objeto que o traço retém: justamente sua unicidade”.

²⁷ O que distingue um nome próprio, apesar das pequenas aparências de acomodamento, é que de uma língua para outra este se conserva em sua estrutura, sua estrutura sonora sem dúvida; porém esta estrutura sonora se distingue pelo fato de que justamente esta, entre todas as outras, devemos respeitá-la e em razão da afinidade, justamente, o nome próprio à marca, a designação direta do significante como objeto.

Enquanto significantes puros, nome próprio e letra não podem ser registrados de qualquer maneira, alterando sua forma, pois não se traduzem, mas se transmitem como tal. Esta, inclusive, é a característica que denomina um nome como próprio: não se traduzir na passagem de uma língua para outra.

Para compreendermos o nome próprio enquanto significante puro, Lacan compara este às letras. Segundo ele, elas têm nome e muitas vezes sua emissão fonética é confundida com o mesmo, comprometendo a compreensão do que elas são e o que podem significar (1962, p. 44). É importante citar que esta comparação pode ser observada no processo de alfabetização, quando várias crianças utilizam o nome da letra para representar sua emissão fonética, como no exemplo da escrita das palavras BTRABA (beterraba) e CNORA (cenoura). Da mesma maneira que uma letra pode apresentar uma confusão entre seu nome e o som que será possível representar, o sentido que o nome próprio tem para um sujeito também pode se confundir com letras que o compõe.

Talvez aqui encontra-se o paradoxo do nome próprio, por ter tanto a função significante, quanto objetual, pois, segundo Leite (2004, p. 301) *“no mesmo movimento em que o nome próprio traz ao humano significações, por incluí-lo na matriz simbólica, ele se apresenta como letra, como objeto, esvaziando toda possibilidade de sentido”*. Ainda, segundo a autora, devido à dupla função significante e objetual do nome próprio, este pode ser capturado pelas formações do inconsciente.

Neste sentido, acreditamos que pedir a um aluno que fale sobre suas dificuldades com a escrita, em atividades envolvendo o nome próprio, seja uma possibilidade de localizar a origem de seus impasses na aprendizagem, para melhor adequação das intervenções pedagógicas.

Para o aluno, o encontro com a escrita do nome próprio, expressando seu significado, pode proporcionar-lhe a possibilidade de retificar algumas idéias sobre ele que, direta ou indiretamente, possam estar interferindo na aquisição da escrita em geral. Pela (re)constituição das funções significantes e objetuais do nome próprio, o aluno, enquanto sujeito da/na linguagem, à medida que domina a língua escrita pode nomear as coisas, objetos e pessoas por escrito.

CAPITULO IV

1. APLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO CLÍNICO PEDAGÓGICO COM ÊNFASE NA PSICOGÊNESE

1.1 Abordagem metodológica

Para a seleção dos casos de fracasso escolar com vistas à aplicação/intervenção por meio do diagnóstico clínico-pedagógico, foi solicitada a uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte a indicação de alunos com idade acima de 8 anos, ainda não alfabetizados. A escolha da amostra justifica-se em dois pontos:

- 1) apresentando os alunos de seis a oito anos dificuldades, elas ainda podem ser computadas como fenômeno inerente ao processo de alfabetização;
- 2) os alunos com idade acima de oito anos já freqüentam a escola há dois anos ou mais, sem conseguir avançar nos níveis de alfabetização, o que se configura como fracasso escolar.

A partir da indicação de 17 alunos, o primeiro passo foi a realização de um encontro com o grupo, solicitação de exercício de escrita, visando ao diagnóstico inicial do nível psicogenético de escrita da criança. Deste grupo, apenas oito foram convidadas para participar da pesquisa-intervenção, visto que as demais estavam fora do limite estipulado ou apresentaram conflitos que podiam ser tomados com referência às convenções ortográficas da escrita.

Dos oito alunos selecionados, cinco cursavam a 3ª etapa do 1º ciclo (antiga 2ª série) e os outros três a 1ª etapa do 2º ciclo (antiga 3ª série).

O diagnóstico clínico-pedagógico foi realizado na escola, na média de 10 encontros semanais individuais, com duração de 30 a 40 minutos. O processo foi gravado em áudio, e a transcrição de cada sessão executada pela pesquisadora. Foram realizados 77 encontros, no total de 40 horas de gravações.

O conteúdo das transcrições foi analisado em duas etapas:

- 1) processo de cada aluno, o que permitiu, segundo as etapas propostas pelo diagnóstico pedagógico, identificar se as dificuldades eram de ordem conceitual-pedagógica ou relativas à sua economia subjetiva.
- 2) análise comparativa dos oito alunos, enfocando o que se manifestou em comum a todos os casos.

As primeiras atividades pedagógicas propostas contemplavam o trabalho das crianças com o próprio nome. Em seguida, usou-se como instrumento de intervenção a cópia xerografada da certidão de nascimento, para análise dos dados, juntamente com o aluno. Outras atividades foram baseadas na Avaliação Diagnóstica da Alfabetização (2005) proposta pela Coleção Instrumentos da Alfabetização elaborada pelo CEALE/ FaE/UFMG.

O modelo e descrição da aplicação das atividades encontram-se nos anexos da dissertação.

Os dados coletados a partir do diagnóstico clínico-pedagógico dos alunos serão apresentados em dois grupos: 1) aqueles que, a partir das intervenções da pesquisadora, puderam retificar suas hipóteses iniciais e construir saídas possíveis para seus impasses; 2)

aqueles que, mesmo retificando algumas hipóteses, para além do pedagógico, manifestaram algo da subjetividade, interferindo na aprendizagem. No primeiro grupo, encontram-se os alunos Stefany Vitoria, Lucy, Iasmin Carolyne, Brendo Gabriel, Luiz Augusto e Edivan. No segundo grupo estão os alunos Luiz Carlos e Thaís Patrícia.

Considerando que a temática desta investigação relaciona o nome próprio do aluno com seu processo de alfabetização, em toda a dissertação conservamos os nomes de batismo originais das crianças; porém, no que se refere aos seus sobrenomes e aos familiares, foram utilizados fictícios. Para cada aluno, a criação dos nomes fictícios somente foram possíveis após a análise de todos os encontros, para garantir que estes contivessem as dimensões lingüística e subjetiva apresentadas, ou seja, não foi uma simples troca de nomes, mas uma primeira análise e elaboração sobre o processo intelectual que o aluno apresentou na relação entre seu nome e a escrita.

É importante destacar que, considerando a perspectiva do diagnóstico clínico-pedagógico e a preservação da identidade dos sujeitos participantes, esta pesquisa se submeteu aos critérios éticos de pesquisa, segundo o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG. O início dos encontros somente ocorreu após a aprovação do Comitê, em março de 2007.

1.2 O que as crianças nos ensinam

Optamos por apresentar os oito casos investigados, devido à riqueza e diversidade de questões referentes ao nome próprio e à alfabetização que foram observadas na realização da pesquisa.

1.2.1 Stefany Vitoria Nunes Azevedo

“Eu queria ser chamada de Stefany Vitoria”

Stefany Vitoria é uma menina com 8 anos de idade, muito esperta, risonha e falante. Desde o primeiro contato, sempre demonstrou curiosidade e interesse pelo que lhe era apresentado.



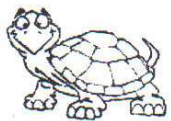




A aluna mora com o pai, a mãe, os cinco irmãos e um sobrinho, e, mantém, em casa, o convívio constante com o pai de seu sobrinho. Apesar de ser moradora de bairro pobre, vizinho à escola, a aluna não demonstra nenhum tipo de privação higiênica ou alimentar. No quadro 1, apresentamos os nomes completos da aluna e de seus pais, que ajudarão na compreensão dos impasses que ela apresentará com a escrita.

<p>Quadro 1 – Nomes, parentesco e como são chamados</p> <p>Aluna: Stefany Vitoria Nunes Mazelo, chamada de Stefany por todos Pai: Rogério Renato Mazelo Mãe: Betânia Nunes Mazelo</p>

Em 2007, ano de coleta dos dados desta pesquisa, Stefany Vitoria estava

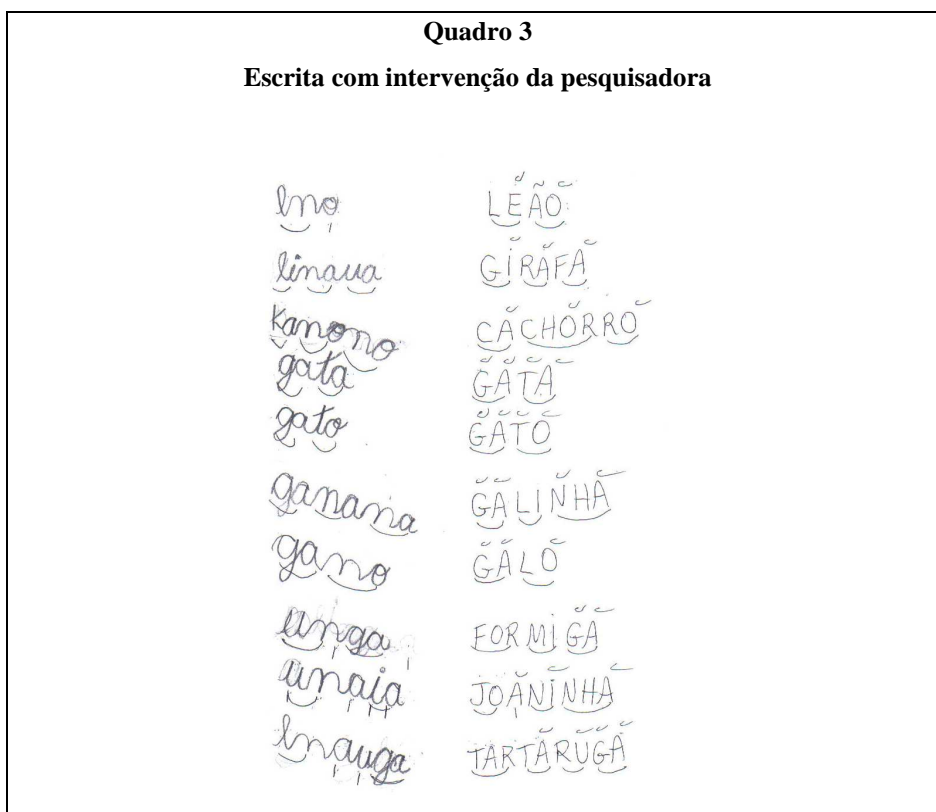
matriculada na 3ª fase do 1º ciclo, antiga 2ª série, e foi indicada para participar desta pesquisa pois, segundo suas professoras, ela ainda não se encontrava alfabetizada, mesmo já tendo chegado à última fase do ciclo de alfabetização.

Na primeira atividade realizada – diagnóstico psicogenético coletivo –, Stefany Vitoria apresenta uma escrita silábica e demonstra estar em conflito em relação ao número de letras que deve ter uma sílaba:

Quadro 2	
Diagnóstico-teste	Leitura da aluna
	GIRAFA, NÃO, LEÃO <u>mionuno</u>
	PEIXE <u>pal x la</u>
	TARTARUGA <u>TARTU</u>
	POMBA <u>mal</u>
	GI - RA - FA - GIRAFA <u>mena</u>
	RATO <u>tatu</u>
	BOI <u>inena</u>

Na grafia do seu nome, a aluna escreve somente *Stefany*, em letra cursiva, dizendo não saber escrever o restante.

Em sua primeira produção escrita já se pode observar uma característica particular: elege a letra N, como uma segunda letra a ser utilizada em algumas sílabas representadas, demonstrando conhecimento de que as sílabas são constituídas por uma ou mais letras. No primeiro encontro individual, a aluna apresentará esta particularidade de maneira mais contundente, como se pode verificar no quadro 3.



Após finalizar sua escrita, foi perguntada a aluna se gostaria que a pesquisadora escrevesse as palavras ao lado, para que ela pudesse verificar o que tinha acertado. Stefany Vitoria consentiu, percebendo seus acertos e erros. Esta situação a deixou extremamente surpresa e feliz, pois estava certa de que tinha errado tudo.

Por meio do jogo do alfabeto²⁸, foi possível avaliar que a aluna sabe nomear a maioria das letras, identificá-las aos desenhos que começam com ela e ao seu nome. No entanto, seu conhecimento sobre a ordem alfabética, parecia se restringir a repeti-la de cor, pois cada vez que era interrompida recomeçava do início.

Na produção escrita ou no reconhecimento das letras, pode-se notar que a aluna não se lembra do nome das letras R, N e M. Nessa seqüência, estas letras correspondem às

²⁸ Trata-se de um quebra-cabeça, em que se unem três peças: o desenho, sua letra inicial e seu nome. O número de conjuntos corresponde às letras do alfabeto.

iniciais do nome de seu pai e dos sobrenomes dela.

Como Stefany Vitoria demonstrou conhecimento do alfabeto, foi solicitada a escrever palavras com as letras que lhe eram apresentadas. Enquanto escrevia ia repetindo as palavras, bem baixinho, como se estivesse certificando-se do som para realizar sua escrita. Durante esta atividade, em que Stefany Vitoria apenas utiliza a letra cursiva, se nega a escrever a palavra BONECA, por não saber traçar a letra B. No processo de alfabetização, algumas crianças, por incentivo dos pais e professores, ficam fascinadas pela letra cursiva, desviando sua atenção para a forma da letra, ao invés de refletir sobre a relação fonema/grafema na representação do que pretende escrever. Convidar a aluna a escrever com letra de imprensa maiúscula²⁹ possibilitou que ela resolvesse seu impasse com a escrita, pois percebeu que tinha acertado todas as letras utilizadas na palavra BONECA. A partir de então, a aluna muda de postura diante da escrita: do “*não sei*” habitual, passa a pedir para escrever.

Outra mudança ocorre diante da possibilidade de escrita de seu nome completo, com letras móveis: apesar de saber seu sobrenome, dizia não saber escrevê-lo. Com a ajuda da pesquisadora, Stefany Vitoria começa a romper esta barreira:

Quadro 4

Escrita do sobrenome

P – Pra gente poder escrever, nós temos que pensar na palavra. Então vamos pensar primeiro no Nunes e depois Mazelo. Nunes, com que letra você acha que começa?

A – U.

P – Tem o U, muito bem, que mais você acha que pode ser?

A – (silêncio)

P – Nunes (pronunciado Nunis)

A – I.

P – I. Que mais?

A – MA, A!

P – Tem A no Nunes?

A – (silêncio) Z.

P – Ham. Letra Z? Qual que é a letra Z?

A – Aqui não tem.

P – Não tem? É essa.

A – (silêncio 0:07) O! Pronto!

²⁹ Esse tipo de letra também é nomeada pelas professoras alfabetizadoras, como sendo letra bastão ou caixa alta.

Como mostra o quadro acima, as letras escolhidas por Stefany Vitoria são compatíveis com sua hipótese silábica: ela utiliza as letras *UI AZO* para representar *Nu/nes/Ma/ze/lo*. Mesmo trabalhando com tal hipótese, a aluna tem consciência de que ainda faltam outras letras para compor a escrita convencional do seu sobrenome.

Ao comparar sua escrita à da pesquisadora, a aluna pôde perceber, como nos outros exemplos, o que estava certo e o que estava errado. Esta situação explicitou para a aluna o fato de algumas palavras serem pronunciadas de maneira diferente do que são escritas, como no caso de *NUNES*, registrado como *UI (Nunis)*. No registro de seu nome completo *Stefany Vitoria* demonstrou possuir várias informações sobre a construção da escrita.

Ao ser interrogada sobre o que era difícil, ao seu ver, nos exercícios na sala de aula, responde: “*A folha dada pela professora*”. Trata-se, na verdade, das atividades de ditado e as provas, que ela não consegue fazer “*nem um pouquinho*”.

A partir da capacidade de análise da escrita, demonstrada pela aluna, foi proposto a ela escrever o nome de seus familiares. *Stefany Vitoria* começa pelo nome dos irmãos, do sobrinho e da mãe. Em seguida, ao escrever o nome de seu pai disse que já sabia ler, descrevendo como isto aconteceu. No quadro 5, verificaremos que a explicação da aluna evidencia que ela reconhece a função social da escrita.

Quadro 5

Lendo o destinatário

A – Chegou três cartas na casa do meu pai (falando bem baixinho).

P – Ah, chegaram três cartas na casa do seu pai?

A – Não, chegou duas cartas, uma que era de outra pessoa, aí eu vi que o nome dele é Aloizio e a outra Rogério.

P – Aí você viu lá no nome dele, Rogério, escrito na carta? Por isso...

A – Aí eu aprendi a ler.

O reconhecimento do nome de seu pai como destinatário de uma das cartas constitui para esta criança a entrada no universo da escrita. Isto indica que o processo de aprendizagem da língua deve incluir a utilização da escrita na sua função social. Franqueando o “*não sei nada*” inicial, *Stefany Vitoria* pôde ler o nome de seu pai, escrevê-lo e incluir, no final da lista dos nomes dos familiares, o nome do pai de seu sobrinho.

Quadro 6
Nome dos familiares³⁰

Anana	IRMÃ
Leiumi	SOBRINHO
Flonolo	IRMÃO
bonumi	IRMÃO
banum	IRMÃO
unha	IRMÃO
Benani	MÃE
Roneno	PAI
Amkani	PAI DO SOBRINHO

Nota-se, no registro do nome da mãe e do pai, uma escrita silábica: BENANI para Be/ta/nia e RONENO para Ro/ge/rio. A letra N continua sendo um elemento curinga.

No 4º encontro, em que se trabalhou com a certidão de nascimento, Stefany Vitoria mostrou-se confiante e foi a única que demonstrou conhecimento das informações lidas. Sabia o dia do seu aniversário, o sexo feminino, e o fato de ter sido seu pai quem a registrou.

Durante o trabalho de reprodução escrita de algumas informações da certidão, Stefany Vitoria percebe os espaços entre os nomes próprios de sua mãe. Na realidade, Stefany Vitoria estava incomodada, pois também desejava ser chamada pelo nome composto, o que não ocorria, nem em casa ou na escola. Mais à frente, a questão de ser chamada pelo nome composto retorna.

Ainda outra atividade deste encontro foi o trabalho com a origem dos sobrenomes, no nome próprio da aluna. Stefany Vitoria descobre, então, que MAZELO estava presente nos nomes de cada um dos pais e NUNES apenas no nome da mãe:

³⁰ Para preservar a identidade da aluna e de seus familiares, somente apresentaremos como ela escreveu seus nomes e o grau de parentesco.

Quadro 7

Descoberta da letra N no nome de seu pai.

P – Ah! Então Mazelo é do nome do papai e da mamãe. E o Nunes? É do nome de quem? É parte do nome de quem?

A – Da minha mãe.

P – Aonde que tá? Mostra pra mim.

A – (em silêncio, procura NUNES no nome do pai e mostra o N de RENATO)

O efeito desta descoberta recai sobre o uso da letra N, como elemento curinga:

No encontro seguinte, não se lembrava deste trabalho.

Foi-lhe, solicitado, então, que lesse seu nome na etiqueta da pasta em que estava escrito *Stefany Vitoria*. Ela leu: *Stefany Mazelo*.

Quadro 8

Engano na leitura do seu próprio nome

P – Muito bem! Essa é a pasta em que eu guardo todas as suas atividades e tá escrito o seu nome.

A – Stefany Mazelo.... Ô, Stefany Vitoria Nunes Mazelo.

P – Ah... Você tinha falado só Stefany Mazelo! Tinha esquecido o Vitoria?

A – (risadas)

A aluna, sabendo identificar corretamente seu nome, introduz, na leitura, sua nova descoberta: o patronímico. Ainda em relação à etiqueta, ela acentua a palavra VITORIA, para não ficar errado. Recorreu-se, então, à certidão de nascimento para verificação da escrita correta do nome e foi mostrado que naquele documento não havia acento e, por isso, seria correto escrevê-lo sem o mesmo. Ela demonstrou insatisfação, mas consente.

Na atividade em que a proposta era colocar em ordem alfabética o nome dos colegas, Stefany Vitoria, num primeiro momento, acredita que a letra inicial pode estar em qualquer posição, mas depois de um esclarecimento consegue realizar o exercício sem dificuldade. É importante, diante deste pequeno impasse da criança, fazer o esclarecimento necessário que retifica a idéia anterior e permite ao aluno avançar.

A partir da comparação que este exercício proporciona entre o próprio nome e o dos colegas, Stefany Vitoria questiona a forma como é chamada normalmente:

Quadro 9

Como quer ser chamada

A – *Você que falou pra professora pra chamar a Thais de Patrícia?*

P – *Thais Patrícia. É o nome dela, não é?*

A – *Eu queria ser chamada de Stefany Vitoria. (falando bem baixinho)*

P – *Mas você não gosta de ser chamada de Stefany?*

A – *Gosto.*

P – *Então, a Thais não gostava de ser chamada só de Thais, ela queria ser chamada de Thais Patrícia.*

A – *Eu também quero.*

P – *Então fala com sua professora.*

A – *Ela não deixa.*

P – *Fala pra ela que você gostaria.*

A – *(silêncio) Mas é que ela não deixa.*

P – *Você já conversou com ela?*

A – *(silêncio)*

P – *Você já falou assim: “Professora eu gostaria que me chamassem de Stefany Vitoria”. Você já falou assim com ela?*

A – *(balança a cabeça em sinal de não)*

P – *Então, se você não falou, como sabe que ela não deixa?*

A – *(silêncio)*

No próximo encontro, ao ser perguntada sobre esta questão, segue o diálogo:

Quadro 10

Resposta das professoras ao pedido da aluna

P – *Me diz uma coisa. Falando em nome: Você conversou com sua professora sobre a questão do seu nome?*

A – *(balança a cabeça que sim)*

P – *E aí, como é que foi? O que você falou pra ela?*

A – *Falei pra elas me chamar de Stefany Vitoria.*

P – *Você pediu pra elas te chamarem, e elas?*

A – *Chama de Stefany Vitoria!*

P – *E você ta gostando?*

A – *(balança a cabeça que sim)*

P – *Tá vendo como valeu a pena conversar!*

A – *Mas só a Marília que não.*

P – *Mas você conversou com ela?*

A – *Não!*

O próximo encontro ocorreu após as férias de julho. Stefany Vitoria chega comemorando a melhora de sua letra. Agora, sua preocupação é que teria de haver duas letras no final de seu nome, e não somente a letra A, como podemos observar no quadro 11.

Quadro 11
Tentativa de regularização silábica de seu próprio nome

P – Vitoriai!
A – (a aluna ri baixinho)
P – Por que você riu? Achou engraçado? Vamos ler, de novo! Olha o que você escreveu: Vitoriai.
A – (a aluna desmancha a letra /I/)
P – O que você resolveu?
A – (Após silêncio de 15 segundos, fala baixinho e escreve VITORITI). Aqui!
P – Vamos ver? Vitori, “t” com “i”?
A – “Ti”
P – “Ti”, não é? Vitoriti?
A – (novamente a aluna ri baixinho).
P – O que esta acontecendo com o nome Vitoria? Vitoria termina com a letra...
A – “A”.

A questão do “não sei ler nada”, reaparece na leitura de uma parlenda. No entanto, consegue ler alguma coisa, sendo muito incentivada neste momento, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 12
Descobre que sabe ler

P – Nem fazendo de conta, você não sabe? Vamos tentar? Eu vou te ajudar! Que letra é essa?
A – “R”.
P – O “r” com “e”?
A – Rei...
P – Isso!
A – Capi...
P – Isso! Capi...
A – ...tão!
P – Você viu que você conseguiu ler um pouco? E você falou que não sabia ler nada, você não sabia?
A – Não sabia!
P – Então agora você sabe ler! Então vamos continuar: sol...
A – ...dado...

Esta menina nos ensinou que as intervenções que possibilitam uma reflexão da produção escrita ou da leitura são fundamentais para o avanço do processo de alfabetização. Ao longo dos encontros, Stefany Vitoria apresenta suas dúvidas, pede ajuda, avança, retrocede e avança novamente.

Quadro 13

O que é palavra, para a aluna

P – O “r” é uma letra ou uma palavra?

A – Uma letra!

P – Ah! Rei é uma palavrinha?

A – É!

P – Então faça um círculo nela! Capitão é uma palavra?

A – Outra!

P – Então faz outro círculo. Me diz uma coisa: por que você fez o círculo até a letra “p”? O que você pensou, pra fazer o círculo só até a letra “p”?

A – Onde tem “p”?

P – Na palavra capitão! Você pegou e circulou o “cap”, e o resto?

A – (a aluna começa a apagar)

P – Não, não apaga ainda não, só tô querendo saber por que você fez até aqui!

A – É para circular palavra!

P – Onde esta escrita a palavrinha capitão, mostra para mim!

A – (mostra REI CAPITÃO)



Num primeiro momento, a hipótese da aluna para circular as palavras é quantitativa: é necessário um mínimo de letras para que algo possa ser lido. A partir da leitura da parlenda, com as intervenções visando à reflexão, a aluna circula, corretamente, as palavras. Apenas no último verso da estrofe, Stefany Vitoria teve dificuldade em aceitar que uma palavra possa ser formada com duas letras e, assim, faz do *DO* e do *MEU* uma única palavra. Diante da hipótese quantitativa, o esclarecimento foi inoperante.

Em outra atividade, ao ser solicitada que analise se as palavras começam com som parecido, a aluna apresenta respostas corretas, porém, baseadas no som final, como se pode verificar no quadro 14.

Quadro 14	
Sobre as palavras começarem com o mesmo som	
Duplas de palavras	Resposta da aluna
Chinelo e chave	Não começam
Abacate e amarelo	Não começam
Arroz e feijão	Não começam
Sabonete e cidade	Não começam
Meia e sapato	Não começam
Macaco e menino	Começa
Lua e rua	Começa
Faca e formiga	Começa

Esta lógica utilizada por Stefany Vitoria pode ser compreendida, uma vez que a aluna ainda apresenta dificuldades para identificar os limites da palavra na escrita: seu início e fim. No entanto, apesar de tal dificuldade, o recurso de analisar o som final das palavras foi bem aplicado pela aluna.

Na atividade seguinte, a aluna baseia-se no campo semântico das palavras para construir suas respostas, como se pode verificar no quadro abaixo:

Quadro 15	
Justificativas apresentadas quanto às palavras combinarem ou não	
Gato e cachorro	<i>“Porque gato é diferente de cachorro! Gato arranha cachorro não!”</i>
Anel e chapéu	<i>“Porque anel é de pôr no dedo e chapéu é de pôr na cabeça!”</i>
Borracha e lápis	<i>“A borracha desmancha e o lápis escreve!”</i>
Meia e areia	<i>“Porque meia é de vestir e areia é de brincar!”</i>
Pão e café	<i>“Porque pão a gente come e café a gente toma!”</i>
Limão e chão	(Não soube dizer por que não combinam)
Uva e luva	<i>“Porque luva é de pôr na mão e uva é de comer!”</i>
Sapato e pé	<i>“Porque a gente veste sapato no pé!”</i>

Nas respostas acima, o significante *combinar* parece ocupar o sentido estrito de “*se dar bem*” ou “*ter uma relação direta*”, entre o que as palavras representam, prevalecendo sobre a análise fonológica na elaboração das respostas.

Na última atividade, é solicitado à aluna que escreva cinco palavras ditadas e outras cinco sabidas de cor. Ela escolhe palavras iniciadas pela letra B:

BOLA

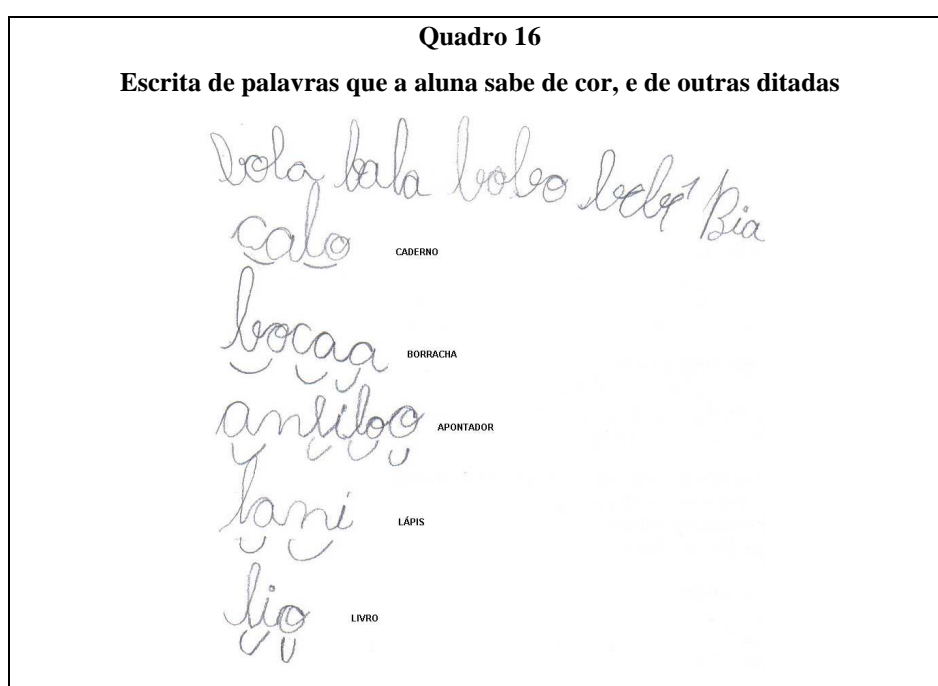
BALA

BOLO

BEBE

BIA

E escreve com letra cursiva, corretamente, como se pode verificar no quadro 16:



Na escrita das palavras ditadas, ela utiliza uma escrita silábico-alfabética.

A partir do diagnóstico clínico-pedagógico foi possível identificar que os impasses de Stefany Vitoria com relação à construção da base alfabética eram de ordem conceitual-pedagógica.

No diagnóstico inicial, a aluna apresentou escrita silábica, utilizando o N como uma segunda letra para compor cada sílaba. Esse fenômeno, nomeado por Ferreiro (1985) como “elemento curinga”, ocorre devido à criança perceber que precisa de mais uma letra na sílaba, sem, no entanto, conseguir identificá-la. No entanto, a partir do momento em que a aluna descobre que a letra N encontra-se na escrita do nome de seu pai, a retira da posição de elemento coringa, constante em sua escrita silábica (quadros 2 e 3), refletindo sobre os outros fonemas que compõem a sílaba.

Pelo diagnóstico clínico-pedagógico foi possível constatar que a dificuldade em reconhecer as letras M, N e R, em imprensa maiúscula, se repete na utilização da letra cursiva, uma vez que a aluna tem dificuldade em diferenciar as letras M e N, N e R.

Ao final desse diagnóstico, concluiu-se que a aluna respondeu bem às provocações intelectuais, (re)significando as letras M, N e R, presentes em seus sobrenomes e nome paterno, para utilizá-las como puro significante, ou seja, como letras.

Pôde-se concluir que, no processo de alfabetização desta aluna, não há nenhuma manifestação sintomática que a impeça de progredir em seu aprendizado. Uma vez que suas dificuldades são inerentes ao processo de aquisição da base alfabética, elas podem ser superadas com intervenções pedagógicas que (re)organizem as informações que a aluna já possui sobre a escrita e a oriente na construção de outros conceitos fundamentais, para a continuidade do processo de aquisição da língua escrita.

1.2.2 Lucy do Carmo Sacramário

“Qual meu nome? O verdadeiro?”

Lucy tem 11 anos e seu corpo já começou a apresentar características comuns da puberdade. A aluna reside com a família em uma vila que é denominada de favela por seus moradores, localizada próximo ao centro de Belo Horizonte. Essa região apresenta características semelhantes às consideradas de vulnerabilidade social.

A aluna mora com vários familiares: mãe, tio, avó e bisavó. Não há a presença do pai biológico. No quadro 1, descrevemos os nomes dos familiares da aluna e que ajudarão a compreender as questões apresentadas, quanto à escrita.

Quadro 1
Nome dos familiares, parentesco e como são chamados pela aluna
<i>Aluna: Lucy do Carmo Sacramário, chamada de LUCY e LUCIMARE pelos familiares e de Babu pelo tio</i>
<i>Tio: Ledy do Carmo Sacramário, chamado de Pai</i>
<i>Mãe: Lucimare Sacramário Mapotinho, chamada pelo apelido GOIA</i>
<i>Avó: Luciana do Carmo Sacramário, chamada pelo apelido LU</i>
<i>Bisavó: Marília do Carmo Sacramário, chamada de Mãe</i>

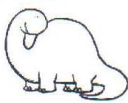

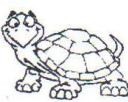



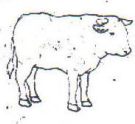
A aluna está matriculada desde 2005, tendo sido retida em 2006, por infrequência.

Em 2007, cursava a 3ª etapa do 1º ciclo numa turma-projeto, que reunia os alunos que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. A aluna foi indicada, para participar desta pesquisa, pois ainda não estava alfabetizada, apesar dos 11 anos de idade.

No diagnóstico psicogenético coletivo, Lucy demonstra medo diante da tarefa de escrever e ler o que havia escrito, sobretudo seu nome. A princípio, escreve o nome dos animais e, com a insistência para que escreva seu nome, Lucy ajoelha-se para fazê-lo, e assim permanece até o final da atividade. Sua escrita encontra-se no nível pré-silábico.

Quadro 2
Diagnóstico-teste coletivo

Leitura da aluna

NOME <u>LUCY</u>		
	LISTA DE ANIMAIS	
	<u>traia</u>	DI - NOSSAURO
	<u>traia</u>	GOLFIM
	<u>traia</u>	TARTARUGA
	<u>traia</u>	POM - BO
	<u>traia</u>	GI - RA - FA
	<u>RATO</u>	RA - TO
	<u>traia</u>	BOI

Na atividade, Lucy utiliza três estratégias de registro: a) copia o nome dos dois primeiros desenhos, de um colega, b) escreve sem modelo, a partir de suas hipóteses e c) copia a palavra RATO do cartaz que se encontra na sala de aula. A aluna também utiliza um tipo de traçados de letra para cada solução encontrada. Com exceção da palavra RATO, as demais não apresentam relação com a escrita convencional.

Lucy escreve seu nome com letra de imprensa maiúscula e o lê de forma global, sem estabelecer relação fonema/grafema. Quanto às letras, somente identifica o U.

No primeiro encontro individual, Lucy apresenta uma escrita silábica e identifica poucas letras. As consoantes são identificadas de diferentes maneiras: a) pelo nome (quando sabe), b) por uma sílaba possível de ser formada, com o acréscimo de uma vogal, como no exemplo: P = PA e c) dizendo o nome da consoante seguida de um nome que inicie com a mesma: R de rato, D de dedo. Há momentos em que apresenta respostas sem uma relação lingüística: M de bebê, T de neném, M de avião, N de dedo, G de bravo, L de igreja e V de casa.

Antes de começar, a aluna diz que tem medo de errar e questiona a pesquisadora sobre a razão de fazer aquelas atividades: “*Pra que que você quer isso?*”. Basta a explicação de que é para ajudá-la a ler e escrever, para ela retomar a escrita. Enquanto escreve, as sílabas ou letras são pronunciadas seguidas da expressão “de”: Va “de” vaca, V “de” touro, C “de” casa, Bo “de” bola. A expressão “de” parece evocar a origem da letra, como se esta não existisse por si só, ou seja, não é possível nomeá-la somente pelo que ela é, letra.

Dentre as palavras escritas, BOI apresenta o conflito entre a hipótese silábica e o mínimo de letras, no caso, três, para que uma palavra seja escrita. A solução encontrada pela aluna foi agregar um complemento, como se pode verificar no quadro 3.

Quadro 3

A saída encontrada pela aluna para a escrita da palavra BOI

A – Boi!

P – Boi? Então pode escrever boi!

A – Não dá pra escrever!

P – Como assim?

A – Boi de carga.

P – Hum?

A – Boi de carga é mais fácil!

Segundo Ferreiro (1982), as crianças que se encontram nas fases iniciais da escrita

apresentam, naturalmente, maiores dificuldades na grafia de palavras dissílabas e monossílabas. Dessa maneira, é comum no início do processo de alfabetização acontecerem soluções do tipo agregar um complemento - “de carga” - a palavra BOI, para tornar possível sua escrita.

Com relação ao conhecimento do alfabeto, somente sabe nomear as letras: O, U, A, X e I, entretanto, ao colocá-las em ordem alfabética, sabe identificar quase todas. Em qualquer situação, desconhece as letras: G, H, L e R. A respeito da dificuldade de identificar a letra L, parece tratar-se de algo da ordem de um sintoma, já que é a inicial do seu nome e do de vários familiares.

A maneira como Lucy é chamada pelos familiares mostra que o seu nome da aluna não é algo tão estável e verdadeiro, como se pode observar no quadro 4.

Quadro 4
Diálogo com a aluna sobre seu nome

P – Qual é o seu nome?
A – Lucy do Carmo Sacramário.
P – O nome inteiro, mas só o seu nome...
A – Qual meu nome? Verdadeiro?
P – É
A – Lucy do Carmo Sacramário.
P – Lucy do Carmo Sacramário, seu nome inteiro e você sabe qual é a parte que é só o seu nome?
A – (silêncio) Lucimare
P – Lucimare seria o seu nome?
A – A minha irmã só escreve assim.
P – A sua irmã só escreve assim, Lucy?
A – Não, mas eu só escrevo assim.
P – Você falou que seu nome é Lucimare. Seu nome de verdade?
A – É, minha mãe falou que é Lucimare.
P – Sua mãe falou que seu nome é Lucimare?
A – Minha mãe me chama em casa de Lucimare.
P – Tem mais alguém que chama você de Lucimare?
A – Minha irmã.

Se, com relação ao aspecto lingüístico e gráfico, ela não tem dúvidas para escrever seu nome, quanto ao que seria seu nome de batismo, Lucy se mostra confusa:

Quadro 5

Diálogo sobre parte do nome de batismo da aluna

P - Qual é o nome que você escreveu com as letras?
A - Lucy.
P - Só Lucy?
A - (escreve LUCY com as letras móveis) Lucy do Carmo Sacramário.
P - Você escreveu seu nome completo ou foi só seu nome?
A - Só meu nome.
P - E qual que é seu nome?
A - Lucy.
P - Ah. Você falou que ia perguntar pra mamãe?
A - Mas eu perguntei.
P - E a mamãe falou o quê?
A - Lucy do Carmo.

Com relação ao nome próprio, a confusão também envolve os familiares: para a bisavó a expressão “do Carmo” é nome próprio e para a mãe, sobrenome.

Optou-se por trabalhar com o nome próprio “Lucy do Carmo”.

Antes da primeira atividade com nome próprio, ao registrar o alfabeto, nomeia “M de bebê”, como se pode observar no quadro 6.

Quadro 6

O entendimento do que seja a letra M, pela aluna

P - OK! E agora depois do L é a letra?
A - (mostra a letra M)
P - Isso! Qual que é essa letra?
A - (silêncio)
P - Ela se chama...
A - M!
P - Ok?
A - M de bebê!
P - M de?
A - Bebê!
P - Bebê?
A - É M de bebê, também! Não tem, não?
P - Não! Bebê é com B. Olha só, vou escrever pra você...(escreve bebê) Bebê! M pode ser macaco,
mamadeira, milho...
A - Bico.

A aluna não sabe diferenciar o nome do sobrenome, dificuldade compreensível, uma vez que, no senso comum, as pessoas se referem a ambos com a mesma expressão: nome.

Ao compor seu nome completo, com letras móveis, no início da escrita do sobrenome fica de olhos fechados, esfregando-os:

<p style="text-align: center;">Quadro 7</p> <p style="text-align: center;">Escrita do sobrenome, de olhos fechados</p> <p><i>A – (começa a escrever o sobrenome Sacramário, de olhos fechados).</i></p> <p><i>P – Mas você tem que olhar, se você fechar os olhos, como que vai escrever.</i></p> <p><i>A – Oi?</i></p> <p><i>P – Se você fechar os olhos, como você vai escrever?</i></p> <p><i>A – SA (silêncio 0:08seg., escreve AS). Depois do SA é o quê?</i></p> <p><i>P – C.</i></p> <p><i>A – C de casa. Sa... A.</i></p>

Enquanto compõe seu nome, Lucy quer saber como a pesquisadora tinha “adivinhado o nome da Thaís Patrícia”, referindo-se a chamá-la pelo nome composto. Este questionamento possibilitou anunciar o trabalho que será feito com a certidão de nascimento.

Durante um bingo de letras³¹, a aluna participa sem dificuldade, mas afirma haver a letra E, em seu nome, indicando a letra Y. Mesmo sendo informada do nome desta letra, insiste em dizer o contrário. Novamente, apresenta uma resposta, para a qual não se encontram subsídios lingüísticos que fundamentem a troca das letras Y por E, podendo trata-se de mais uma manifestação sintomática. Após o trabalho com a certidão de nascimento, a aluna apresentará o porquê desta idéia.

A certidão de nascimento é apresentada como um documento que os pais solicitam ao cartório, para registrar o nascimento de um filho e dar-lhe seu nome. Lucy desconhece cada informação da certidão, mas no momento da leitura do nome de sua mãe demonstra extrema surpresa, como se pode observar, no quadro 8.

³¹ A cartela para este bingo é composta do nome próprio da aluna.

Quadro 8

A descoberta do nome da mãe, na certidão de nascimento

P – ... filha de ... Lucimare Sacramário Mapotinho!

A – CREDU!

P – O que foi?

A – (começa a rir compulsivamente).

P – O que foi?

A – Lê de novo! (rindo quase sem conseguir falar, colocando o dedo na boca).

P – Tira o dedo da boca, senão eu não ouço.

A – Lê de novo!

P – Vou ler de novo!

A – (risadas)

P – Filha de Lucimare Sacramário Mapotinho!

A – (continua rindo, sem parar).

P – O que foi?

A – Nada, não!

P – Uai! Foi alguma coisa, você está chorando de rir!

A – (continua rindo) Pode ler!

P – Hum?

A – Pode ler, vai!

P – O que foi?

A – Pode ler! (as risadas continuam).

P – Ham?

A – Pode ler! Pode terminar!

Neste episódio, a leitura ocupa papel de referência para esta aluna: “*Pode ler, vai!*”; ela acalma-se quando a pesquisadora começa a ler o nome dos avós maternos, uma vez que não há o nome do pai.

Enquanto fala sobre quem a teria registrado, Lucy demonstra confusão sobre as mulheres de sua família:

Quadro 9

Sobre as referências femininas

P – Você sabia que foi sua mãe que foi no cartório te registrar?

A – Não sei!

P – Aqui tá falando que foi ela quem te registrou!

A – Mas foi ela não!

P – Quem que você acha que te registrou?

A – Uma das duas, a minha avó, eu tenho duas vó, uma minha vó chama Marília do Carmo, ou então a Lu ou então a Goia!

P – Quem é Lu?

A – Minha avó!

P – Sua avó Luciana ou a...

A – Marília do Carmo ou então a Goia!

P – A Goia, quem que é?

A – Minha mãe!

P – A Goia é quem você chama de mãe?

A – É!

P – Mas quem que você chama...

A – Mas eu não chamo ela de mãe não, eu chamo ela de Goia!

P – A Lucimare você não chama de mãe, você chama de Goia! Quem que você chama de mãe?

A – Minha vó!

P – Qual avó?

A – Marília do Carmo!

A leitura da certidão de nascimento possibilitou esclarecer o parentesco das mulheres citadas.

No encontro seguinte, ao retomar as informações da certidão de nascimento, Lucy apresenta uma versão sobre o que seria ser mãe:

Quadro 10

A aluna apresenta o que é ser mãe

P – A Goia não é aquela que você falou que é sua mãe?

A – Não!

P – Não?

A – Ela falô que não me viu nascê!

P – Hum?

A – Ela que não me viu nascê! Foi minha mãe!

P – Como que ela chama?

A – Marília do Carmo Sacramário!

Ao trabalhar a diferenciação entre nome próprio e sobrenome, Lucy fala que seu pai tem o mesmo nome que ela. Trata-se do seu tio LECY DO CARMO SACRAMÁRIO. Aqui se pode verificar uma possível explicação quanto à troca das letras E e U. Apesar de ser a única diferença entre o nome da aluna e de seu tio, coloca que ambos são iguais.

Quadro 11

A idéia de pai e aluna terem o mesmo nome

P – Tem mais alguém na sua casa que chama Lucy do Carmo?

A – Tem meu pai que chama Lecy do Carmo Sacramário.

P – Seu pai chama Lecy? Mas Lecy é igual a Lucy?

A – (não responde).

P – É diferente, não é! Qual que é o nome que você falou?

A – Mas ele não chama meu pai, ele me chama meu tio!

P – Ah! Então você tem o Lecy do Carmo Sacramário que você trata ele como pai, mas ele é

seu tio! É isso?

A – Ham ham!

Quanto ao pai, diz “*eu tenho dois pais, por causa que um chama Lecy e o outro eu não sei!*” .

As nomeações: Lucy, Lucimare, Lu e Lecy, para respectivamente aluna, mãe, avó e tio, sugerem que a letra L é um ponto de identificação lingüística, entre os membros da família, que teria a bisavó como mãe de todos.

Em um próximo encontro, retomou-se a comparação entre o nome da aluna e o do

seu tio. Nesse momento, o nome da letra L é utilizado para a letra E, fazendo com que a letra semelhante seja apontada como diferença:

<p style="text-align: center;">Quadro 12</p> <p style="text-align: center;">O que as letras L e E representam?</p> <p><i>P – O que tem de diferente aqui? (mostra a escrita dos nomes Lecy e Lucy).</i></p> <p><i>A – Porque ele chama Lecy e eu chamo Lucy.</i></p> <p><i>P – Muito bem! Ele chama Lecy e você chama Lucy! Mas aqui, você ta vendo que eu escrevi os dois nomes. Qual que é a letra que é diferente aqui!</i></p> <p><i>A – Essa daqui (apontando a letra E).</i></p> <p><i>P – Isso! Que letra que é essa? É a letra...</i></p> <p><i>A – L...</i></p>
--

O nome da letra e sua significação se confundem na diferenciação entre o nome da aluna e o de seu tio. A comparação entre os nomes e o trabalho com a certidão de nascimento faz a aluna deslocar sua atenção para os aspectos formais da língua, em suas próximas escritas.

Na atividade seguinte, a aluna nos ensina que a orientação da professora é fundamental para seu avanço na alfabetização. Ela precisa saber quando seu pensamento sobre a escrita está correto, como se pode verificar no quadro 13:

<p style="text-align: center;">Quadro 13</p> <p style="text-align: center;">Diante da palavra cruzada, a aluna quer saber quando está certa</p> <p><i>P – Qual nome vem primeiro: Stefany Vitoria ou Thaís Patrícia?</i></p> <p><i>A – Stefany (falando baixinho). Não sei!</i></p> <p><i>P – Quando eu perguntei qual que vinha primeiro, você disse: não sei.</i></p> <p><i>A – Mas eu pensava...</i></p> <p><i>P – E depois você sabia?</i></p> <p><i>A – Que era Thaís!</i></p> <p><i>P – Mas quando você olhou lá na folha, você falou que era Stefany.</i></p> <p><i>A – Aí você não respondeu, eu pensei que era Thaís!</i></p> <p><i>P – Hum... Então você achou que como eu não falei “tá certo” é porque você não sabia!?</i></p> <p><i>A – (balança a cabeça que sim).</i></p> <p><i>P – Ah, então tem que falar pra você quando você está certa?</i></p> <p><i>A – (balança a cabeça que sim).</i></p>
--

Preocupada em dar a resposta correta, ao invés de apresentar o que pensa sobre a escrita, a aluna fica num jogo de uso de possíveis respostas. Neste processo, não tem noção se suas elaborações sobre a língua escrita estão corretas ou não, uma vez que o que importa é o produto final e não o percurso intelectual que utilizou para construção da resposta. Lucy nos ensina que precisa saber o que acerta, para pensar sobre o que falta aprender e, assim, compreender seus erros, ou seja, saber que sua resposta está errada não basta para a elaboração de novos conceitos.

Pelas palavras cruzadas³² Lucy percebe que as letras podem ser utilizadas na constituição de tantas palavras quantas se queira formar. Esse novo conhecimento lhe possibilita escrever os nomes de seus familiares, utilizando as letras de seu próprio nome. Primeiro escreve o nome de sua mãe:

<p style="text-align: center;">Quadro 14</p> <p style="text-align: center;">Diferença entre o nome da aluna e o de sua mãe</p> <p><i>P – Uma pessoa da sua casa!</i></p> <p><i>A – (silêncio e fala baixinho) Goia.</i></p> <p><i>P – Goia! Você vai escrever o apelido dela ou o nome dela?</i></p> <p><i>A – O nome dela, eu não sei!</i></p> <p><i>P – Você sabe escrever o apelido?</i></p> <p><i>A – (balança a cabeça que não)</i></p> <p><i>P – Não? O nome dela é Lucimare</i></p> <p><i>A – Igual à letra, né? (mostra o L e começa a escrever olhando para as letras do seu nome). O dela é com Y também?</i></p> <p><i>P – O que você acha?</i></p> <p><i>A – Acho que é com I.</i></p>
--

Ao escrever o nome de sua mãe, percebe que as três letras iniciais: LUC são iguais às do seu nome, mas, principalmente, que há uma diferença quanto a representação do fonema I. Esta diferença é confirmada pela certidão de nascimento.

O nome LECY é escrito corretamente e sem dificuldades.

Antes da escrita dos próximos nomes, fala novamente do medo de errar, mas saber que não tem importância se isto acontecer é o suficiente para que retome a escrita do nome de

³² As palavras cruzadas foram realizadas com o nome das crianças que participam desta pesquisa.

outros familiares³³: tios, primos e avó. A hipótese silábica constitui sua escrita, como se pode constatar no quadro 15.

TA	- TIA
ABU	- TIO
AIA	- PRIMA
AIZ	- PRIMA
ZA	- TIO
LU	- AVÓ

Após escrever o nome ABU, Lucy questiona: “*Pode ser até criança?*”. Com este questionamento, a aluna solicita confirmação quanto a nome de criança poder fazer parte da família. Pelos nomes escritos, observa-se que, para a aluna, família significa todas as pessoas com as quais ela tem contato permanente.

Na correspondência do nome dos familiares ao grau de parentesco, a aluna relaciona seu nome à palavra *mãe*, mas logo corrige, quando é questionada sobre quem seria Lucy, dizendo “*Eu*”. Com relação ao nome LECY, tem dificuldade para associar à palavra *tio*, pois acredita que esta seja escrita somente com duas letras, demonstrando seu conflito com a hipótese quantitativa. Com ajuda, a aluna consegue realizar a atividade.

Quanto à função da escrita, diz que “*quero aprender a ler para contar historia do Chapeuzinho Vermelho para minha mãe*”. Contudo, o medo de errar faz a aluna fracassar no seu propósito, não conseguindo dominar a língua escrita e justificar o porquê.

Em um dos últimos encontros, Lucy relata que estudou e brincou de escolinha com outras colegas e que ela seria a aluna que faz tudo que a professora pede, sendo que esta a ajuda quando tem dificuldades. A atividade desta brincadeira eram as continhas de mais e de menos que, segundo a aluna, ela fazia “*mais ou menos*”. Quanto às atividades em sala, diz

³³ Por questão de preservação da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, somente apresentamos a escrita da aluna, com a indicação do parentesco.

“aprendi as continhas, melhorei um pouquinho em ler e no alfabeto”.

Para diferenciar o que seja nome e sobrenome, Lucy diz a respeito do nome de sua bisavó e do seu, como se pode observar no quadro 16.

<p style="text-align: center;">Quadro 16</p> <p style="text-align: center;">Semelhança e diferença entre o nome da aluna e o da bisavó</p> <p><i>P – Então, qual é só o sobrenome?</i></p> <p><i>A – (silêncio).</i></p> <p><i>P – Tirando a Lucy, que é o seu nome, é o resto...</i></p> <p><i>A – Marília (falando baixinho ao mesmo tempo).</i></p> <p><i>P – ... que é sobrenome. O que você falou?</i></p> <p><i>A – Do Carmo Sacramário!</i></p> <p><i>P – Hum. Na hora que eu falei para você tirar o resto, você ia falar Marília. Quem que é Marília?</i></p> <p><i>A – Minha vó.</i></p> <p><i>P – Ah, você ia ler Marília do Carmo Sacramário? Mais por que você se lembrou da sua avó?</i></p> <p><i>A – O nome dela é assim também!</i></p> <p><i>P – Vocês duas têm a parte do sobrenome igual, porque são da mesma família, mas o nome seu e o dela são iguais?</i></p> <p><i>A – Hum hum (negando).</i></p> <p><i>P – O seu é?</i></p> <p><i>A – Lucy.</i></p> <p><i>P – E o dela?</i></p> <p><i>A – Marília!</i></p>

Em seus dizeres, se pode verificar que todas as vezes que Lucy faz uma atividade envolvendo seu nome traz, em suas respostas, algo sobre um membro da família.

Em outra atividade para diferenciar as letras de outras formas de registro escrito, a aluna fala por que tem medo de errar:

Quadro 17
Sobre o medo de errar

P – Tem outra palavra escrita?

A – Tem... (dizendo com voz de dúvida).

P – Tem? Está com dúvida?

A – Hum?

P – Por que você ficou com dúvida?

A – Porque eu pensei que ia errar!

P – Por que você pensou que ia errar?

A – Uai, porque eu ia errar!

P – Mas você acha que aquilo é uma palavra escrita?

A – É!

P – Então está certa! Mas você não sabe por que você achava que ia errar?

A – (fala incompreensível).

P – Tira um pouquinho o lápis da boca; você achou o quê?

A – Por que você vai dar a folha para minha mãe, eu pensei que se eu errasse você ia falar pra minha mãe, aí ela me bate!

P – Ah, então quer dizer que quando você erra alguma coisa na escola ela te bate? E quando você a acerta não te bate!

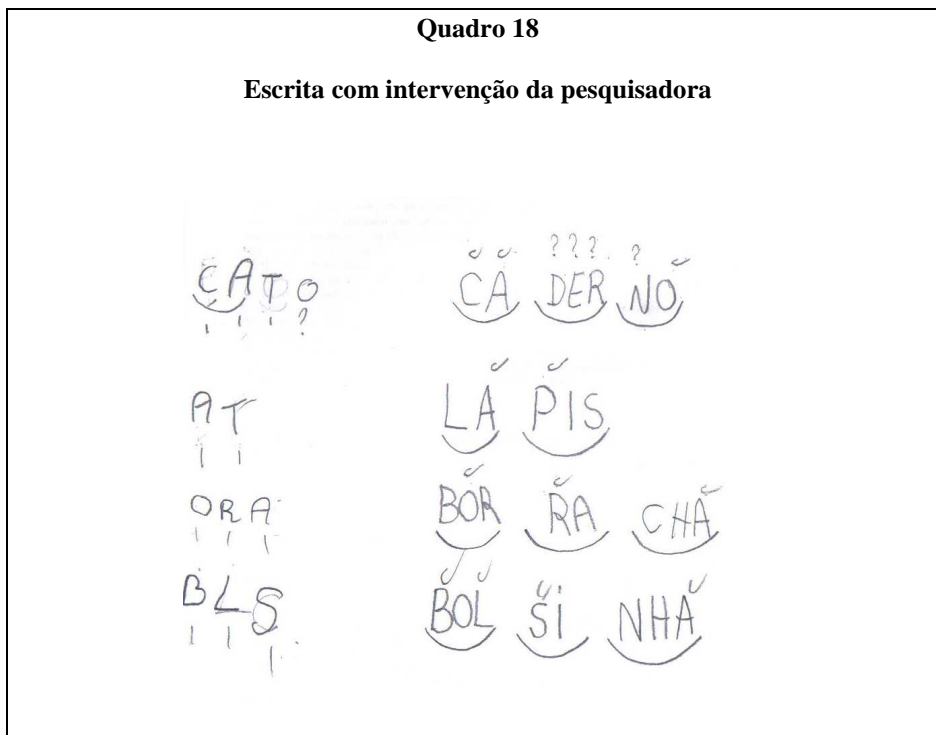
A – (balança a cabeça que sim).

Ao contrário do primeiro encontro, em que a aluna se ajoelhou para escrever, o medo não a impede de fazer as atividades que lhe são propostas. Consegue diferenciar desenhos de palavras, além de localizar e nomear as letras do seu nome no alfabeto. Pela primeira vez, reconhece a letra L como sendo do seu nome. Reconhece quase todas as letras e justifica a não-aprendizagem das demais, dizendo que a professora as ensina todos os dias, mas ela não aprende porque esquece, e esquece porque tem problema de cabeça. A pesquisadora resgata outras situações em que a aluna não demonstra nenhuma dificuldade de memória, o que mostra que ela não tem “problema de cabeça”.

Nas próximas escritas, Lucy apresenta dificuldades próprias do processo de construção da escrita: o M é confundido com N e o D com o T, pela proximidade do som; ela apresenta suas novas elaborações (quadro 18).

Quadro 18

Escrita com intervenção da pesquisadora



Sua escrita é silábica e as letras são utilizadas segundo o valor sonoro que representam na palavra.

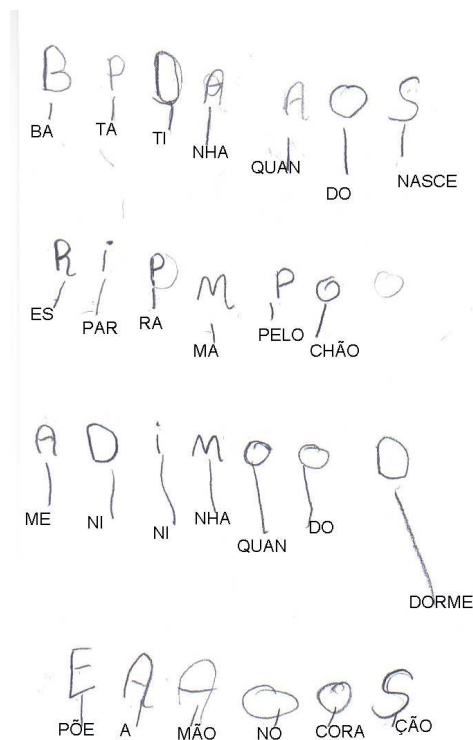
Na grafia de BORRACHA, pergunta se tal palavra está escrita no objeto, possibilitando a explicação do que seja rótulo. Enquanto escreve a sílaba RA - “Ra, o “a” ou?... (escreve a letra R)” - reconhece os fonemas que compõem a sílaba. Porém, é na escrita da palavra BOLSINHA que percebe o efeito da leitura na construção da escrita. Após escrever as letras B e L, começa a rir, pois ao ler, descobre que falta uma letra: “Bol (B), si (L)... (sorri), falta uma letra!”. Ao pensar sobre a letra que falta, percebe que a que for escolhida interferirá no som da palavra: “Com C fica bolxinha e não bolsinha”, e corrige, escrevendo BLS. Esta justificativa demonstra que Lucy está avançando na construção da base alfabética.

No decorrer dos encontros o “não sei” passa a dar lugar à tentativa de fazer. Na cópia de uma quadrinha, dirá “pode deixar, eu sei fazer” e, mesmo não tendo sido necessária a ajuda da pesquisadora, exclama: “Ainda bem que você foi mostrando!”.

O mesmo empenho é demonstrado na escrita da quadrinha “Batatinha quando nasce”:

Quadro 19

Escrita da parlenda sabida de cor



No início da quadrinha, diante do escrito – BPDA - dirá: “*Eu não escrevi nada!*”, porém, ao ser questionada sobre o que queria escrever, responde “*Batatinha*”, e logo, acrescenta: “*Quando a batatinha nasce, esparrama pelo chão, isso que eu quero escrever*”. Com esta resposta, a aluna reconhece que há sistema que rege nossa língua escrita, apesar de ter consciência de que ainda não o domina.

A escrita da quadrinha é silábica, sendo que, em alguns momentos, apresenta conflito entre as hipóteses silábica e qualitativa. Isto se deve ao aprendiz da língua acreditar que uma mesma letra não pode ser repetida, em seqüência, na escrita de uma palavra. Sua justificativa se pauta pela análise da letra e não mais do significado a que esta a remete. Os conflitos e as soluções encontradas são aqueles comuns ao processo de alfabetização de qualquer criança.

A aluna relata que melhorou na sala de aula, mas ainda está difícil fazer a prova, que a professora lê, pois tem que “*adivinhar o que é*”, que ela quer.

É nítido o avanço de Lucy ao longo dos encontros, mas também é importante ressaltar sua idéia de que não aprende por causa de “*problema de cabeça*”, segundo um déficit na habilidade de memória. Apesar de querer aprender, parece que a identificação com o déficit

a fazia fracassar na alfabetização. Neste sentido, o grande desafio, para esta aluna, é encontrar outro ponto de identificação na aprendizagem, que não o erro.

Outro aspecto importante é que a aluna apresenta sua dificuldade em “adivinhar” o que o outro quer, fazendo com que esta preocupação a impeça de mostrar o que sabe e o percurso de sua aprendizagem.

Ao final do diagnóstico clínico-pedagógico, conclui-se que as atividades e intervenções realizadas tiveram um efeito sobre o processo de alfabetização desta aluna. As dificuldades com relação ao reconhecimento do seu nome e das letras L, M e E, que pareciam configurar uma manifestação sintomática, são superadas e a aluna avança da hipótese pré-silábica para a hipótese silábica, começando a perceber que uma sílaba pode conter mais de um fonema. Neste momento, apresenta dificuldades próprias do processo de alfabetização, demandando intervenções pedagógicas que a ajudem na construção de conceitos fundamentais para o domínio da língua escrita.

Durante a realização do diagnóstico clínico-pedagógico foi possível identificar que os impasses da aluna eram tanto de ordem conceitual-pedagógica quanto subjetiva.

A dificuldade da aluna em identificar, principalmente, as letras L, M e E, que constituía uma manifestação sintomática, foi superada durante a análise da certidão de nascimento e a escrita do nome de seus familiares, passando a ser utilizadas como puro significante na composição silábica de outras palavras.

Apesar do desejo expresso de aprender, a idéia de Lucy de que não aprende por causa do “*problema de cabeça*”, devido a um déficit na habilidade de memória, faz com que, a princípio, fracasse no seu propósito de ler e escrever. Entretanto, ao ser interrogada sobre essa crença, a aluna pôde notar que avançava da hipótese pré-silábica para a silábica, começando, inclusive, a perceber a existência dos fonemas.

Mediante as informações oferecidas e as provocações intelectuais, o diagnóstico clínico-pedagógico possibilitou a esta aluna a retificação de algumas idéias sobre a origem e escrita do seu nome próprio, proporcionando o (re)posicionamento subjetivo, o qual repercutiu sobre sua produção escrita. Outro aspecto fundamental durante os encontros foi que, ao falar sobre seu medo de errar, a aluna pôde apresentar a idéia que tinha sobre o uso que o professor fará dos seus erros, indicando a importância da relação professor/aluno para o processo ensino-aprendizagem.

Introdução ao caso dos dois irmãos

Iasmin Carolyne tem 10 anos e seu irmão Brendo Gabriel, 9 anos e ambos participam desta pesquisa. Ela, menina de corpo magro, olhar penetrante, destaca-se por sua extrema timidez. Ele, ao contrário, é alegre e expansivo e mostra-se sempre disposto a participar das atividades propostas.

Iasmin Carolyne e Brendon Gabriel moram com a mãe, o padrasto e mais dois de um total de cinco irmãos. O contato com o pai que está em reclusão é esporádico. A renda da família é baixa, mas as crianças são muito bem cuidadas.

Iasmin Carolyne revela que a escolha do nome dos filhos era um ponto de discórdia: o pai escolhia um nome e a mãe queria outro. Prevalecia a proposta da mãe e a do pai era projetada para o futuro, ou seja, para o próximo filho. O pai, por exemplo, queria que a filha Brenda chamasse Iasmin Carolyne (“*Iasmin Carolaine*”). Com este nome, nomeia a próxima filha, mas não sem o comentário da mãe da criança de que este nome estava escrito errado, devendo ser, para ficar correto, grafado CAROLINE (“*Caroline*”).

Quadro 1

Nomes, parentesco e como são chamados

Aluna: Iasmin Carolyne Souza de Paresus, chamada de Iasmin pelos irmãos, pela mãe, pelo padrasto e pela escola, e de Mimi pelo pai.

Aluno: Brendon Gabriel de Paresus Souza, chamado de Gabriel pelos irmãos e padrasto e de Brendon pela mãe e pela escola.

Pai: Marcos Ferreira Souza

Mãe: Layde de Paresus

Irmãos: Luis Fernando – 8 anos – não mora com os alunos

Brenda Emanuele – 12 anos

João Fernando – 14 anos

Estefany – não se sabe a idade - não mora com os alunos

Mariana – não se sabe a idade, mas vai ter um bebê - não mora com os alunos.

No momento da pesquisa, Iasmin Carolyne e Brendon Gabriel estavam cursando a 3ª fase do 1º ciclo, antiga 2ª série, e a indicação deles para o trabalho justificou-se pelo fato de não estarem alfabetizados, apesar de já terem três e dois anos de escola, respectivamente.

1.2.3 Iasmin Carlyne Souza de Paresus

“Meu nome não é esse, porque eles colocou errado.”

Desde seu ingresso na escola, Iasmin Carlyne apresenta dificuldades de aprendizagem, o que leva as professoras a orientarem sua mãe para procurar um atendimento clínico. A extrema timidez da aluna somada à ausência de respostas no processo pedagógico faz pensar, até mesmo, em uma possível deficiência mental. No final do primeiro semestre de 2007, após várias tentativas, a mãe consegue um atendimento psicopedagógico para a filha.

No primeiro encontro com os alunos e pais, para apresentação da pesquisa e assinatura dos Termos de Livre Consentimento Esclarecido - TCLE³⁴, a timidez de Iasmin Carlyne é notória. Nos encontros individuais, contudo, para minha surpresa, a participação da aluna é ativa e espontânea: nem sequer uma vez ela deixou de se manifestar a respeito das atividades e daquilo que queria fazer.

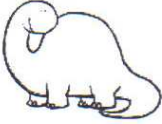

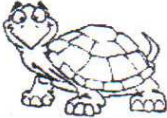



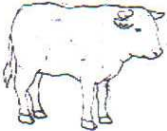
No diagnóstico psicogenético coletivo escreve IASMIM, em letra de imprensa maiúscula, e lê: *“Iasmin Carlyne de Paresus Souza”*. Nesta leitura, a posição dos sobrenomes é invertida, o que corrige seu nome deixando-o semelhante ao do irmão Brendo Gabriel. A aluna justifica ter sido sua mãe que ensinou seu sobrenome desta maneira. Outra característica é que, somente ao pronunciar o nome Carlyne, troca à posição das letras R e L, ficando *“Calorine”*.

Em relação à escrita, a aluna apresenta uma hipótese silábico-alfabética e, desde as primeiras tentativas de escrever, considera que *“está tudo errado”*.

³⁴ Trata-se de documento em que os sujeitos participantes de uma pesquisa concordam com a participação e autorizam a divulgação dos resultados, desde que preservada sua identidade. O TCLE é uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG, para aprovação e realização de quaisquer projetos que envolvam seres humanos.

Quadro 2
Diagnóstico-teste coletivo

Leitura da aluna

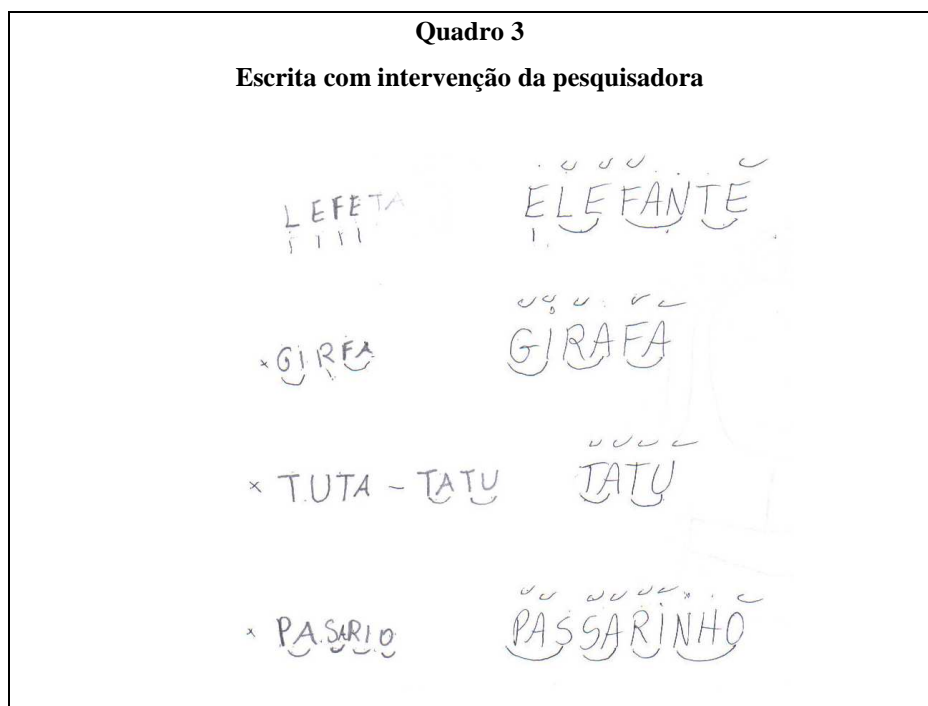
	<u>DINOSSURO</u>	DINOSSAURO
	<u>BALRA</u>	BALEIA
	<u>TATU</u>	TATU
	<u>PASRA</u>	PÁSSARO
	<u>EILFA</u>	GIRAFÁ
	<u>RORI</u>	COELHO
	<u>PORO</u>	PORCO

No primeiro encontro individual, ao ser solicitado à aluna que ela dissesse quantos “pedacinhos”³⁵ tem a palavra TATU, Iasmin Carlyne responde “*Quatro*”, sendo que, após orientação para falar a palavra devagar, responde “*dois*”. Sua correção mostra que tinha

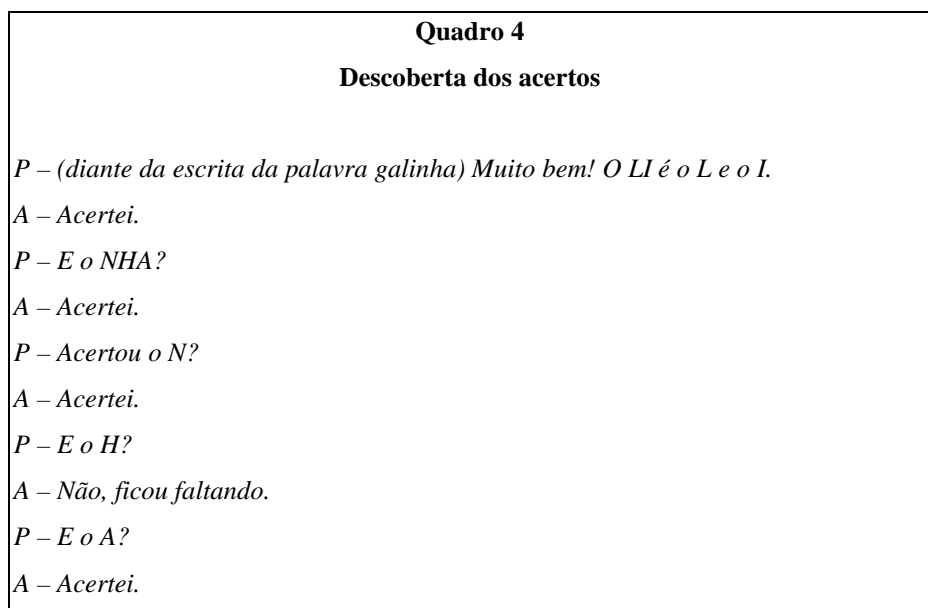
³⁵ Expressão utilizada por professoras alfabetizadoras para representar a idéia de sílaba e que é adotada pela pesquisadora, durante o diagnóstico clínico-pedagógico.

tomado a palavra “pedacinho” como cada letra e não como sílaba, o que nos deu oportunidade de enfatizar, a partir de então, tais conceitos.

Após terminar de escrever, a aluna permite a escrita correta das palavras à direita e, ao comparar as escritas, percebe que já acerta vários aspectos da grafia das palavras, como se pode observar no quadro 3.



A comparação das escritas possibilitou a percepção de falta de letras, e permitiu à aluna retificar sua idéia inicial de que fazia tudo errado, como se pode observar no quadro 4.



Iasmin Carlyne pede uma folha e desenha sua irmã Brenda, que é quem a ajuda nos deveres da escola. Enquanto desenha, fala sobre cada um dos irmãos.

No jogo do alfabeto, somente apresenta dificuldades para indicar a letra inicial do desenho do sorvete.

Durante a escrita de seu nome, diz que, em casa, todos a chamam de “*Iasmin*”. Já seu pai a chama de “*Mimi*”, apelido que inventou a partir de uma brincadeira que faz na hora de dormir.

Quadro 5

A idéia do próprio nome escrito errado

P – Ninguém chama você de Iasmin Carlyne?

*A – Não. É por que ele trocou meu nome. Eles não sabia meu nome chamava Iasmim e eles pôs meu nome lá no negócio lá e chama de outro nome lá de **Iasmin Calorine**, mas meu nome não é assim, é Iasmin Ca, meu nome não é **Caloraine**, é **Calorine**.*

P – Ah!

*A – Meu nome não é **Caloraine**! É **Calorine**, porque eles colocou errado.*

P – Seu nome não é Carolaine?

A – É. Meu nome não é esse, porque eles colocou errado.

P – Onde eles colocaram seu nome errado?

A – Num negócio aí, num papel.

P – Na certidão?

A – É.

P – Então lá na certidão está Carolaine?

A – É.

P – E não é Carolaine?

A – É.

P – Você já olhou a sua certidão?

A – Minha mãe já falou que eles colocou meu nome errado, lá.

P – Sua mãe falou que eles colocaram seu nome errado?

*A – Os moços lá, minha mãe falou para eles coloca **Calorine** e eles colocaram **Caloraine**.*

P – Então quer dizer que não ficou escrito o nome que sua mãe falou?

A – É.

P – E seu papai, qual é o nome que ele falou?

*A – Meu pai ia colocar **Caloraine** de Brenda Emanuele e da Brenda ia chamar Iasmin.*

P – Então os nomes foram trocados?


A – É.

O trabalho desenvolvido com a aluna oferece-lhe a oportunidade de discordar do erro entre o desejo do pai e o da mãe.

Da fala categórica da mãe, de que seu nome está errado, ela passa a usar as letras dele para compor outras palavras, porém, antes, explica por que o mesmo está errado:

Quadro 6

O que há de errado no nome Carolyne



P – O que foi?

A – É porque meu nome lá no negócio.... Minha mãe falou assim que meu nome é ruim, porque o moço escreveu errado.

P – O que ele escreveu errado?

A – O meu nome. (fala baixinho)

P – Hum. O que era pra ele escrever?

*A – Iasmin **Calorine**, mas ele trocou meu nome.*

P – Ah, era pra ser Iasmin Caroline?

A – É.

P – E ai ele escreveu o quê?

*A – E ai minha tia me chama de Iasmin **Caroline**.*

P – Hum. Mas por que está errado? O que o moço fez de errado?

A – Um negocinho (mostra a letra Y).

P – Hum?

*A – Que... Minha mãe ela me falou assim que... Quando colocou meu nome lá eles não sabiam que era meu nome **Caroline**, eles colocou **Carolaine**.*

A informação de que a letra Y pode representar tanto o fonema I quanto AI, tal como é a proposta do diagnóstico clínico-pedagógico, permite à aluna sair do erro – erro do nome, erro do pai, erro dos homens, erro da escrita e “uma coisa ruim” – e explorar a escrita de outra maneira.

Quadro 7

A história do nome da aluna

P – Você achava que Carolyne está errado?

A – Sim.

P – Hum. Então, mas do jeito que escreve aqui, com a letra Y, a gente tanto pode ler “Caroline” como “Carolaine”.

A – (silêncio)

P – O que você prefere Iasmin Caroline ou Iasmin Carolaine?

*A – **Calorine.***

P – Hum. Caroline?

A – (silêncio)

P – Então, o seu nome ta escrito certo.

*A – Eu ia chamar Iasmin... (fica meio em dúvida e completa) Iasmin **Calorine.***

P – Mas você chama Iasmin Caroline!

*A – Ou **Carolaine?***

Depois disso, a troca das letras R e L, na pronúncia de seu nome, tornou-se oscilante, havendo, inclusive, alguns momentos em que não ocorre, como durante a realização do bingo de letras. Logo após esta atividade aparece o sentido subjetivo do qual se trata.

Quadro 8

A aluna explica porque pronuncia seu nome invertendo as letras R e L

P – Você já reparou que você fala trocado as letras R e L?

A – É porque eu fiquei brincando com meu pai, quando eu morava com meu pai.

P – Hum.

A – Mas não moro mais. Aí eu perguntei pro meu pai, aí meu pai, aí minha língua ficou assim ô, parada na escada (encosta a mão na língua).

P – Você ficou brincando com seu pai, aí sua língua ficou parada na escada. Como que foi isso?

A – Foi assim, que eu fiz assim ô, pra esperar meu pai e fui correr, aí meu pai virou pra trás e não me viu mais, eu tava lá na escada e meu pai desceu e chamou os médico pra tirar e cortou minha língua (aponta o dedo embaixo da língua).

Além dessa operação de corte para consertar as coisas erradas entre os casais, Iasmin Carolyne relata outras que considera ainda mais erradas e de difícil compreensão:

Quadro 9

Outras situações “erradas” que precisam ser faladas

A – *Eu era pequena. Aí eu tava bem, minha mãe tava assistindo a novela aí sei lá, minha mãe falou assim “vem aqui”, aí minha mãe começou a chorar, aí meu pai bateu nela. Eu tinha... Eu não tinha nem 1 ano. Aí foi lá e meu pai pegou a cadeira e deu na cabeça da minha mãe. Aí foi lá minha mãe separou dele. Meu priminho o Washi, o Washiton, ele é tio do meu primo Erick. Aí ele pegou e bateu na cabeça, a minha mãe foi embora, minha ficou lá e juntou minha mãe, meu tio, a Mileide, meu tio Renato, eu chamo ele de tatu. Aí eles, minha mãe, minha tia, moro tudo junto. Até meu tio. Na hora que meu, na hora que meu, na hora que meu tio brigou com a, com a, mãe do João, aí quase jogou em cima da Ana Paula, ela tinha 1 ano. Aí eu fui lá e peguei ela e pus ela na janela, aí minha mãe pegou ela e eu pulei da janela, mas eu não machuquei.*

P – *Então antes disso tudo acontecer você não falava Caroline?*

A – *É!*

P – *Antes você falava Caroline?*

A – *Sim!*

P – *Ai depois que isso tudo aconteceu você passou... (a aluna interrompe, continuando a falar).*

A – *Ai foi lá o meu tio bateu na mulher dele e queimou o braço dela assim, aí meu primo foi lá correndo, aí minha mãe foi lá na casa dele, meu irmão e ele tem medo do meu irmão, ele tem 14 anos. Meu irmão falou assim “não bate na sua mulher não, é covardia bater em mulher”, aí foi lá e ele parou, aí ele falou assim pra minha mãe que ela tava defendendo ele, ela. Aí ele foi lá e quase bateu na minha mãe, meu irmão, meu pai entrou lá na hora, aí aquele tiro, aí a gente tava bem lá, os dois tava bêbado, aí foi lá e a mulher dele até foi embora por causa.*

P – *Então tudo isso que aconteceu...*

A – *Aí, aí...*

P – *Você era pequena?*

A – *Era. Aí foi lá, aqui, ele foi lá no, no, foi andar de moto né, aí ele caiu por cima do carro aí machucou o joelho dele.*

P – *Quem?*

A – *Meu tio.*

P – *Hum. Então olha só, Iasmin... (Interrompe novamente, para continuar a falar. A aluna parecia extremamente ansiosa).*

A – *A moto dele tá até na garagem...*

(...)

P – *Mas antes disso tudo acontecer você falava Caroline?*

A – *É porque minha língua na hora que eu falo **Caroline**, a minha língua, ela não fica, eu não falo **Caroline** não, porque minha língua gruda.*

É importante observar no quadro acima que em nenhum momento a aluna troca os fonemas R ou L, seja em seu nome ou em quaisquer outras das palavras sublinhadas.

Como o processo de leitura está mais avançado do que a escrita, na leitura da certidão de nascimento a aluna tem mais autonomia para novas descobertas: a primeira foi sua data de nascimento. Depois constata que seu pai é quem a registrou e não sua mãe, como acreditava; antes, porém, pronuncia o nome de seu pai, introduzindo nele o sobrenome materno, mas, na leitura, percebe o erro e o corrige.

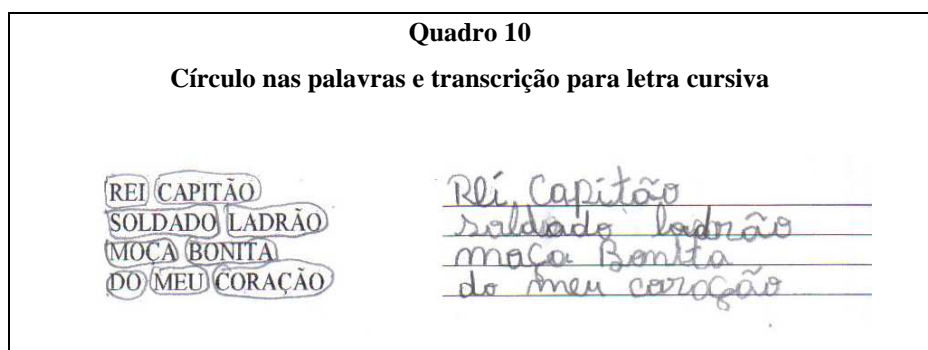
Descobre com surpresa que o nome de sua mãe, assim como o seu, também é composto pelo fonema I, representado pelo grafema Y: LAYDE. Percebe a inversão que realiza em seus sobrenomes e passa a registrá-los de maneira correta.

Ao ler a certidão de nascimento, constata que a última letra de YASMIN teria que ser o N e não o M, como estava acostumada a grafar, passando a escrevê-lo certo.

Ao listar o nome dos colegas em ordem alfabética, transcreve-os corretamente. Aprende com facilidade a letra cursiva: *“Eu aprendi esta letra cursiva não tem um mês, porque lá em casa minha irmã tá ensinando e lá na escola eu via os meninos, era minhas colegas, meus colegas aprendendo com letra cursiva aí fui lá e consegui!”*.

Segundo suas professoras, Iasmin Carolyne está mais participativa, comunica suas opiniões, sem medo de arriscar-se a dar uma resposta.

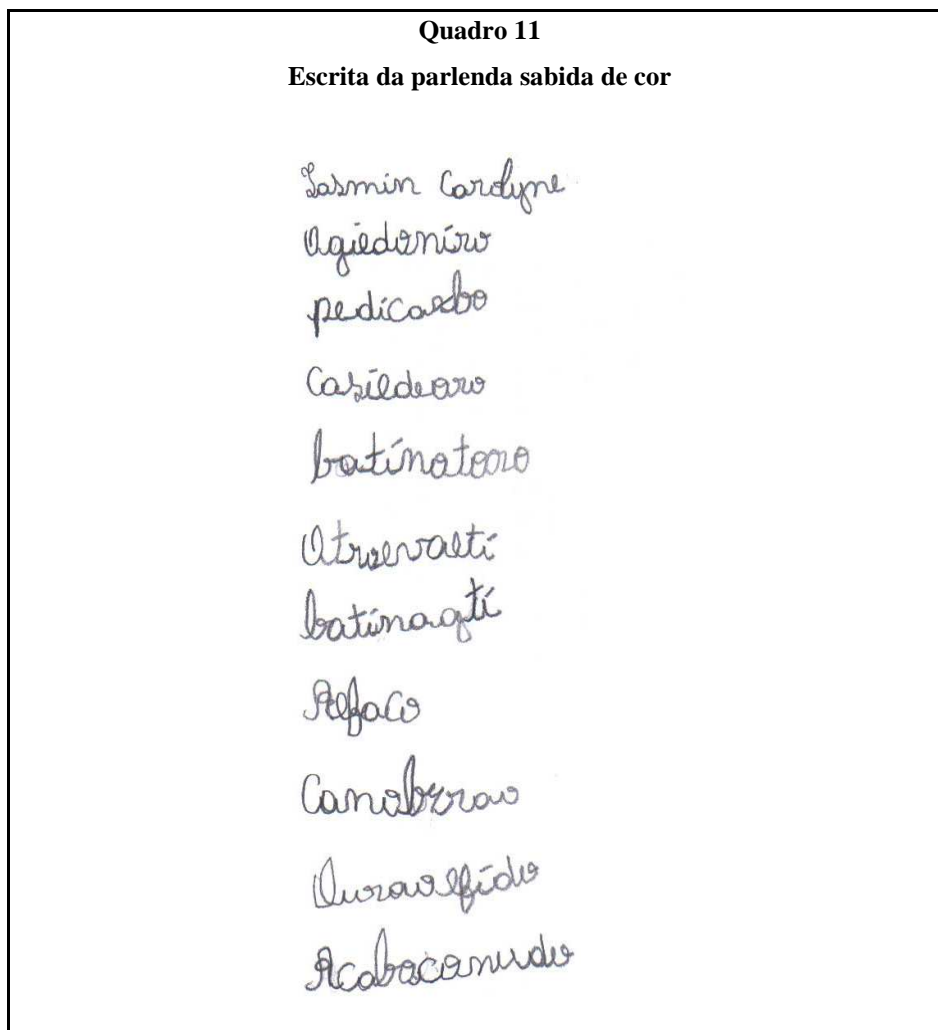
Em outras atividades, já reconhece os vários tipos de traçados de letra (cursiva, imprensa maiúscula e minúscula) e lê o enunciado das atividades: *“Agora eu resolvi ler”*. Consegue identificar o que seja palavra, transcrever uma quadrinha em letra cursiva e ler a quadrinha sem apresentar erro.



Ao final desta atividade, relata que a professora do reforço já sabe que ela está lendo e disse que *“Foi muito rápido!”*.

Na escrita da quadrinha *“Hoje é domingo”* apresenta uma escrita silábico-alfabética.

Apesar de ainda não segmentar as palavras de cada verso, não tem medo de tentar escrever.



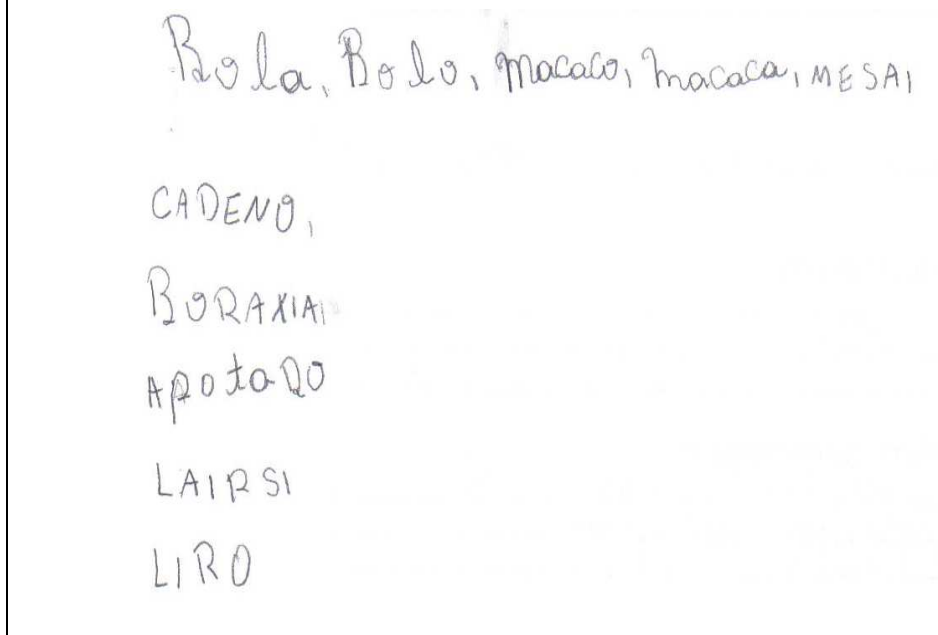
Em sua escrita nota-se o uso de vários recursos:

- 1) oscila entre escrita silábica e alfabética: TRO e TORO (touro), VAETI (valenti), BURAO e URAO (buraco);
- 2) usa o nome da letra para representar a sílaba: CAXBO (caximbo), GTI (gente), ACABOC (acabou-se);
- 3) escrita sem relação fonema/grafema: DONIRO (domingo), FIDO (fundo).

Na última atividade foi solicitado a Iasmin Carolyne que escrevesse cinco palavras sabidas de cor, e outras cinco lhe foram ditadas.

Quadro 12

Escrita de palavras que a aluna sabe de cor, e de outras ditadas

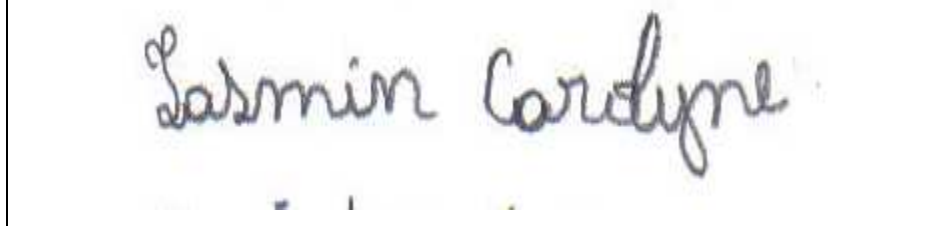


A aluna apresenta uma escrita alfabética, começando a se preocupar e analisar as variações ortográficas que compõem nossa língua. Apesar de pouca fluência na produção de texto, apresenta relativa autonomia para leitura.

No final, já assina seu nome corretamente.

Quadro 13

Escrita do nome próprio



O diagnóstico clínico-pedagógico possibilitou identificar que os impasses de Iasmin Carlyne são de ordem conceitual-pedagógica, porém, a falta de consciência fonológica com relação à letra Y fez com que a aluna, diante do dizer de sua mãe, acreditasse que tinha um nome errado. Em consequência, observa-se uma relação de causa e efeito, no dizer da aluna, sobre sua capacidade de ler e escrever: “Meu nome está errado!” e “Eu faço

tudo errado!”. Logo de início, constatamos que a aluna pronunciava seu nome de outra maneira, invertendo a posição das letras R e L: “*Calorine*”. Aparentemente, o que poderia ser avaliado como “*A aluna pronuncia seu nome errado*”, devido a um problema de fala, na realidade era uma manifestação sintomática, frente ao impasse existente entre o desejo de seus pais. A saída encontrada pela aluna foi não ser “*Carolaine*”, segundo o pai e nem “*Caroline*”, como queria a mãe, mas sim “*Calorine*”.

Para esta aluna, a leitura da certidão de nascimento propiciou a confirmação de que seu nome está correto, sendo escrito com a letra Y. A idéia de que o fonema I somente seria representado pelo grafema I é desmistificada pelo estatuto simbólico do documento, como também pela constatação de que o nome de sua mãe, pronunciado com I, também é escrito com a letra Y, como o seu.

A possibilidade de falar sobre seus impasses com relação ao próprio nome e a escrita, de maneira geral, proporcionou a Iasmin Carlyne pronunciar seu nome corretamente, não inverter as letras R e L na pronúncia de outras palavras, além de (re)significar sua idéia de *fazer tudo errado*. Ao comparar sua escrita com a da pesquisadora, a aluna pôde identificar em que sua hipótese silábico-alfabética estava correta, lançando-se ao desafio de refletir sobre a relação fonema/grafema, para avançar em sua produção escrita.

O diagnóstico clínico-pedagógico, entre outras coisas, possibilitou a esta aluna poder falar e refletir sobre situações que a incomodavam, com as quais convive no dia-a-dia, sem compreender por que ocorrem. Ao final, sua escrita está alfabética e seu nome passa a ser escrito corretamente, em letra cursiva. Apresenta-se mais participativa e segura para mostrar o que sabe e buscar novos conhecimentos para o avanço do seu processo de aprendizagem.

1.2.4 Brendo Gabriel de Paresus Santos

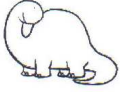

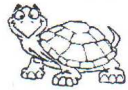



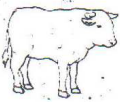
“Eu achava que não tinha nada.”

No encontro com os colegas que participam da pesquisa, Brendon Gabriel prontamente aceita ser incluído e assinar o TCLE.

No diagnóstico psicogenético coletivo, apresenta uma escrita silábico-alfabética, como se pode observar no quadro 1:

Quadro 1
Diagnóstico-teste coletivo.

Leitura do aluno

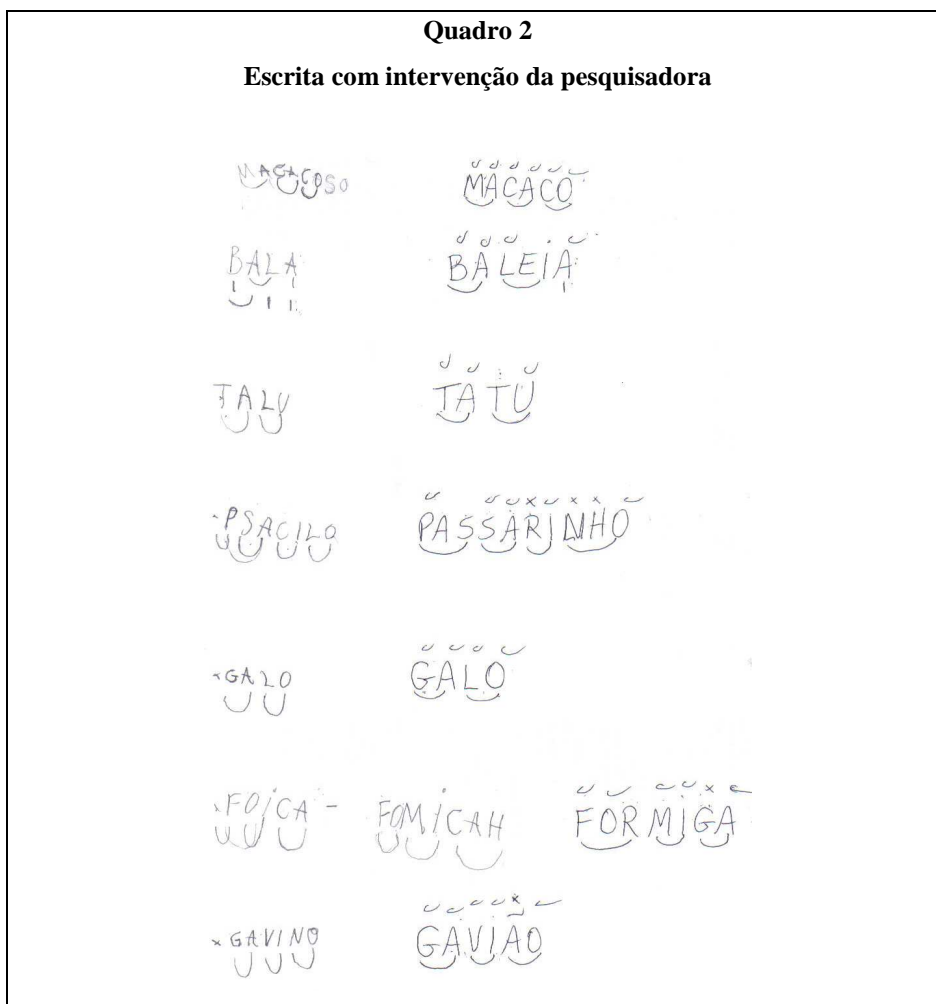
	<i>dinoso</i>	di - no - sau - ro
	<i>epia</i>	gol - fim
	<i>taplio</i>	ta - ta - ru - ga
	<i>paci</i>	pa - sa - rim
	<i>gila</i>	gi - ra - fa
	<i>rato</i>	ra - to
	<i>vacacali</i>	va - ca

As letras utilizadas correspondem a, pelo menos, um dos fonemas de cada sílaba, com exceção da escrita TAPLIO (tartaruga), em que a letra L parece ocupar o lugar daquela desconhecida do aluno.

A escrita do seu nome é feita com traçado de letra cursiva, sendo que no nome GABRIEL falta a letra E. Apesar de saber dizer seu nome completo, o aluno não sabe escrever seu sobrenome.

No primeiro encontro individual, ele escreve MACACOSO, mas, a partir da leitura da pesquisadora, reavalia sua escrita e percebe que não precisa da sílaba SO para escrever MACACO. A leitura silábica da palavra BALEIA, escrita com as letras B, A, L e A, faz com que o aluno perceba seu erro e note uma sobra de letras, embora não saiba ainda o que fazer. Ao ser questionado sobre quais letras formam a sílaba BA, o aluno reorganiza o uso das letras

na leitura da palavra. Esta situação confirma a possibilidade de composição das sílabas com mais de uma letra, o que ele integra na escrita das próximas palavras, como SE pode observar no quadro abaixo:



Na escrita TALU (tatu) e PSACILO (PASSARINHO), a letra L parece ocupar o lugar de um elemento curinga, onde o aluno não sabe qual letra utilizar.

Durante sua produção escrita, não apresenta nenhum tipo de resistência ao aprendizado, avançando em sua hipótese de escrita. Contudo, na avaliação sobre o que produz, acredita que está *tudo errado*, o que lhe dificulta ter consciência do seu processo de aprendizagem. Ao aceitar a escrita convencional das palavras, ao lado da sua, com o objetivo de fazer uma comparação entre os registros, Brendon Gabriel pôde perceber seus acertos e, sobretudo, chegar à conclusão de que seu pensamento sobre a escrita estava correto.

Quadro 3
Descoberta dos acertos

P – Você acha que acertou alguma coisa ou não?

A – Não.

P – Você acha que você não acertou nada?

A – Não sei.

P – O que você acha?

A – Só um pouquinho.

[...]

P – Acertou. O que você acha: acertou mais ou errou mais?

A – Errei mais.

P – Errou mais? Vamos ver se realmente você errou mais. Olha, a palavra baleia que eu escrevi, tem 1, 2, 3, 4, 5, 6 letras, não é? Você acertou 1, 2, 3, 4 letras.

A – (silêncio)

P – Tem seis letras e você conseguiu acertar quatro. Faltaram só?

A – Duas.

P – Então você acertou mais, ou faltou mais letra?

A – Acertou mais letra.

Na escrita da palavra GALO (quadro 2), percebe que troca a letra G por C e alerta a pesquisadora sobre tal descoberta, para que não avalie que ele escreveu errado.

No jogo do alfabeto, Brendo Gabriel demonstra conhecer todas as letras e faz corretamente a correspondência dos desenhos com as letras iniciais. Apresenta dificuldade apenas no uso da letra B, tanto nesta atividade quanto em outras.

O aluno é chamado de “Gabriel” pelos irmãos, pai e padrasto, e é chamado de Brendo por sua mãe e na escola. Sua irmã, Iasmin Carolyne, na escola, por duas vezes, ao chamar o irmão, pronuncia “GABRI”, mas logo em seguida se corrige, dizendo “BRENDO”. A escolha da criança é ser chamado de “Brendo Gabriel”.

Na escrita de seu próprio nome, ele diz, a princípio, que não sabe, mas logo soletra as letras que o compõem, corretamente, repetindo tal conhecimento na realização do bingo de letras. Na formação do sobrenome PAREBUS, com letras móveis, percebe que os fonemas e grafemas estão relacionados à formação das palavras, inclusive alterando o seu significado. Ao compor PAREBUS (Parebus) percebe que falta alguma letra, iniciando uma seqüência de tentativas de uso de letras variadas, para a leitura do sobrenome, como se pode verificar no quadro 4.

Quadro 4

Análise fonológica com o sobrenome

PAREUS com /I/ = “Pareius”	PAREUS com /B/ = “Parebus”
com /G/ = “Paregus”	com /R/ = “Parerus”
com /X/ = “Parexus”	com /M/ = “Paremus”
com /N/ = “Parenius”	com /S/ = “Paresus”

Ao final das tentativas, conclui que o correto é a letra S, a mesma que inicia e termina seu sobrenome SANTOS. A escrita de PARESUS foi um exercício de análise fonológica, no nível do fonema, proporcionando ao aluno maior conhecimento e autonomia no uso das letras, para escrever o que desejar.

Em relação à certidão de nascimento, desconhece o que seja tal documento, da mesma maneira que desconhece os dados nele contidos, como: data e local de nascimento e que foi seu pai que o registrou. Segundo o aluno, a “descoberta”, se deve ao fato de ele, até então, acreditar que sua mãe é quem o tinha registrado.

Com relação ao sobrenome, desconhece o que são os patronímicos, dizendo que não havia nada em seu nome:

Quadro 5

Descobertas dos patronímicos

P – Você viu que no seu nome completo tem uma parte do nome da sua mãe e uma parte do nome do seu...

P e A – Pai.

P – Você sabia disso?

A – (balança a cabeça negativamente)

P – O que você achava?

A – Eu achava que não tinha nada.

P – Você achava que não tinha nada! Uai, de onde você achava que vinha De Paresus Santos?

A – Não sei!

Um aspecto importante será descobrir que seu nome escrito é Brendo Gabriel, assim como quer ser chamado.

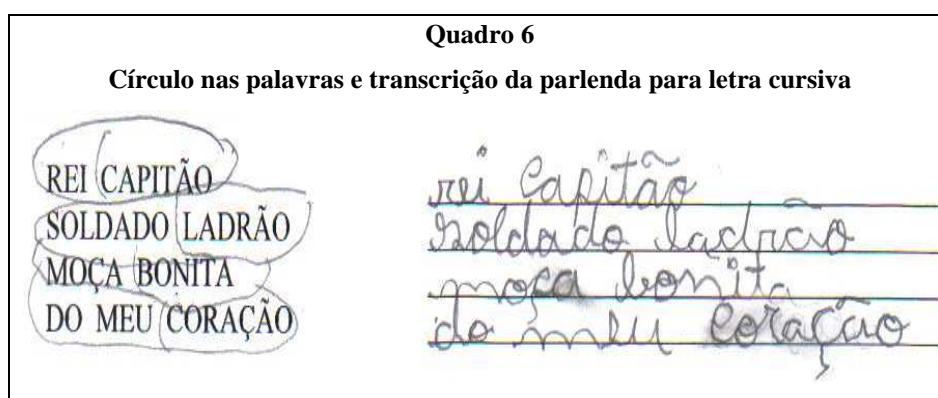
Na próxima atividade – palavra cruzada -, a princípio, apresenta dificuldades para utilizar uma mesma letra para escrita de dois nomes que se entrecruzam. Ainda chama as

letras de “*palavra*”, apesar de saber identificá-las.

Na transcrição da letra de imprensa para cursiva, somente apresenta dificuldade na diferenciação das letras I e J. Esta dificuldade também ocorre em situação de leitura e o aluno justifica ser por causa da semelhança entre elas: “*Porque tem isso aqui que desce*”, mostrando o traçado das letras. Porém, basta mostrar-lhe onde se encontra a diferença entre as letras para que passe a escrever, sem confundir-se mais.

No encontro seguinte, uma cena da sala de aula se destaca. Trata-se do extremo envolvimento de Brendo Gabriel com a leitura de um livro, enquanto seus colegas vibravam com a história de fantoches, contada pela professora. Posteriormente, comenta que está lendo um livro sobre um jogo de bichos, “*de palavras montadas no jogo*”. O interesse pela leitura desse livro fez com que a presença da professora e de colegas, e tudo mais que acontecesse na sala de aula, ficasse como mera figuração. A partir deste episódio, o aluno apresenta um avanço significativo em seu processo de domínio da língua escrita.

Percebe-se o avanço da leitura, na atividade com quadrinha, além da habilidade de transcrição para letra cursiva, como se pode observar no quadro 6.



A atividade para circular o que seja palavra é realizada corretamente, bastando ser questionado sobre “*rei*” e “*capitão*” serem uma só palavra.

Percebe palavras que começam ou acabam com um determinado som, porém, necessita organizá-las em pares, se for para comparar e identificar suas diferenças.

Na análise de palavras que combinam, utiliza critério fonológico para elaboração de suas respostas, com exceção do primeiro exemplo, como se pode observar no quadro 7.

Quadro 7	
Justificativas apresentada, quanto as palavras combinarem ou não	
Gato e cachorro	<i>“O cachorro não gosta do gato”.</i>
Anel e chapéu	<i>“Sim, porque tem nos dois, anel e chapéu”.</i>
Borracha e lápis	<i>“Não tem o sozinho”.</i>
Meia e areia	<i>“Sim, porque tem meia, areia”.</i>
Pão e café	<i>“Não, porque não é, não rima”.</i>
Uva e luva	<i>“Sim, porque uva começa com a letra U, luva”.</i>
Sapato e pé	<i>“Por que não tem o som igual”.</i>

Na seqüência das respostas, pode-se verificar um aprimoramento das mesmas, conseguindo, no último exemplo, dizer que se trata de palavras que não têm o som igual.

Novamente, a consciência fonológica é que ajuda a distinguir as palavras que combinam ou não, fazendo com que o aluno, ao perceber a diferença dos sons, entre em conflito sobre os grafemas que os representam.

Na última atividade, foi solicitado que escrevesse cinco palavras sabidas de cor e, outras cinco, ditadas pela pesquisadora. Nos dois casos, apresenta uma escrita alfabética, como se pode constatar no quadro 8:

Quadro 8	
Escrita de palavras que o aluno sabe de cor, e de outras ditadas	
<i>bola - bolo - bebê - bolé - boca</i>	
<i>caderno</i>	
<i>borracha</i>	
<i>apãodado - apastado</i>	
<i>lapis</i>	
<i>livro</i>	

Brendo Gabriel iniciou sua participação, nesta pesquisa, sendo avaliado como não alfabetizado por suas professoras. O diagnóstico clínico-pedagógico revela, desde o início, que o aluno apresenta escrita silábico-alfabética. No final das sessões propostas no curso da pesquisa-intervenção, Brendo Gabriel apresenta uma escrita alfabética e mostra preocupação em registrar corretamente as palavras.

Pôde-se notar que o aluno respondeu muito bem às provocações intelectuais propostas nos exercícios, assimilou rapidamente as informações que lhe foram transmitidas e aplicou seus novos conhecimentos às produções posteriores realizadas na escola.

As interrogações durante o diagnóstico clínico-pedagógico propiciaram ao aluno apresentar seu impasse com relação à forma como é chamado pelas pessoas e o que acreditava que comporia seu nome próprio. Ao contrário do que o aluno imaginava – “*Eu achava que não tinha nada!*” – pela leitura da certidão de nascimento, conclui que seu nome é Brendo Gabriel, seguido dos sobrenomes. A falta de tais informações dificultava a elaboração do significado do próprio nome. A partir desta constatação, o aluno passa a privilegiar a leitura em sua prática escolar e, como consequência deste movimento, avançar para a escrita alfabética.

A dificuldade em relacionar palavras começadas com a letra B, inicial do seu nome, que, a princípio, poderia ser avaliada como um impasse de ordem subjetiva, foi superada após o processo de (re)significação do seu nome próprio.

Pôde-se notar que, durante o diagnóstico clínico-pedagógico, o aluno respondeu muito bem às provocações intelectuais propostas nos exercícios, assimilou rapidamente as informações que lhe foram transmitidas e aplicou seus novos conhecimentos às produções posteriores realizadas na escola.

1.2.5 Luiz Augusto Maleano Pires de Oliveira

“Ensinou só Luiz Augusto!”

Luiz Augusto é um menino de 9 anos, muito risonho e disposto a participar das atividades. Foi o que mais procurou a pesquisadora para saber se participaria da pesquisa, após o diagnóstico-teste.

Morador de bairro pobre, vizinho à escola, Luiz Augusto ajuda seu pai a catar latinhas. Mora com ele, sua mãe e seus irmãos. No quadro 1, apresentamos os nomes dos alunos e dos seus familiares³⁶, que nos ajudarão a compreender seu processo de aprendizagem.

Quadro 1
Nomes e parentesco
<i>Aluno - Luiz Augusto Maleano Pires de Oliveira</i>
<i>Pai - Luiz Gustavo Pires de Oliveira</i>
<i>Mãe - Rosemeire Pinheiro Maleano</i>
<i>Irmão - Gustavo Luiz – apelido GU</i>



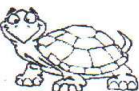




³⁶ Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos neste relato, sem comprometer o entendimento das questões que serão apresentadas, utilizaremos o nome próprio do aluno, e os demais nomes e sobrenomes serão fictícios.

A escola o indicou por apresentar extrema dificuldade no processo de alfabetização, trocar algumas letras na fala e na escrita e apresentar gagueira. É importante citar, a gagueira não comprometia o entendimento do que o aluno desejava comunicar. Em 2007, estava cursando a 1ª fase do 2º ciclo (antiga 3ª série), na mesma sala que Edivan e Luiz Carlos, outros dois alunos que participam da pesquisa.

No diagnóstico-teste escreve somente LUIZ AUGUSTO, em letra de imprensa maiúscula, diz que seu nome é somente isto e lê LUIZ AUGUSTO PINHEIRO MALEANO, acrescentando o sobrenome PINHEIRO e omitindo o PIRES DE OLIVEIRA. Posteriormente, no trabalho com a certidão de nascimento, o aluno apresentará sua versão para tais trocas e omissões.

Sua escrita apresenta-se alfabética, porém com trocas das letras B por P; F por V; G por C, além de trocar o fonema R por L na leitura, como podemos verificar no quadro 2.

Quadro 2
Diagnóstico-teste coletivo.

	Leitura do aluno
	<u>DINO</u>
	<u>GOLFINHO</u>
	<u>TATALUGA</u>
	<u>POMBO</u>
	<u>GILAFA</u>
	<u>RATO</u>
	<u>BOI</u>

No primeiro encontro individual, ao escrever MACACA, aplica o recurso (a) ou (o) para mostrar que a palavra estaria representando as duas possibilidades de gênero, justificando que foi sua irmã quem lhe ensinou. Este recurso também será aplicado nas palavras GALINHA, CAVALO e GATO:

Quadro 3

A – Eu vou pôr... (escreve o A após a palavra GALINHA)
P – O quê?
A – Galinha, galinho.
P – Então você aprendeu que quando a gente quer galinho ou galinha, macaco ou macaca a gente coloca esse (a) ou esse (o). Onde que você aprendeu isto?
A – A minha irmã que, que ensinou.
P – E onde ela mostrou pra você, que tinha isso?
A – No caderno dela.

<p><u>Leão</u></p> <p><u>Conira</u></p> <p><u>macaco (a)</u></p> <p><u>Elefante</u> – Elefante</p> <p><u>formica</u></p> <p><u>Passaro</u></p> <p><u>Cão</u></p> <p><u>Galil Galinha (a)</u></p> <p><u>Carvala (a)</u></p> <p><u>Gato (a)</u></p>	<p>LEÃO</p> <p>GORILÁ</p> <p>MACACO</p> <p>ELEFANTE</p> <p>FORMIGA</p> <p>PASSARO</p> <p>CÃO</p> <p>GALINHA</p> <p>CAVALO</p> <p>GATO</p>
---	---

Apesar de estar atento às variações ortográficas, o aluno acredita que errou quase tudo. Ao concordar que a pesquisadora escreva as palavras à direita, compara as escritas e retifica sua idéia de “tudo errado”, ao perceber seus acertos e o que precisa observar nas próximas produções. A alegria do aluno ao tomar consciência de quanto tinha acertado foi visível, inclusive pedindo para conferir quantas letras acertou: “Acertei quase tudo. Esse aqui, esse aqui, esse e esse aqui, e esse aqui e esse aqui”.

Nesse dia, escreve LUIZ AUGUSTO PINHEIRO, em letra cursiva, e diz que não sabe escrever MALEANO. Justifica que sua mãe lhe ensinou que é este seu nome e seu tio materno o ensinou a escrever, como se pode verificar no quadro 4:

Quadro 4

Descobrimo o próprio nome

P – Luiz Augusto Pinheiro Maleano? Quem falou que seu nome é assim?

A – Minha mãe!

P – E você já viu sua certidão de nascimento?

A – Não!

P – Você nunca viu seu nome escrito? Então quem te ensinou a escrever desse jeito que está aqui na folha?

A – Meu tio!

P – Ele que te ensinou a escrever Luiz Augusto Pinheiro? E a escola, como que ensinou?

A – Ensinou só Luiz Augusto!

Luiz Augusto é um aluno muito curioso com relação à escrita. Durante a leitura da certidão de nascimento, fica atento querendo saber detalhes do que vê registrado, uma vez que não sabia do que se tratava, perguntando se seria um documento “*de quando a gente cresce*”. Após a explicação sobre o que seria a certidão de nascimento, pela primeira vez ele se deparou com seu nome escrito, dizendo “Eu!”, de maneira enfática e surpreso. Logo identifica o nome de seu pai, questionando onde estaria o nome de seu irmão, GUSTAVO LUIZ. Após encontrar o nome de sua mãe, localiza novamente o nome de seu pai e questiona o porquê de aparecer duas vezes, como também quer entender por que sua data de nascimento está escrita por extenso e com numerais. Esta situação nos mostra a preocupação do aluno em compreender a escrita e não somente ler as letras.

No encontro seguinte, Luiz Augusto apresenta seu entendimento sobre o que seria a certidão de nascimento:

Quadro 5

A partir do nome, “*minha identidade*”

P – Você lembra o que a gente fez semana passada?

A – (balança a cabeça negativamente)

P – Eu mostrei alguma coisa pra você?

A – Mostrou.

P – O que eu mostrei?

A – A minha... a... a minha identidade.

P – O que é que você viu que tinha na sua certidão de nascimento?

A – Esse negócio aqui (mostrando o sobrenome PIRES DE OLIVEIRA).

A compreensão do aluno sobre ordem alfabética é copiar primeiro os nomes de colegas que são da sua sala. É explicado que este pode ser um tipo de ordem, mas não alfabética. Diante de três nomes que se iniciam com a letra L, Luiz Augusto diz “*Ah! Este sei qual vou escrever primeiro*” e copia os nomes pela ordem de tamanho, começando por aquele com menor quantidade de letras.

Após as férias, há uma acentuação da gagueira, com dificuldades para ele expressar o que quer. Segundo suas professoras, o aluno parecia ter regredido na aprendizagem, pois não mostrava o que já sabia fazer.

Durante a atividade sobre os diferentes tipos de traçados de letra, relata ter ido visitar o pai com a mãe, tia e irmãos. Ele estaria internado porque queria fumar maconha. Diz que o pai está bem longe, mas acha que ele está feliz.

Com relação à sala de aula, diz “*estou escrevendo bem*” e explica que consegue escrever até sem olhar para o quadro negro.

Luiz Augusto diz que, na sala de aula, sua professora escreve com letra cursiva e ele copia com letra de imprensa, demonstrando saber diferenciar tais traçados.

Consegue ler a quadrinha “Rei, capitão, soldado, ladrão” sem grandes dificuldades. Porém, ao ser questionado se conheceria outra quadrinha, começa a relatar a brincadeira de “soldado-ladrão”, que brincava com seu pai. Relata que, na brincadeira, havia sempre quatro soldados e quatro bandidos, sendo que o aluno era sempre um dos bandidos e seu pai o soldado, mas acrescenta: “*De mentirinha!*”. Segundo o aluno, soldados e ladrões se atiram, porém, os bandidos, ao ficarem presos na cadeia “*ficam assim ‘socorro’ aí os amigos deles vão lá e solta. Aí um pega, toma a chave do outro.*”. Logo após, relata como fica a brincadeira após a internação de seu pai:

Quadro 6

O lugar do aluno na brincadeira

A – *Depois que ele foi internado, eu brinco com três mães e mais quatro meninas!*

P – *Três mães?*

A – *E quatro meninas!*

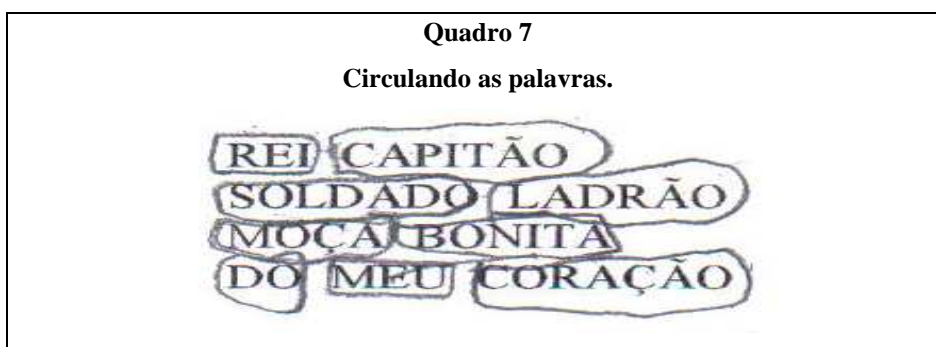
P – *Me diz uma coisa, agora você falou que como o papai esta internado são três...*

A – *Mulheres!*

P – *Mulheres e quatro meninas, e você?*

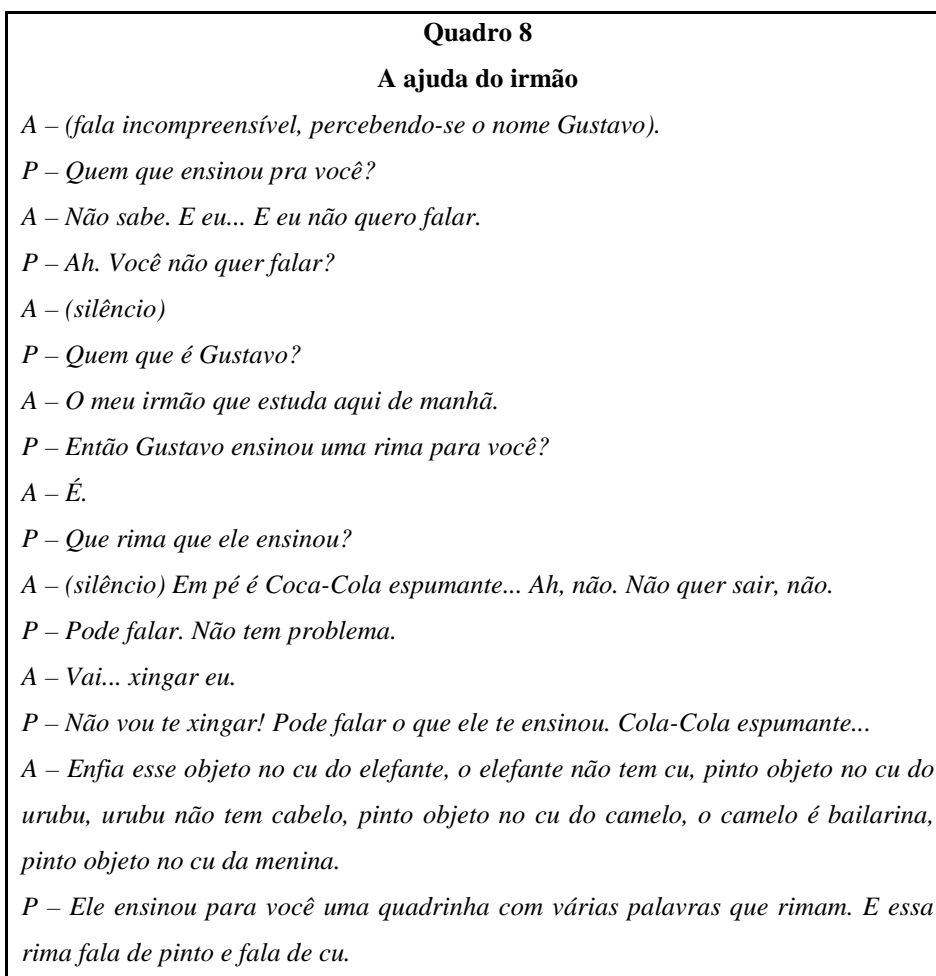
A – *Eu sou o chefe dos ladrões!*

Para circular as palavras da quadrinha, a princípio, as corresponde às letras, mas basta explicar a diferença para o aluno realizar a tarefa sem dificuldade.



No penúltimo encontro, Luiz Augusto chega com várias inscrições DVD pelo corpo, inclusive no rosto. Segundo ele, o pai de um amigo vende DVD e emprestou o carimbo para que ele carimbasse o corpo: “*Por causa que eu quero*”.

Ao ser solicitado que dissesse uma parlenda conhecida, rapidamente recita uma ensinada por seu irmão, não querendo repeti-la, devido à ter várias palavras que remetiam à questão da sexualidade.



Perceber que não seria repreendido, diante da quadrinha que conhecia, fez com que o aluno ficasse tranqüilo para continuar a atividade.

Escreve seu nome com a letra bem pequena, justificando ser “*por causa que eu gosto*” e “*pra ninguém ver o G*”, sem conseguir explicar o porquê. Como essa letra está presente em seu nome, de seu pai e de seu irmão, trabalha-se a escrita dos mesmos:

Quadro 9

Comparação entre os nomes do aluno, de seu pai e de seu irmão

- A – *Por que você tá escrevendo assim?*
P – *Estou escrevendo o nome do seu pai. Não é esse o nome dele?*
A – *Aqui é pra pôr Luiz, aqui é pra pôr Gustavo Luiz.*
P – *Mas seu pai se chama Luiz Gustavo ou Gustavo Luiz?*
A – *Luiz Gustavo, mas tem GU.*
P – *E se eu tirar o AU e o TO, do Augusto, o que fica?*
A – *Luiz Gusto.*
P – *Então tem uma parte, aqui no seu nome, que é igual à do nome do seu pai.*
A – *Esse aqui também.*
P – *Luiz também, não é? Luiz é igual ao do seu pai e, GUS de Augusto é igual ao GUS de Gustavo.*

Ao comparar seu nome com o de seu pai, encontra pontos de semelhança e diferença. Após esta situação, passa a escrever seu nome corretamente e assinar Luiz Augusto. Em seguida, inicia a escrita da parlenda “Hoje é domingo”, como se pode conferir no quadro 10.

Quadro 10

Escrita de parlenda sabida de cor

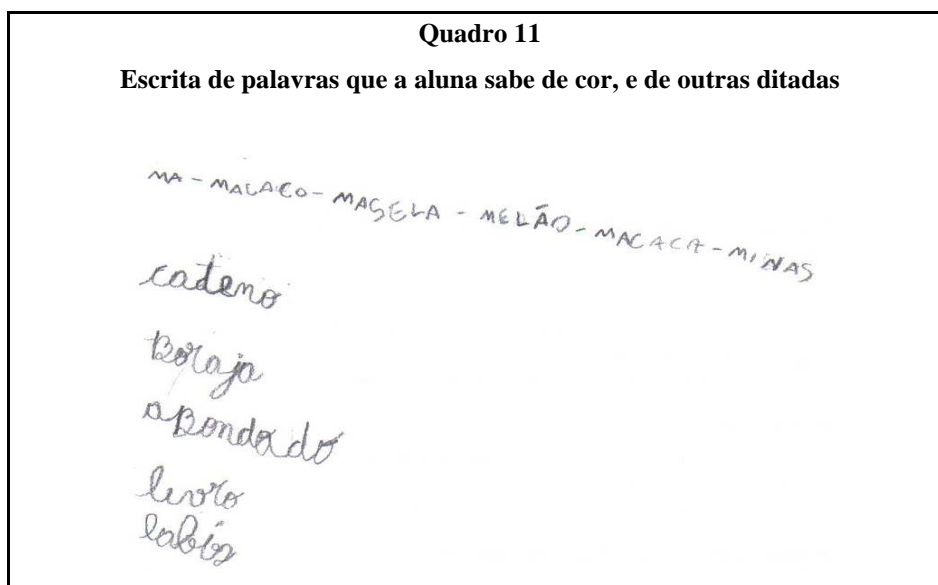
LUIS AUGUSTO
OZI E DOMICO
PE DE CAZINHO
~~RARO~~
O CAZRO E DE PARO
CAI O XARO
O XARO E VALENTE
BATE NA GENTE
AGENTE E VACO
CAI NO BURACO
O BURACO E FU TO
ACAPUZI O MUNDO

Pode-se verificar que o aluno apresenta várias trocas de letras: algumas com fonemas surdos/sonoros: T/D, P/B, D/T e C/G, e outras, provenientes da dificuldade de pronunciar os fonemas: J, X e S. Como estas trocas ocorrem na fala e na escrita, dificultando a percepção da relação fonema/grafema, é necessário que o aluno faça uma avaliação fonoaudiológica, sob pena de comprometer seu domínio da língua escrita.

Mesmo com as dificuldades fonoaudiológicas, o aluno apresenta uma escrita alfabética, utilizando, predominantemente, as sílabas canônicas (CV). Outra característica desta produção é a não segmentação das palavras em cada verso.

A dificuldade de percepção auditiva e de pronúncia de alguns fonemas fez com que o aluno não conseguisse realizar todas as atividades referentes à palavras que rimem ou comecem com som igual ou parecido.

Ao longo dos encontros, o aluno foi tendo mais consciência de suas dificuldades, sendo possível observar tentativas de controle de algumas trocas de letras, como quando escreve CATENO (caderno) e, ao ler, consegue corrigir e escrever com a letra D: CADENO, como se pode verificar no quadro 11:



As palavras iniciadas com M são aquelas sabidas de cor pelo aluno; as demais foram ditadas pela pesquisadora. No primeiro caso, as palavras estão escritas corretamente, com exceção de MASELA (martelo). Com relação às palavras ditadas ocorrem três fenômenos: a) pela primeira vez utiliza a letra cursiva; b) há certo controle das trocas de letras e c) uso de sílabas não canônicas, como no caso de: ABONDADO (apontador), LIVRO e LABIS (lápiz).

A preocupação do aluno com o significado daquilo que escreve expõe que é necessário que a escrita lhe faça sentido, para que haja a aprendizagem. Para este aluno, a convocação do significado ocupa lugar de suporte e referência para que consiga driblar as dificuldades de análise fonológica, na escrita das palavras; a forma não basta para que ocorra a escrita, é o que nos ensina este aluno.

O diagnóstico clínico-pedagógico possibilitou identificar que as dificuldades de aprendizagem de Luiz Augusto seriam de ordem conceitual-pedagógica, somadas às outras de origem fonoaudiológica.

Entre as dificuldades de ordem conceitual-pedagógica, observou-se que a falta de informação do aluno quanto à escrita correta do seu nome, fez com que ele acreditasse ter um nome diferente do original. Entretanto, à medida que teve acesso ao seu registro civil, não hesita em dizer e escrever seu nome corretamente. A descoberta da origem e escrita completa do seu próprio nome faz com que Luiz Augusto diga que, por meio da leitura da certidão de nascimento, a pesquisadora mostrou-lhe a sua identidade.

O mesmo não ocorre com relação às trocas de letras, pois ter consciência de tal dificuldade e receber informações sobre a relação fonema/grafema não foi suficiente para Luiz Augusto conseguir controlá-las. Em nenhum momento tais trocas indicaram tratar-se de manifestação sintomática de ordem subjetiva, sugerindo a necessidade de uma avaliação fonoaudiológica. Seu problema na fala e o aumento da gagueira em situações de ansiedade, somados à crença de que fazia “*tudo errado*”, faziam com que sua preocupação com a forma ortográfica das palavras não tivesse efeito sobre sua escrita.

Durante a escrita do seu nome, Luiz Augusto demonstra que algo de dimensão subjetiva também interfere em seu processo de aprendizagem. Traça a letra G bem pequena justificando ser “*Pra ninguém ver o G*”, justificativa que não explica, pedagogicamente, essa opção. Entretanto, esta manifestação não persiste após a comparação lingüística entre seu nome, o de seu pai e o de seu irmão, passando a escrever seu próprio nome corretamente.

Outras questões pedagógicas se apresentaram, sem, no entanto, configurarem-se em um impasse para a aprendizagem.

As provocações intelectuais durante o diagnóstico clínico-pedagógico possibilitaram a Luiz Augusto ter consciência do seu próprio nome, assim como de suas dificuldades. Ao insistir na necessidade de a escrita ter um significado e não somente uma forma gráfica ele nos ensina a função social da escrita, como norteadora do processo de aprendizagem e domínio da língua escrita.

1.2.6 Edivan Medeiros Pinheiro Leite

“E o outro meu nome, não tem não?”

Edivan tem 10 anos é um aluno extremamente sorridente, gosta de conversar e, logo de início, se coloca disponível para a realização das atividades. Edivan mora com a mãe, o irmão ainda bebê, e o padrasto. Tem três irmãos de outra união conjugal do pai.

Na reunião para autorizar a participação dos alunos nesta pesquisa, a mãe de Edivan relata sua dificuldade para conseguir um tratamento fonoaudiológico, pois *“ele troca várias letras e não consegue falar algumas palavras direito”*. Ela acredita que isto esteja atrapalhando sua alfabetização. Apesar das dificuldades relatadas pela mãe e observadas ao longo dos encontros, o aluno em nenhum momento teve dificuldade de se expressar, nem mesmo pelas possíveis críticas ao seu jeito de falar.

A preocupação da mãe coincide com as queixas das professoras. A indicação de Edivan para participar desta pesquisa era devido a dificuldade destas em avaliar o real comprometimento do processo de alfabetização desse aluno. Em 2007, Edivan estava cursando a 1ª fase do 2º ciclo.

O nome do aluno e de seus familiares, presentes no quadro 1, auxiliaram na compreensão dos impasses do aluno com a escrita.

Quadro 1
Nomes e parentesco
<i>Aluno: Edivan Medeiros Pinheiro Leite</i>
<i>Pai: Evandro Pinheiro Leite</i>
<i>Mãe: Ana Maria de Medeiros</i>
<i>Irmão: Gustavo Luiz – apelido GU</i>

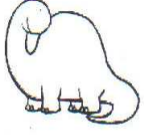



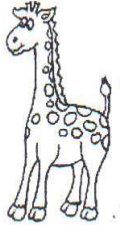

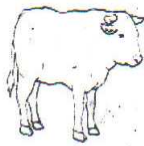
No diagnóstico-teste, Edivan apresenta escrita alfabética e diferentes tipos de trocas de letras, como se pode constatar no quadro 2:

- para as sílabas DI, GI e TI utiliza os grafemas QUI = QUINOSOLO (dinossauro), QUILAVA (girafa) e RAQUIRRO (ratinho);
- oscila quanto ao uso de R ou L = TARUCA (tartaruga) e QUILAVA (girafa);
- troca o grafema G pelo C = COVI (golfim) e TARUCA (tartaruga);
- troca o grafema F pelo V = COVI (golfim) e QUILAVA (girafa);

- inverte o uso dos grafemas B e P = BOPO (pombo)

Quadro 2
Diagnóstico-teste coletivo

Leitura do aluno
↙

	GILAFA - DINOSSAURO
	<u>Quimorda</u>
	GOLFIM
	<u>Covi</u>
	TARTARUGA
	<u>Tartuca</u>
	POMBO
	<u>Bobo</u>
	GILAFA
	<u>Guibana do</u>
	RATINHO
	<u>Raguiro</u>
	TOURO
	<u>Tolero</u>

No primeiro encontro individual, Edivan apresenta interesse em realizar a atividade para “aprender a escrever direito”. Diferentemente do diagnóstico-teste, apresenta

escrita alfabética, porém com mais controle sobre as trocas de letras, como se pode verificar no quadro 3.

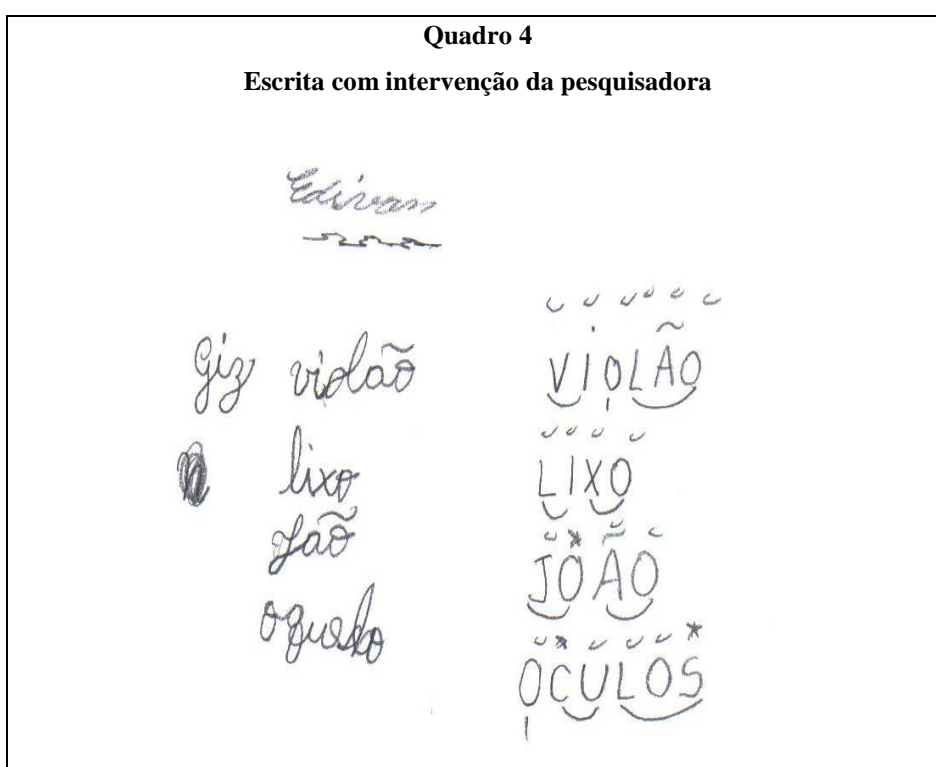
Quadro 3	
Escrita com intervenção da pesquisadora	
x baleia	BALEIA
x cachorro	CACHORRO
x galinha	GALINHA
x passarinho	PASSARINHO
x papagaio	PAPAGAIO
x formiga	FORMIGA
x mosquito	MOSQUITO
x urubu	URUBU

Nesta atividade, aceita a escrita das palavras à direita e, ao compará-las, se surpreende com a quantidade de acertos, percebe que está trocando as letras e nota ainda aquelas que faltam ser acrescentadas.

Mesmo com uma escrita alfabética, no jogo do alfabeto teve dificuldades para corresponder às letras B, X, T, J e D aos desenhos que se iniciavam com as mesmas. A mesma dificuldade não ocorreu quando leu o nome dos desenhos.

Enquanto escreve seu nome próprio, diz que em casa é chamado de “filho” pela mãe e “Vem cá, filho!” pelo pai. Suas tias, primas e avós o chamam de Edivan.

Edivan não apresenta dificuldade com a escrita do seu nome, além de identificar, corretamente, seu nome próprio e sobrenomes, bem como quais seriam maternos ou paternos. A maneira de registrar seu nome indica que o aluno está construindo uma forma particular de grafá-lo: sua assinatura.



Neste dia, escreve algumas palavras e pede que seja grafada, ao lado, a forma correta para que possa identificar o que acertou, errou ou está faltando.

Enquanto recorta letras para formar seu nome, fala sobre seu apelido “Didi” justificando que seria “porque começa com Edi, de Didi”. Em seguida, lê o enunciado da atividade “Recorte as letras de uma revista e forme seu nome”, porém, ao ser questionado Edivan nega que sabe ler, mas não para de realizar a atividade.

Na seqüência, manifesta o conflito entre o que está aprendendo, a crença de que não sabe ler e a dificuldade de apresentar seu saber ao outro:

Quadro 5

Mostrando a capacidade de leitura

P – Você leu?

A – (balança a cabeça afirmando).

P – Então você sabe ler!

A – (silêncio).

P – Você já mostrou pra sua professora que você sabe ler?

A – (balança a cabeça negando).

P – Por que não?

A – Não.

P – Não estou entendendo, você sabe ler, leu pra mim e você não leu pra sua professora?

A – Eu leio pra ela não.

P – Você não lê pra ela. Por quê?

A – (silêncio).

P – Então a professora não sabe que você sabe ler?

A – Eu sei ler, ela sabe.

P – E escrever?

A – Sim, um pouco.

Ao escrever o nome de seu pai diz: “*eu não sei não*”, mas fala qual é o nome e escreve EVATO. Logo em seguida, ao lê-lo percebe que trocou a letra D por T, acrescentou a letra L e não identificou a necessidade de N e R, ficando EVALDO. O nome de sua mãe foi escrito corretamente, porém sem segmentação: ANAMARIA. Em seguida, fala do irmão LUIZ e propõe escrever o nome dele, porém, apresenta resistência para aceitar a intervenção, diante da inversão das letras I e Z:

Quadro 6

Dificuldade em lidar com o erro

P – LU você acertou, só que no IZ, é primeiro...

A – Ahhhh (interrompe e vira o rosto).

P – Olha aqui! Você acertou as letras, mas...

A – Acertei não.

Observou-se que o aluno, ao trabalhar com a leitura de algumas sílabas, não cometeu as trocas de letras que apresenta na escrita. Neste momento, pesquisadora e aluno

concluem que elas somente ocorrem na escrita e na fala. Esta situação nos coloca dúvidas sobre se a origem das dificuldades de pronúncia e trocas na fala é somente de origem fonoaudiológica.

Na leitura da certidão de nascimento, não soube dizer do que se tratava, mas afirmou que a tinha visto com sua mãe, para depois negar “*eu nunca vi não*”. Edivan sabe dizer por que é do sexo masculino e ler o nome de seus pais e avós. Nesse processo, dois aspectos recebem destaque: confirmar que teria sido sua mãe que o registrou e questionar sobre o “*outro meu nome*”, como se pode observar no quadro 7:

Quadro 7	
Qual o lugar do apelido do aluno	
<i>A – E o outro meu nome, não tem não?</i>	
<i>P – Que outro nome?</i>	
<i>A – Eu sei não.</i>	
<i>P – Qual outro nome?</i>	
<i>A – Não sei.</i>	
<i>P – Como que você sabe que tem outro nome?</i>	
<i>A – Não sei.</i>	
<i>P – Por que você perguntou sobre o seu outro nome?</i>	
<i>A – Eu quero saber.</i>	
<i>P – Quem te falou que tem outro nome?</i>	
<i>A – Fui eu.</i>	
<i>P – Eu não estou conseguindo entender. Explica melhor, quem sabe eu consigo entender e te ajudar.</i>	
<i>A – É nada, não.</i>	
<i>P – É alguma coisa sim, tanto que você me perguntou.</i>	
<i>A – (silêncio)</i>	
<i>P – Por que você acha que pode ter outro nome?</i>	
<i>A – (silêncio) Todo mundo me chama de Di, meus colegas.</i>	
<i>P – Ah, eles chamam você de Di!</i>	
<i>A – É.</i>	

Após a constatação de que Edivan trata seu apelido como se fosse nome, trabalhou-se a diferença entre nome próprio e apelido, que este último não consta na certidão de nascimento, mas é originário de parte do nome. Outra descoberta do aluno foi que em seu nome havia um sobrenome paterno, algo que ele ignorava, pois acreditava que somente tinha o materno.

Diante das descobertas proporcionadas pela leitura da certidão de nascimento, o aluno pede para ficar com aquele documento, se mostrando satisfeito com o que descobriu.

No encontro seguinte, ao ser questionado sobre o que teria sido trabalhado no anterior, manifesta uma resposta dúbia: “*Eu sei, sim. Só que... esqueci!*”. Logo após esta fala, lembra aquilo que lhe foi mais significativo, chamando sua certidão de “*negócio*”, como podemos verificar no quadro abaixo.

<p style="text-align: center;">Quadro 8</p> <p style="text-align: center;">Um negócio chamado certidão de nascimento</p> <p>A – <i>Esse negócio... (mostrando a certidão de nascimento).</i></p> <p>P – <i>O que tinha nesse negócio?</i></p> <p>A – <i>O nome do meu avô, o nome da minha avó.</i></p> <p>P – <i>O que mais?</i></p> <p>A – <i>O nome da minha mãe.</i></p> <p>P – <i>Hum.</i></p> <p>A – <i>O nome da, do meu pai.</i></p> <p>P – <i>Mas você não lembra o nome desse negócio?</i></p> <p>A – <i>(silêncio).</i></p> <p>P – <i>Chama certidão de...</i></p> <p>A – <i>... (começa a gaguejar, não ficam compreensível sua resposta).</i></p> <p>P – <i>Certidão de...</i></p> <p>P e A – <i>Nascimento.</i></p>

Enquanto lê a etiqueta das pastas, para encontrar aquela com seu nome, destaca as começadas por “Luiz”: “*Luiz Carlos*”, “*Luiz do Carmo*” (Lucy do Carmo) e “*Luiz Augusto*”. Diante do primeiro, lê “*Luiz Ca...*” e pergunta o que está escrito. No segundo, percebe que trocou “*Lucy*” por “*Luiz*”. Com relação a Luiz Augusto, lê o nome do colega e quer saber o nome de sua mãe, sendo orientado a buscar tal informação na certidão de nascimento do colega.

Em vários encontros o nome LUIZ é destacado. Na atividade para listar o nome de colegas em ordem alfabética, diante do nome Lucy, dirá “*Lucy... Eu tenho um irmão que chama Luis*”.

Para explicar o que seja ordem alfabética, diz “*vem o A, depois o B*” e assim, sucessivamente. A letra G é nomeada de “*C*”, percebe o engano, mas não consegue pronunciar o fonema G e sim, Z. Ao término da atividade, diante do questionamento sobre em que posição seu nome está na ordem alfabética, rapidamente responde: “*Segundo. Podia ser o primeiro!*”.

No encontro seguinte, preenche as palavras cruzadas sem dificuldade. Quando resta seu nome e o de outros três colegas, fala da posição do mesmo:

Quadro 9
Por que ser o último

P – Vamos fazer um x para marcar os nomes que já foram preenchidos: Iasmin, Carlyne, Luiz Augusto, Luiz Carlos e Thais Patrícia! Então só falta Stefany Vitoria, Brendon Gabriel, Lucy do Carmo e Edivan.

A – O meu é o último!

P – Mas você pode fazer ele primeiro.

A – (começa a contar as letras do seu nome, baixinho).

P – Deu certo?

A – (silêncio, enquanto preenche seu nome) Agora sim.

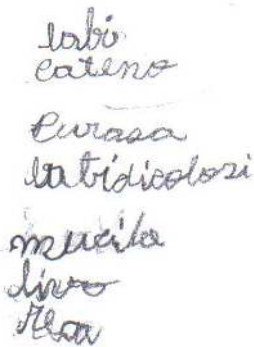
P – Deu certo agora?

A – Acabei... Ah! Meu nome aqui, ô! (Demonstra grande satisfação).

Edivan mostra em extremo contente após preencher seu nome. Ao terminar a atividade exclama de maneira enfática “*Cabei!!!!!!!*!”. Em seguida pergunta “*Iasmin. Qual outro nome que começa com S, S? Edivan!*”, sem prosseguir com tal questionamento.

Após as férias de julho, ao invés de fazer um desenho livre, opta por escrever uma lista de material escolar (quadro 10):

Quadro 10
Escrita com intervenção da pesquisadora



The image shows a handwritten list of school supplies in cursive script. The items listed are: lápis, caderno, borracha, lápis de cor, caneta, livro, and caneta.

Sua escrita é alfabética e, apesar das trocas de letras, é possível compreendê-la.

Em outra atividade, ao ser solicitado que fizesse um traço onde há palavra escrita, começa a mostrar algumas letras da palavra traçada – *borboletinha* –, dizendo ser de seu nome, da sua mãe e de suas tias, como se pode observar no quadro 11:

Quadro 11

As letras das tias

A – (fazendo o traço embaixo da palavra borboletinha). A minha letra e a letra da minha mãe!

P – Qual que é sua letra?

A – Esse! E esse é o da minha mãe!

P – O E é sua letra e o A da sua mãe!

A – L da minha tia, N da minha tia. Aqui tem M?

P – M é a letra que começa o nome de quem?

A – Da minha tia!

Em se tratando de um aluno que sabe ler, fica claro que a pergunta “*Aqui tem M?*”, não se refere à letra M, mas ao que esta o remete, o que é apresentado na continuação do diálogo:

Quadro 12

Procurando lugar para sua madrinha

A – Deixa-me ver, não tem M!

P – Não tem M do nome de sua tia? Como que ela se chama?

A – Marlene!

P – Sua tia se chama Marlene? Aí não tem o M de Marlene?

A – É!

P – E você se lembra de mais algum nome, que começa com as letras da palavra borboletinha?

A – Eu não vi letra!

P – Oi?

A – Eu não vi letra.

P – Aqui não tem letra? Olha quantas letras tem aqui!

A – B, I, O (somente nomeia as letras que não começam nomes).

P – Então, não tem o nome da letra da sua tia?

A – É!

P – E você queria que tivesse a letra do nome da Marlene?

A – É!

P – Ah! Você gosta dela?

A – Ela é minha segunda mãe!

P – É por isso que você lembrou-se dela!

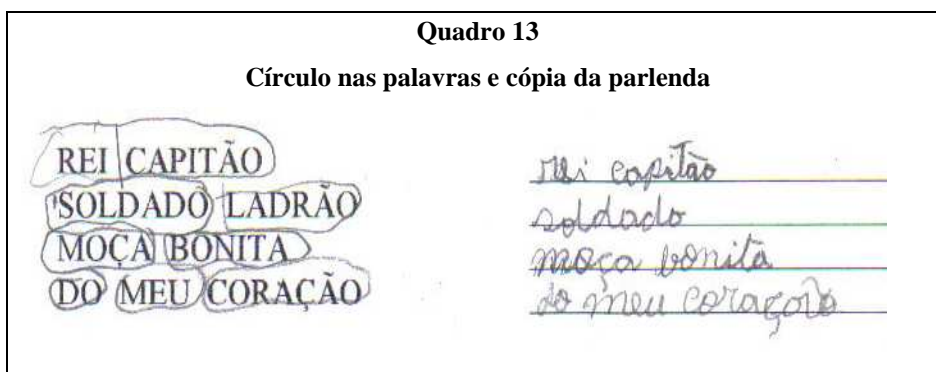
A – Todo dia eu vou na casa dela!

P – E porque você a considera sua segunda mãe?

A – Porque ela é minha madrinha!

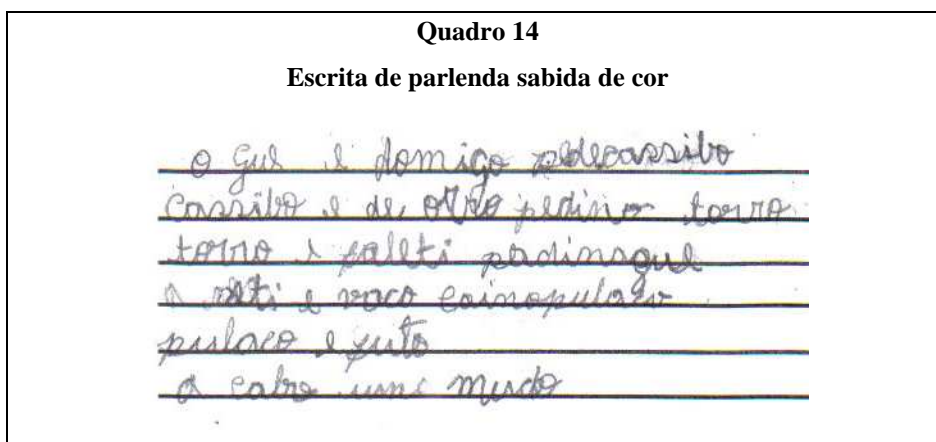
A atividade deste encontro não ofereceu dificuldade pedagógica, mas proporcionou ao aluno falar sobre uma pessoa que é tão importante em sua vida, como sua madrinha. Um lugar foi encontrado para falar sobre ela.

Com relação ao que seja palavra na escrita, primeiro considera que seria tudo que estivesse escrito em uma linha:



Após orientação, faz um traço separando REICAPITÃO e conclui a atividade sem dificuldade, inclusive transcrevendo a quadrinha para letra cursiva, demonstrando dominar esse outro tipo de traçado.

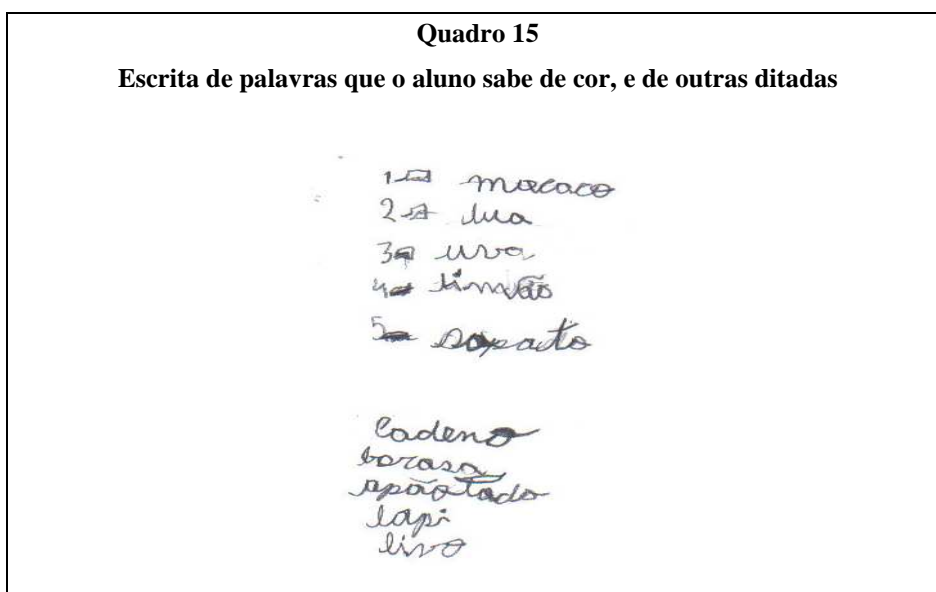
Em seguida é solicitado que escreva uma parlenda conhecida e ele propõe escrever “Hoje é domingo” em letra cursiva:



Nessa produção, registra o texto memorizado, sem se perder, apesar das trocas na escrita: B por P, T por D, F por V e R por L. Apesar de ter consciência de que realiza tais trocas, diz não saber o que fazer “para não errar”. É importante lembrar que na leitura e na fala, o aluno somente troca o fonema [R] por [L], demonstrando que sua dificuldade está no nível do registro escrito. Essa hipótese pôde ser confirmada nas atividades em que o aluno

teria que apresentar seu conhecimento sobre o som inicial e final das palavras, em situações de aliteração e rima. Como nestas o aluno respondia oralmente ao que era lido e perguntado pela pesquisadora, em nenhum momento demonstrou dificuldade em suas análises e respostas, baseando-se em princípios lingüísticos. Ao contrário, ficou extremamente feliz ao perceber que conseguia responder corretamente ao que lhe era solicitado.

Em seqüência, no último encontro, escreve cinco palavras sabidas de cor e outras cinco ditadas, sem apresentar as trocas que eram recorrentes, com exceção da palavra BORASA (borracha):



Edivan apresenta escrita alfabética, mas tem dificuldade de prosseguir na compreensão e utilização dos princípios ortográficos, aparentemente, pela influência das trocas na fala. No entanto, a escrita do quadro 15, também confirma a hipótese de que há outros aspectos, além do fonoaudiológico, que estariam interferindo em seu processo de aprendizagem da língua, uma vez que conseguiu controlar a maioria das trocas de letras apresentadas no diagnóstico-teste e nas primeiras escritas.

Logo no início do diagnóstico clínico-pedagógico foi possível identificar que a escrita do aluno era alfabética, porém, com trocas de letras e dificuldades de representação de alguns fonemas.

A princípio, as dificuldades com a escrita pareciam ser, fundamentalmente, de ordem fonoaudiológica, uma vez que também ocorriam na fala. Entretanto, à medida que o aluno foi respondendo às provocações intelectuais foi possível identificar que suas dificuldades na fala e na escrita também poderiam dizer de uma manifestação sintomática,

interferindo em seu processo pedagógico.

Durante o diagnóstico clínico-pedagógico, o aluno pôde dizer das suas dificuldades para falar e escrever, mas também do seu desejo de acertar. Como efeito, o diagnóstico possibilitou a Edivan perceber que as trocas de letras são predominantemente na escrita, mas que consegue controlar a maioria delas, ao escrever, principalmente quando o texto é ditado por alguém. Porém, foi ao (re)descobrir sua capacidade de ler de maneira correta que ele pôde retificar sua crença: “*Escrevo errado porque falo errado*”, permitindo-se avançar na escrita, saindo da posição de quem não sabe nada, para alguém que tem consciência das suas dificuldades, sem, no entanto, deixar de tentar superá-las.

A certidão de nascimento teve papel importante para o aluno na construção de outra leitura sobre a dificuldade de falar e escrever, mas também propiciou que falasse sobre o que acreditava ser seu “*outro nome*”, como também sobre sua “*segunda mãe*”.

Mediante o diagnóstico clínico-pedagógico foi possível confirmar a necessidade de diagnóstico fonoaudiológico para avaliação de outros aspectos que possam estar interferindo no processo de aprendizagem de Edivan, mas, principalmente, identificar o interesse e a capacidade do aluno na superação de várias de suas dificuldades, a partir de suas respostas, diante das provocações intelectuais que foram sendo realizadas ao longo dos encontros.

1.2.7 Luiz Carlos Silva de Soares

“Eu acho que ele que entrar lá dentro, pra pegar o poder.”

Luiz Carlos tem 10 anos. É um menino muito bonito, mas de aparência mal cuidada; unhas sujas, cabelos despenteados. Aluno extremamente tímido: raramente fala.

A renda familiar é muito baixa. O pai é catador de papelão e Luiz Carlos seu ajudante. No quadro 1, apresentamos os nomes do aluno e de seus pais, que ajuda a compreender a relação desses, com o processo de aprendizagem do aluno.

Quadro 1
Nomes, parentesco e como são chamados
<i>Aluno: Luiz Carlos Silva de Soares, chamado de Luiz pela mãe, Luiz Carlos pelo pai e, às vezes, de Lucinha pelos irmãos.</i>
<i>Pai: João Tales de Soares</i>
<i>Mãe: Maria Paula Silva de Soares</i>



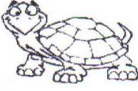




Em 2007 estava cursando a 1ª etapa do 2º ciclo e foi indicado para a pesquisa, pois sua timidez o impedia de participar das atividades e dificultava a avaliação das professoras quanto ao seu domínio da escrita.

Na reunião com os alunos para assinatura do TCLE, Luiz Carlos foi o último a dar seu acordo para participar da pesquisa, o que fez sem dizer uma palavra, balançando a cabeça, em sinal afirmativo. Desde o início, o silêncio, o uso de gestos, o sorriso mantido e o esconder o rosto, diante dos acertos, foram as formas de comunicação utilizadas por ele. Por outro lado, ao término das atividades recusava-se a deixar a sala.

Em sua primeira produção, Luiz Carlos apresentou uma escrita alfabética, como se pode constatar no quadro 2. A escrita de algumas palavras era quase correta, enquanto o erro de outras indicava que o aluno desconhecia até mesmo a relação fonema/grafema como é o caso da palavra BOI, no exemplo que segue.

Quadro 2
Diagnóstico-teste coletivo

Leitura do aluno

	di no sauro
	<u>dilose</u>
	gol fim
	<u>bofi</u>
	ta ta ru ga
	<u>tatalurba</u>
	pom bo
	<u>podado</u>
	gi ra fa
	<u>giratfa</u>
	1º lê ra ti nho, depois apaga escreve de novo e lê ra to
	<u>raquirita</u>
	boi
	<u>tolorio</u>

Analisando a escrita, pode-se observar a presença da letra R para representar o fonema L e o nome da letra H para representar a sílaba GA ou GO. As dificuldades apresentadas indicam uma defasagem, significativa, entre idade e nível de aprendizagem do aluno, mas não configuram um problema de alfabetização.

No primeiro encontro individual, Luiz Carlos confirma sua escrita alfabética, como se pode constatar no quadro 3. A princípio, no momento da leitura atribui uma sílaba a cada uma das primeiras letras registradas, deixando uma “sobra” de letras, o que é característico da escrita silábica. Consegue reavaliar a utilização das letras na leitura, segundo a hipótese alfabética, como se pode verificar no quadro 3:

Quadro 3	
Escrita com intervenção da pesquisadora	
x cachorro	CACHORRO
x passarilo	PASSARINHO
x tatu	TATU
x formiga	FORMIGA
x urubu	URUBU
x tamanduá	TAMANDUÁ
x galinha	GALINHA
x gato	GATO

Segundo as marcas registradas abaixo das palavras, é possível afirmar que o aluno consegue ler, fazendo a correspondência correta entre fonema/grafema. Após terminar de escrever

o nome dos animais, o aluno permite a escrita correta das palavras à direita, e ao comparar as escritas, sorri cada vez que encontra uma letra certa. Mostra-se muito interessado e atento.

Durante o jogo do alfabeto, apesar da escrita alfabética apresentou dificuldades para identificar a letra S e indicar a gravura cujo nome se iniciava com ela. Primeiro apontou a ZEBRA, depois o URSO para, em seguida, dirigir o olhar para o SORVETE. Não teve dificuldades com outras letras.

Ao ler o nome dos desenhos, apresentou acentuação incorreta de algumas sílabas: *pató, rató, éléfanté, navió*. Nossa hipótese é que esse tipo de alteração da pronúncia provém de um vício metodológico no curso da aprendizagem, com o intuito de fixar a escrita.

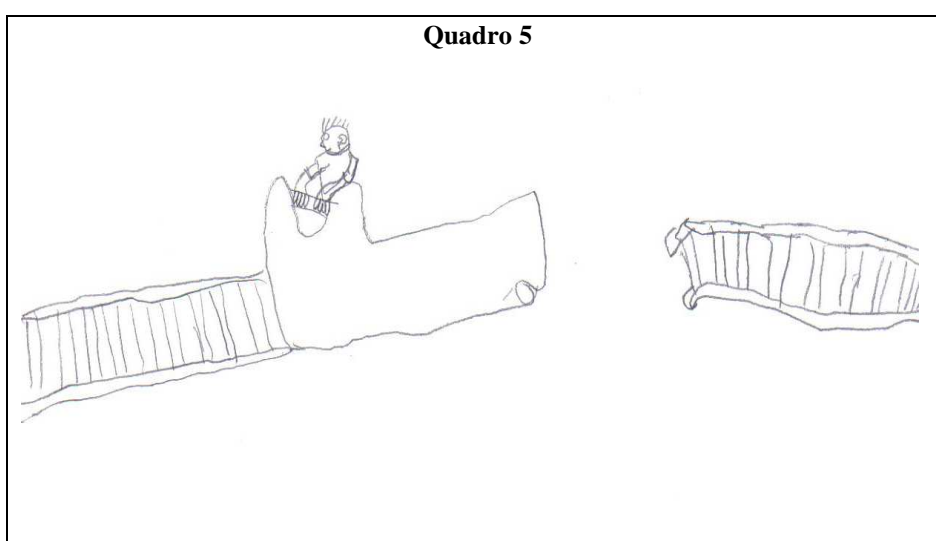
No final do jogo, Luiz Carlos soube escrever seu nome completo e identificar o próprio nome. No entanto, mostrou-se incomodado ao dizer como é chamado em casa, principalmente pelo apelido que lhe dá seu irmão.

Quadro 4	
Diálogo do aluno sobre como é chamado pelos familiares	
<i>P – Em casa, como é que a mamãe te chama?</i>	<i>A – (silêncio)</i>
<i>A – Luiz.</i>	<i>P – Quem colocou este apelido?</i>
<i>P – E o papai?</i>	<i>A – Meu irmão.</i>
<i>A – Luiz.</i>	<i>P – E como ele chama você?</i>
<i>P – Luiz também, e os irmãos?</i>	<i>A – Como ele me chama? Lucinha.</i>
<i>A – Luiz também.</i>	<i>P – Luci...</i>
<i>P – Em casa, alguém te chama de Luiz Carlos?</i>	<i>A – Lucinha</i>
<i>A – Meu pai.</i>	<i>P – Lucinha! Seu irmão chama você de Lucinha.</i>
<i>P – Seu pai te chama de Luiz Carlos. Só ele?</i>	<i>A – Meus colegas e ele me chama de Lucinha.</i>
<i>A – Só.</i>	<i>P – Seus colegas te chamam de Lucinha?</i>
<i>P – Você tem algum apelido?</i>	<i>A – Não, meus irmãos.</i>
<i>A – (Sorri, escondendo o rosto)</i>	<i>P – Lucinha ou Lucinho?</i>
<i>P – Por que você está rindo?</i>	<i>A – Lucinha.</i>
<i>A – (Continua sorrindo e escondendo o rosto)</i>	<i>P – Mas por que eles chamam você de Lucinha?</i>
<i>P – Você não pode contar?</i>	<i>A – Não sei!</i>
<i>A – (silêncio)</i>	<i>P – Você não sabe?</i>
<i>P – Tem vergonha do apelido?</i>	<i>A – Eles querem mexer comigo.</i>

Apesar do visível desconforto que o aluno apresenta com o apelido, admite que já

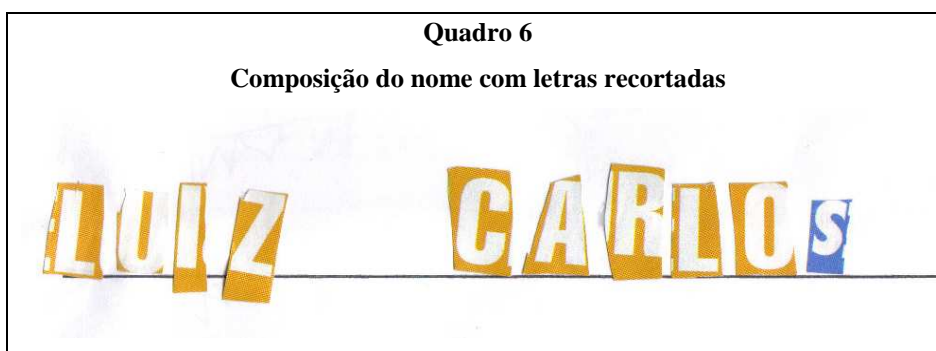
está acostumado a ser chamado dessa maneira: “*Eu não gosto, mas acostumei!*”. Mostra-se indiferente à forma como gostaria de ser chamado naquele espaço escolar, e fica em silêncio.

Ao término do encontro reluta em ir embora: fica imóvel na cadeira por um longo período, resgatando seus movimentos apenas quando lhe é oferecida uma folha de papel. A partir de então, o desenho passa a ocupar uma função de interlocução nos encontros. Enquanto desenha, Luiz Carlos causa certa expectativa em quem o observa desenhando, pois inicia pelos detalhes para ir, lentamente, compondo a totalidade do desenho. O desenho do quadro 5 foi realizado em silêncio. Não se recusou a responder a algumas perguntas que lhe foram feitas no final.



Um caminho passando na linha do trem, que está interrompida. O menino está do lado certo do trem e segue.

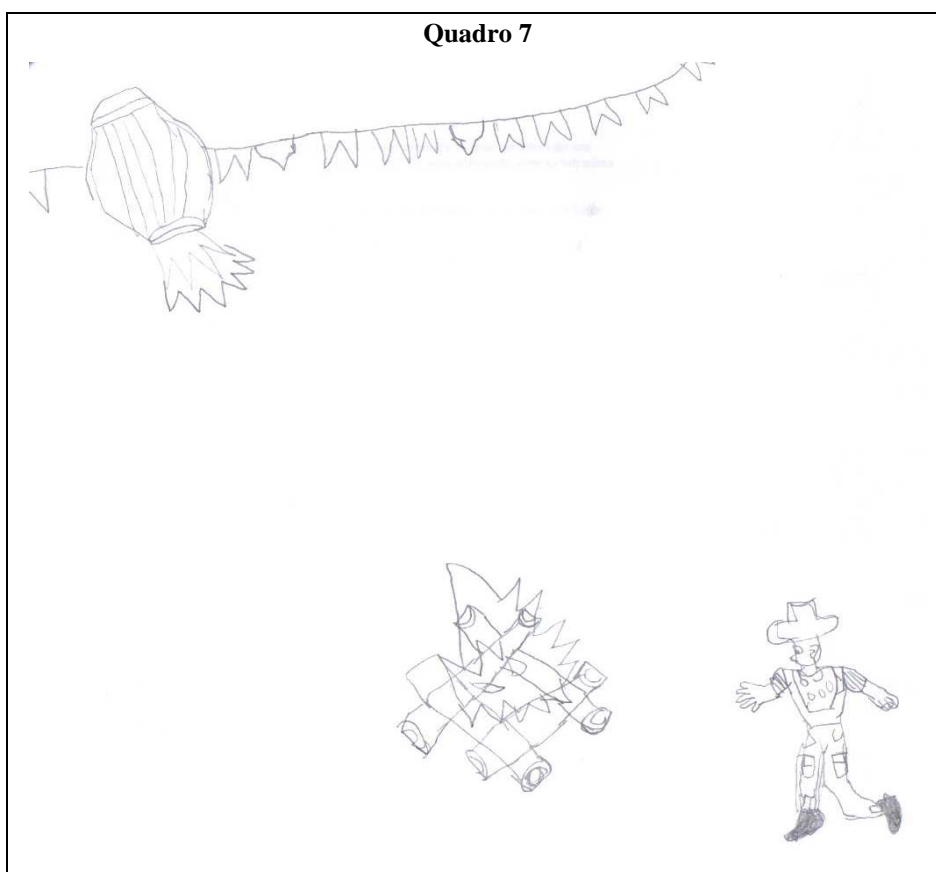
No próximo encontro, a atividade de recortar letras para compor o nome próprio, que parecia não oferecer dificuldade para o aluno, em função de seu nível de escrita, evidencia o destaque da letra S.



Ao procurar as letras do seu nome, ele recorta as letras L, U, I, Z, C, A, R, L e O de uma cor, e a letra S de outra cor e tamanho diferentes, tendo a possibilidade de escolher todas iguais.

Em outro exercício, colore as letras do seu primeiro nome de uma cor e as do segundo de outra, mostrando-se confuso ao utilizar a letra L pela segunda vez. Essa dificuldade não decorre da compreensão de que uma mesma letra pode compor a escrita de várias palavras - como é comum no início do processo de alfabetização - mas do fato de contrapor-se ao projeto do aluno de escrever cada nome de uma cor, estabelecendo uma diferença entre eles.

No final do encontro, Luiz Carlos novamente resiste a ir embora, recebendo folha em branco em que faz o seguinte desenho.



Um balão, uma fogueira e um homem vestido a caráter, para festa junina. Não dizendo mais nada, deixa a sala em silêncio.

No encontro seguinte, Luiz Carlos entra na sala andando de costas. Diante da proposta de escrever nomes de pessoas de quem gosta ou fazer um desenho, ele esconde o rosto. Apenas quando lhe é ofertada ajuda para decidir o que fazer, ele se manifesta.

Quadro 8

P – Então desenha pra mim sua casa.

A – (silêncio “12s”)

P – Quer que eu comece pra te ajudar?

A – (silêncio)

P – Se quiser que eu comece é só você dar o lápis pra eu te ajudar.

A – (em silêncio, entrega o lápis à pesquisadora)

P – Eu faço o primeiro traço, aí você continua?

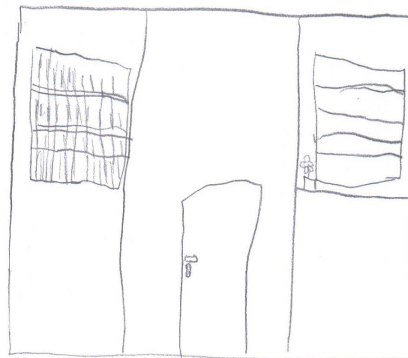
A – (silêncio “46s”)

P – Hum?

A – (silêncio)

P – Então olha só, eu vou fazer o traço do chão.

A – (desenha em silêncio).



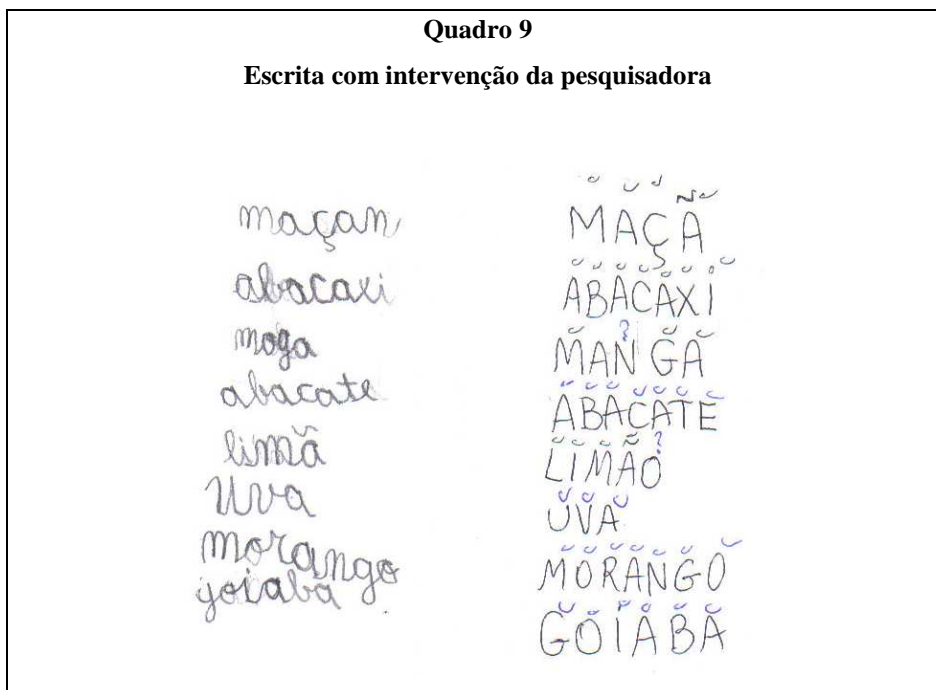
Desse dia em diante, Luiz Carlos apresenta esta atitude todas as vezes que tem de escolher algo, sendo necessário adaptar as situações para que as perguntas pudessem ser respondidas com sim ou não. Até mesmo o desenho torna-se uma possibilidade difícil, se proposta dentro de um leque de alternativas.

Ele desenha sua casa, dizendo que alguns irmãos dormem no quarto à esquerda, outros no quarto à direita e os pais no andar de cima. Ao dizer isto dá as costas para o desenho. Ao lhe ser proposto escrever os nomes de seus familiares, escreve, primeiro, o nome do pai e, depois, da mãe, negando-se escrever o nome dos irmãos. No término do encontro, nega-se a deixar a sala, ficando em silêncio por cerca de 2:30min, partindo depois de convite insistente para sair.

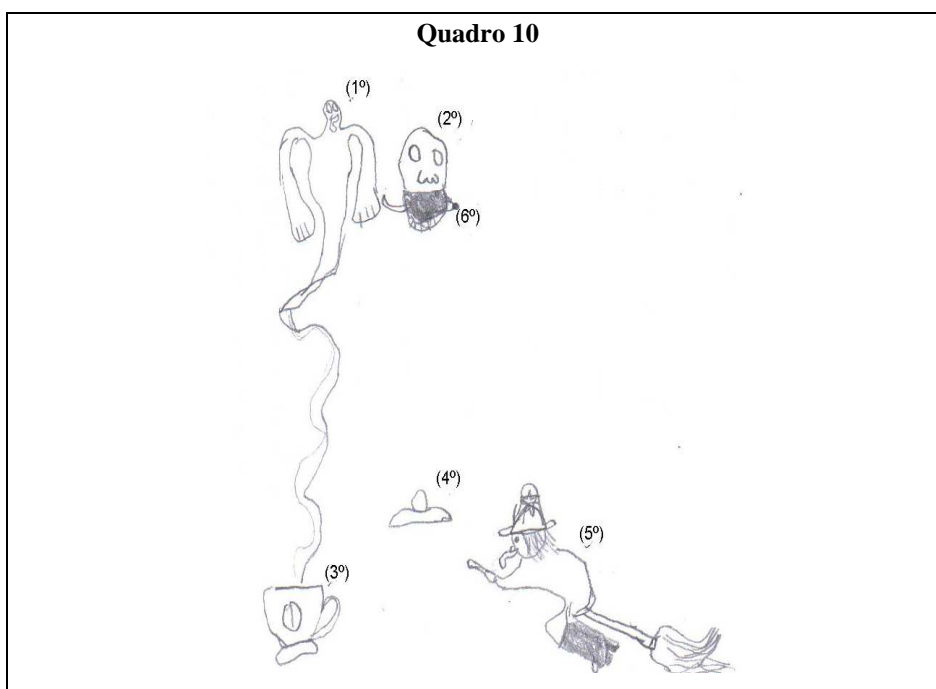
Uma das raras vezes que Luiz Carlos decide e manifesta opção por uma atividade é para o trabalho com a certidão de nascimento. Ao ler sua certidão, ele reconhece rapidamente o nome de seu pai, dizendo ser quem escolheu seu nome. Diante do nome de sua mãe, silencia. Apenas com muita insistência responde de quem se trata. A partir do trabalho com a certidão de nascimento, o aluno passa a assinar seu nome próprio e a fazer seus desenhos a cada encontro, mostrando continuidade.

Com a proposta de escrita de nomes de frutas, Luiz Carlos opta por comparar a sua escrita com a da pesquisadora, a cada registro e não somente ao final da produção. Sua escrita

é quase na maneira convencional (quadro 10). Demonstra alegria com seus acertos. Percebe seus erros e tenta consertá-los antes da correção da pesquisadora, demonstrando capacidade de auto-avaliação.



No final da atividade, desenha: (1º) fantasma, (2º) caveira, (3º) xícara, (4º) tampa da xícara, (5º) bruxa e (6º) rato.

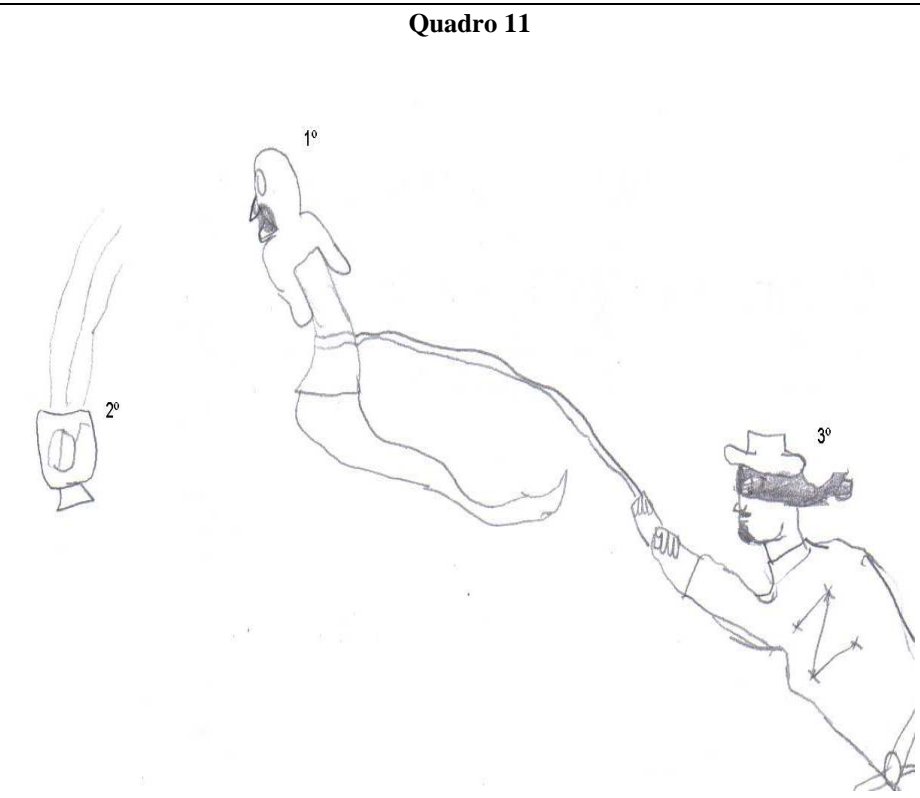


O fantasma está saindo da xícara e a caveira comendo o rato. Sobre a bruxa, não fala nada.

A atividade que consiste em listar o nome dos colegas, em ordem alfabética, Luiz Carlos realiza sem dificuldade, em letra cursiva.

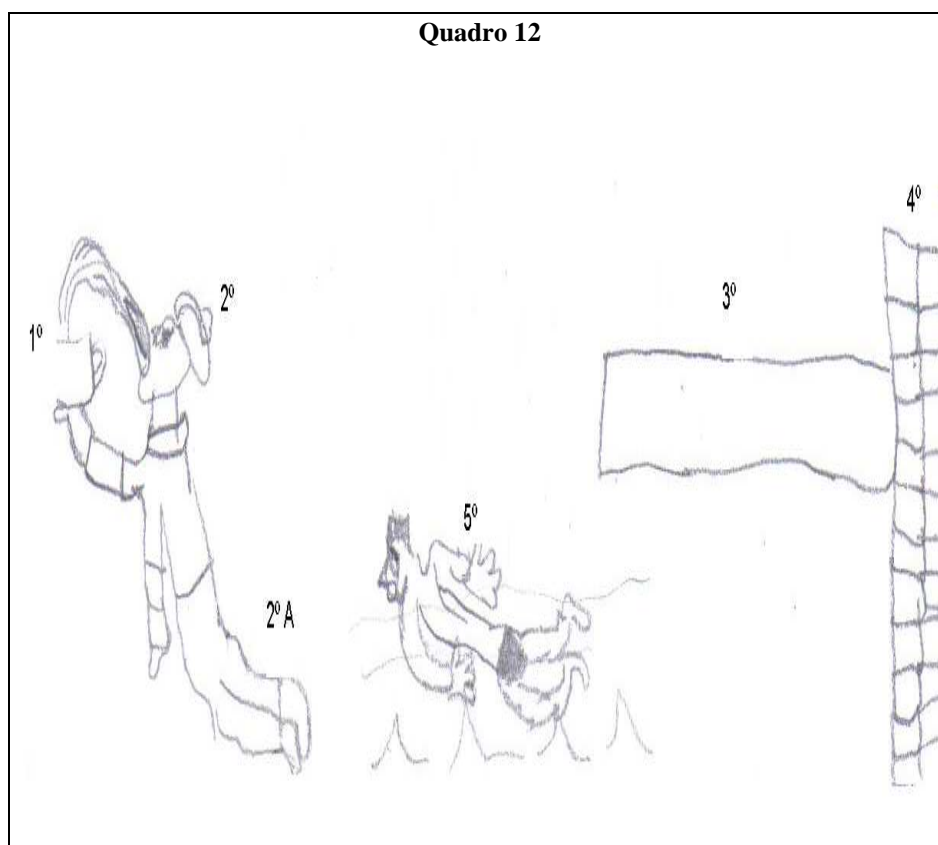
Desta vez, antes do anúncio do término do encontro, retoma o desenho feito anteriormente (quadro 11), do outro lado da folha, desenhando um fantasma, um tesouro e o Zorro.

Quadro 11



P – O que você desenhou aqui?(desenho 1)
A – Uma... uma... uma múmia.
P – Ham?
A – Um fantasma!
P – Isso aqui é um fantasma? Hum. E aqui? (desenho 2)
A – O fantasma, ele que entrar.
P – Hum?
A – Eu acho que ele que entrar lá dentro, pra pegar poder.
P – Ah! O fantasma quer entrar na xícara pra pegar o poder! Hum. E o que tá acontecendo aqui? Quem que é esse daqui?(desenho 3)
A – É o Zorro.
P – E o que o Zorro faz aqui?
A – O Zorro tacou a corda nele. Pra não entrar na casa dele.

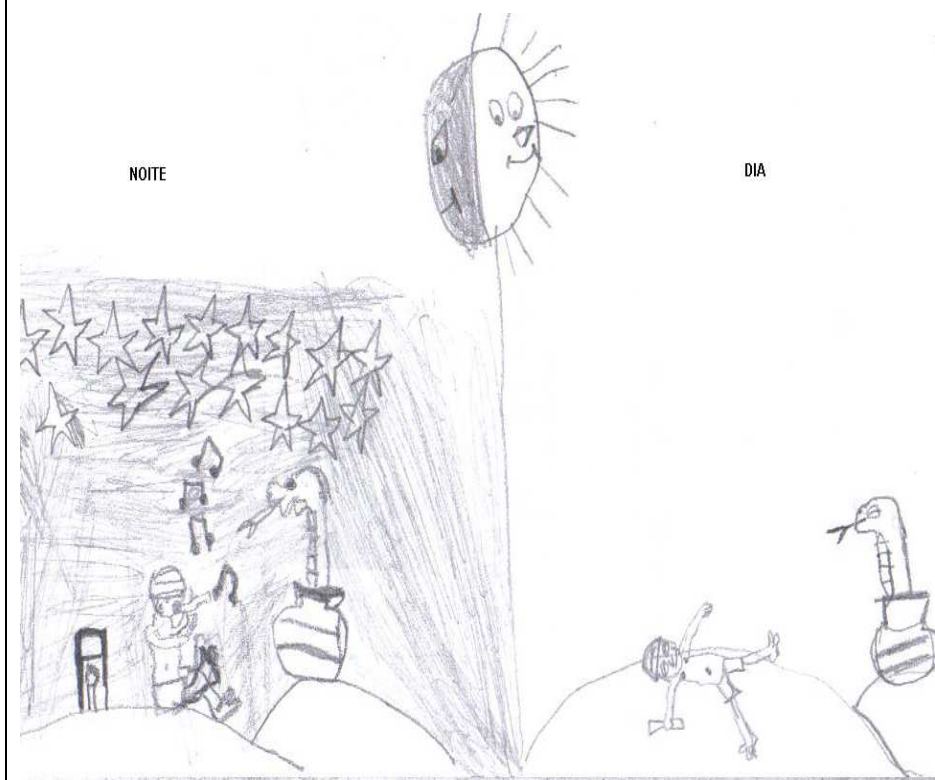
Este desenho, assim como o diálogo que se seguiu, parece ter tido um efeito positivo para a criança, que se mostrou, visivelmente, mais desinibida depois deste encontro. Da parte de seus professores foi notada maior participação nas atividades de sala de aula.



Na seqüência, Luiz Carlos desenha um menino tomando o poder que está na xícara. Trata-se de “Euro”, que está gripado. Um outro menino salta de uma ponte e sai nadando.

Após as férias de julho, a primeira atividade foi um desenho livre, em que Luiz Carlos do lado esquerdo desenha a noite, na outra metade da folha o dia, e no centro um círculo, meio sol, meio lua, que define como sendo o Japão. A noite retrata a cena de um homem encantando a serpente que sai da cesta com o som de uma flauta. Há uma luz de vela protegida para não se apagar. O dia retrata homem e cobra dormindo.

Quadro 13



↑ luz de vela protegida

P – Fala para mim, o que você desenhou?

A – Lua, estrela, cobra, vela, homem tocando flauta.

P – E aqui? (mostrando um desenho parecendo um sol)

A – É o Japão.

P – Como assim?

A – (silêncio) Aqui é a noite e desse lado o dia. (mostrando o círculo na ponta do traço)

P – E aqui, o que você fez?

A – Homem dormindo e a cobra dormindo. Ela não enxerga de dia, por isso que o homem toca a flauta.

P – Então de dia eles dormem e à noite é que mostram o que sabem fazer?

A – (sorri)

Luiz Carlos pede para ver sua pasta, onde estão resgatadas as atividades pedagógicas, mas, sobretudo, os desenhos. Enquanto olha, o aluno vai retomando o que fez, principalmente, os desenhos. "O poder continua na xícara!", exclama.

Na atividade sobre os diferentes traçados de letra, Luiz Carlos demonstra conhecer e saber transcrever da letra de imprensa para letra cursiva. Como continuidade da atividade, o

aluno deveria ler a parlenda “Rei, capitão, soldado, ladrão”. Ele disse conhecer de cor e conta que a leu pela primeira vez em uma folha catada no chão, por ele e o pai.

Além da leitura da quadrinha, ele conseguiu ler e compreender o enunciado das demais atividades, realizando-as sem dificuldades.

Quando lhe foi proposta a escrita do nome de seu pai, ele demonstrou já saber. Cometeu um lapso.

Quadro 14

Confundindo seu próprio nome com o de seu pai

P – Então, você conseguiu escrever uma boa parte do nome do seu pai sem olhar. Agora, escreva seu nome aqui, para a gente ver o que tem de parecido, entre seu nome e o nome do seu pai. Escreva seu nome completo!

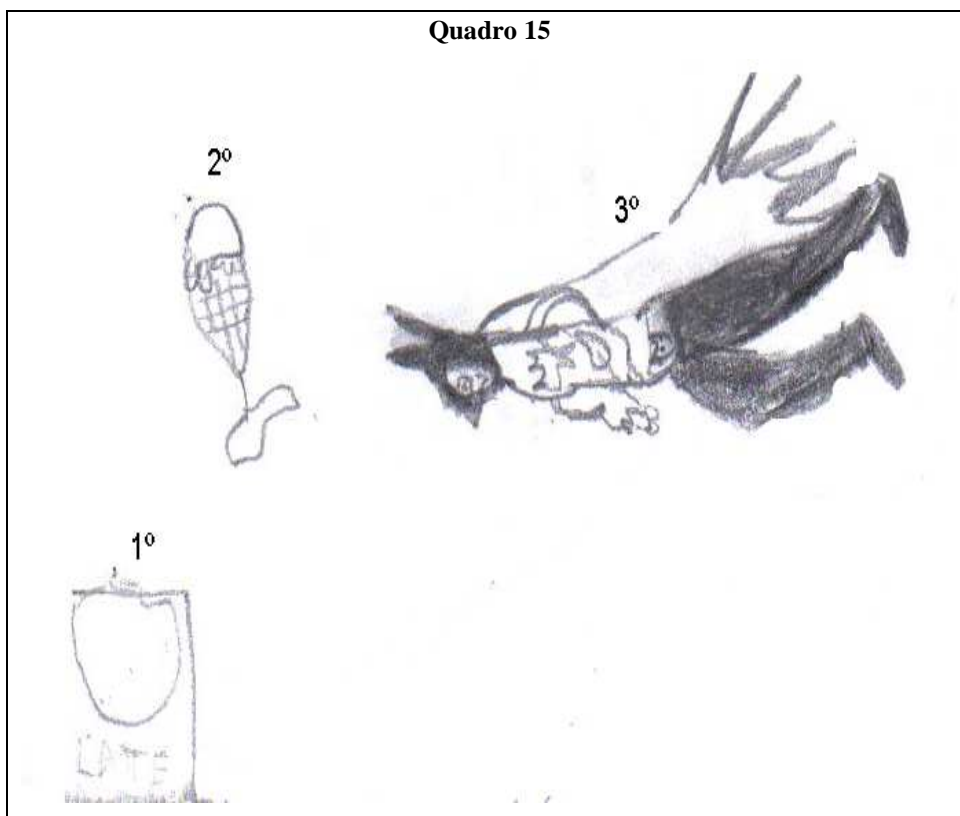
A – (escrevendo o nome do pai).

P – O que aconteceu?

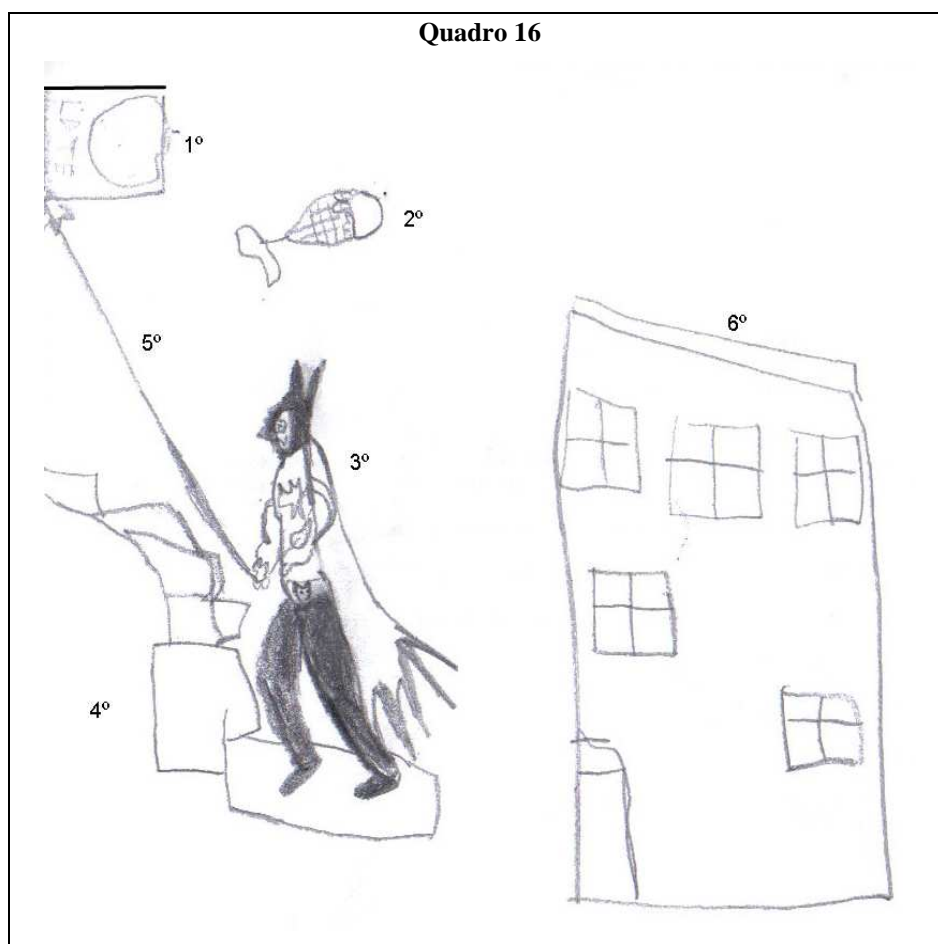
A – (rindo). Tava escrevendo o mesmo nome!

Neste dia, diferentemente, pede a folha para desenhar.

Quadro 15



Primeiramente, Luiz Carlos desenha um objeto que nomeia LATE LI e uma bomba. Ao iniciar o desenho do Batman voando, apaga a inscrição no objeto e começa a rodar a folha até finalizá-lo na posição de pé, continuando a desenhar, como se pode observar no quadro 20:



O Batman está sobre uma escada e, com “seu negócio”, desativa os fios da caixa que controla a bomba.

Outro avanço que o aluno apresentou em relação à aquisição da escrita foi a tentativa de regularização silábica do sobrenome de seu pai, registrando TALESE, transformando-o em uma seqüência de três sílabas canônicas (consoante/vogal - CV), característica na escrita de alunos que estão se apropriando das convenções ortográficas da língua. O aluno apresentou também esta característica na escrita da quadrinha “hoje é domingo”, porém no caso de algumas palavras, tendeu a escrevê-las somente utilizando uma sílaba. Também houve constância do uso do grafema P para representar o fonema B e do grafema T para representar o fonema D, como pode ser observado no quadro 17.

Quadro 17

Escrita de parlenda sabida de cor

Luiz Carlos

João Tales de Soares

O se tomigo

Hoje é domingo

pe' cachimbo

Pé de cachimbo

O cachimbo é de ouro

O cachimbo é de ouro

Bate no

Bate no Touro

O touro é valente

O touro é valente

Bate na gente

Bate na gente

A gente é fraco

A gente é fraco

Cai no buraco

Cai no buraco

Buraco é fundo

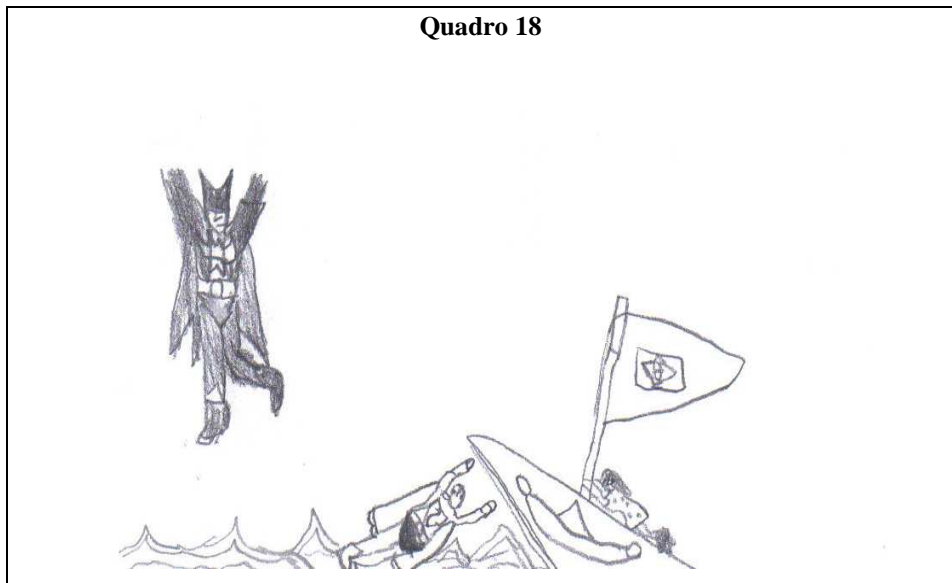
Buraco é fundo

Acabou o mundo

Acabou o mundo

No desenho,

Quadro 18



Uma mulher se afogando, presa ao mastro de um barco, o super-homem tentando salvá-la, uma vez que as outras pessoas morreram, e o Batman assistindo à morte das pessoas. Este foi seu último desenho.

O último encontro foi marcado por maior participação significativa e Luiz Carlos não desenhou.

A atividade deste encontro consistiu em trabalhar o conhecimento que o aluno tem sobre palavras que rimam, em que demonstrou ter consciência fonológica do fonema, da sílaba e da palavra. Diante de um grupo de quatro palavras, para dizer qual seria a diferente, Luiz Carlos apresentou, como estratégia para resolução da atividade, análise das palavras de duas em duas, conseguindo responder, corretamente, ao que lhe foi solicitado.

Quadro 19

Análise de duplas de palavras

P – Agora vou falar outras quatro palavras. Coração, limão, banana e sabão.

A – (silêncio) Coração e sabão.

P – Coração rima com sabão?

A – (balança a cabeça que sim)

P – Hum. E limão?

A – (silêncio) Com o outro.

P – Limão rima com banana?

A – Não.

Em seguida foi solicitado a Luiz Carlos que escrevesse palavras sabidas de cor. Desta vez, ele não seria o leitor de sua própria escrita, ficando muito surpreso em constatar que podia ser lida por outra pessoa:

Quadro 20

A pesquisadora como leitora da escrita do aluno

P – Vou ler o que você escreveu. GELATINA. Certo?

A – Escrevi certo?(fala com a voz surpresa, mas baixa)

(...)

P – Muito bem! Faça mais uma palavra que você sabe escrever sozinho.

A – (escreve)

P – Hum. Aqui eu sei o que você escreveu, vou até escrever aqui embaixo pra você ver!

A – (silêncio, observando e comparando as escritas)

P – É isso daqui que você escreveu?

A – Deixa eu ver. (compara as escritas da palavra PIPOCA)

P – Pipoca. Foi isso?

A – Foi! (novamente surpreso)

Luiz Carlos começa a oscilar entre explicações baseadas na estrutura fonológica das palavras, daquelas marcadas pelo campo semântico das mesmas. Em alguns momentos, o sentido ainda parece dominar a forma de sua escrita, mas não chega a impedir que o aluno perceba, analise e construa a própria escrita.

Logo de início, Luiz Carlos apresenta escrita alfabética, porém, com grande dificuldade para demonstrar e aceitar seus acertos.

Pelo diagnóstico clínico-pedagógico foi possível identificar que os impasses do aluno diante da escrita não eram de ordem conceitual-pedagógica, mas devidos a questões de dimensão subjetiva.

A comparação entre a escrita da pesquisadora e a do aluno provocou nele, mais do que retificar sua idéia de nada saber, o fato de não poder negá-lo, apesar de esconder o rosto, todas as vezes que acertava.

O diagnóstico clínico-pedagógico, por meio da leitura da certidão de nascimento, possibilitou a Luiz Carlos falar sobre seu desejo de aprender a escrever o nome de seu pai. A comparação entre as escritas dos nomes lhe proporcionou encontrar pontos de identificação com seu pai. A leitura de uma parlenda também propiciou que o aluno falasse sobre seu saber

encontrado entre os papelões catados com ele.

Mas, fundamentalmente, o diagnóstico clínico-pedagógico, ao oferecer ao aluno a possibilidade do desenho como forma de comunicação, possibilitou-lhe definir o percurso dos encontros e refletir sobre seu(s) impasse(s) subjetivo(s), sendo possível observar o efeito desta elaboração sobre seu processo de aprendizagem, à medida que apresenta seu saber, sem esconder o rosto ao acertar um exercício e se mostra mais participativo.

1.2.8. Thaís Patrícia de Souza Ferreira

“Mas eu gosto de Thaís Patrícia, Patrícia, Patrícia. Só que eu não gosto!”

Thaís Patrícia tem 8 anos e é uma aluna extremamente agitada e curiosa. Gosta de chamar a atenção a todo o momento, cantando e inventando brincadeiras.

Mora com a mãe e o padrasto e apresenta desejo em ficar com o pai. Segundo informações da escola, há um ano a mãe vem impedindo o pai de ver a filha, inclusive ameaçando mudar de residência.

Para melhor compreensão das articulações entre o nome próprio e o processo de construção da escrita desta aluna, o quadro abaixo apresenta o nome da aluna e de seus pais.

Quadro 1
Nomes, parentesco e como são chamados
<i>Aluna: Thaís Patrícia de Souza Ferreira, chamada de Bolinha pela mãe e de Gorducha pelo pai</i>
<i>Pai: Willian de Souza Ferreira</i>
<i>Mãe: Mariana Patrícia de Souza</i>

Em 2007, a aluna estava cursando a 3ª fase do 1º ciclo em uma turma-projeto. Caracterizada pela escola como a aluna mais hiperativa, foi indicada para pesquisa por não estar alfabetizada, além de atrapalhar a sala de aula com suas constantes confusões e indisciplina.

Thaís Patrícia mostra sua hiperatividade desde o primeiro contato.

No momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, quando é comunicado aos alunos que os pais também teriam de autorizar, Thaís Patrícia interrompe: *“Não precisa, eu mesmo me autorizo”*. Diante desta fala, a aluna somente

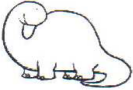
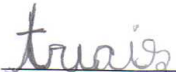
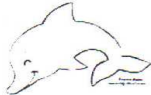




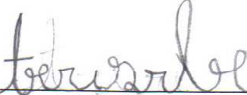

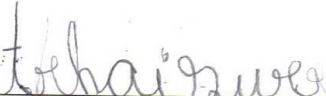

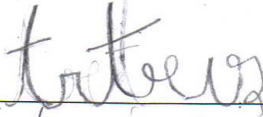


inicia sua participação, a partir do segundo encontro, após o consentimento de sua mãe, por escrito. Esta constituiu intervenção junto à aluna quanto a acreditar que pode dispensar a autoridade dos pais.

Devido à aluna falar continuamente, a transcrição das gravações dos encontros será extremamente densa e rica em detalhes.

No diagnóstico-teste, apresenta hipótese pré-silábica para escrita do nome dos animais, utilizando-se, basicamente, das letras do nome *Thaís*, acrescida da letra R de PATRICIA, como se pode verificar no quadro 2:

Quadro 2
Diagnóstico-teste coletivo

Leitura da aluna

		DINOSSAURO
		GOLFINHO
		TARTARUGA
		PÁSSARO
		GIRAFA
		RATO
		BOI

Segundo suas professoras, desde o início da escolarização a aluna utiliza a letra T para iniciar qualquer palavra, apesar de não saber identificá-la.

Em sua escrita, não apresenta relação alguma entre a pauta sonora e os grafemas

utilizados, porém, garante variação de letras tanto no nível intra, quanto interfigural. No início de todos os nomes a seqüência de letras TRI, com exceção da palavra GIRAFÁ, em que, na seqüência, será introduzida a letra H, identificada como sendo “a letra do meu nome”.

No primeiro encontro individual, Thaís Patrícia chega falando do seu impasse e ansiedade entre morar com o pai ou com a mãe, como se pode verificar no quadro 3:

Quadro 3
Com quem irá morar?

A – Eu moro com meu pai e agora eu não moro mais com meu pai.

P – Você está falando que agora você não mora mais com seu pai?

A – Não, eu moro com a minha mãe, é por causa que meu pai não quer mais que eu moro com ele.

P – Como assim?

A – Ah? É, é que antes eu fui morar com a minha mãe, aí depois eu fui morar com meu pai. Aí depois meu pai falou assim que não dava para eu morar mais com ele, porque ele ia viajar e minha tia também.

P – Então você morava com sua mãe, aí foi morar com seu pai e ele foi viajar e você voltou a morar com sua mãe.

A – Mas eu vou voltar de novo.

P – Voltar o quê?

A – Morar com meu pai!

P – E o que você prefere?

A – Morar com minha mãe.

P – Mas você sabe por que você vai voltar a morar com seu pai?

A – Não sei.

P – Foi o papai ou a mamãe que resolveu?

A – Meu pai.

P – Seu pai? Ele é que quer que você more com ele?

A – Ele falou que eu vou morar com ela, com... com... com...

Enquanto fala, é visível o desconforto da aluna com tal situação. Segundo ela, os pais não moram juntos e cada hora ela fica na casa de um, sem saber por quê.

Diante do jogo do alfabeto, reconhece somente algumas letras, em especial A, I e R. Para identificar as letras, sua resposta será para além das mesmas, sempre recorrendo a situações que envolvem a figura materna, como se pode observar no quadro 4.

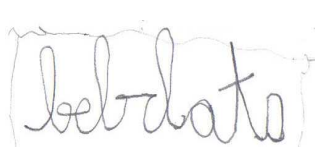
Quadro 4	
Conhecimento das letras do alfabeto e palavras iniciadas pelas mesmas.	
<i>Letra apresentada</i>	<i>Resposta da aluna</i>
<i>S</i>	<p><i>P – Que letra que é essa?</i></p> <p><i>A – Espera aí.</i></p> <p><i>P – Sabe o nome dela?</i></p> <p><i>A – É do meu nome também, SA</i></p> <p><i>P – Essa letra também tem no seu nome, é a letra S.</i></p> <p><i>A – S, S... (começa a cantarolar) Pirucu é pequeno mas é meu sonho, Pirucu é pequeno mas é (incompreensível)... Você quer ver? Aqui na escola tem (incompreensível) e na minha casa também. Pirucu é um menino pequeno, ele é pequenininho, mas ele tem (incompreensível).</i></p> <p><i>P – Sobre o que você está cantando?</i></p> <p><i>A – Curuqui, é um menino pequeno que chama Curucu, ele é pequenininho desse tamanho, mas tem uma bruxa feiticeira e a mãe dele, a mãe dele, ele é negro. Aí a mãe dele, a mãe dele tem, todas as mães negras tem direito a dar tudo, mas a bruxa pegou tudo para ela. Aí a bruxa foi namorar com o Pirucu e cresceu.</i></p>
<i>O</i>	<p><i>A – O, de ovo, eu adoro ovo!</i></p> <p><i>P – (mostra a próxima letra).</i></p> <p><i>A – Deixo falar. Quando tá no meu aniversário minha mãe me dá ovo podre na minha cabeça, eu jogo ovo..., num jogo ovo fora, eu guardo ovo, quando é aniversário da minha mãe eu jogo tudo nela. Minha mãe comprou uma, duas dúzias de ovo, daquela caixa assim, pra jogar em mim quando é meu aniversário.</i></p>
<i>J</i>	<p><i>A – (silêncio).</i></p> <p><i>P – Essa é a letra J.</i></p> <p><i>A – J de J, de J, de J, de J...</i></p> <p><i>P – J do quê? Qual desenho?</i></p> <p><i>A – (silêncio).</i></p> <p><i>P – J que começa...</i></p> <p><i>A – Janela. Mamãe canta uma música pra mim assim olha: mamãe... tava na cozinha fazendo..., tava na cozinha fazendo macarrão pro meu irmão, tava na co... Como é? Tava na janela esperando namora... esperando namorado, mamãe falou, que é pecado, ficar na janela esperando namorado, ai, ai!</i></p>
<i>R</i>	<p><i>P – Essa é a letra...</i></p> <p><i>A – Nossa! É a letra da minha mãe!</i></p> <p><i>P – Como chama sua mãe?</i></p> <p><i>A – Mariana (falando com menos empolgação).</i></p> <p><i>P – Essa é a letra R.</i></p> <p><i>A – R de que, de radio (falando grosso).</i></p>
<i>Q</i>	<p><i>A – De queijo comeu o ratinho.</i></p> <p><i>P – Essa é a letra Q de queijo, muito bem.</i></p> <p><i>A – Eu vi o ratinho, ele comeu o queijo da minha mãe, todo!</i></p>

Thais Patrícia também apresentou, nesse primeiro encontro, o impasse que vive com relação ao próprio nome. A aluna sabe escrever seu nome próprio e o sobrenome materno. Quanto ao sobrenome FERREIRA, sabe dizer que se trata de seu sobrenome paterno.

Apresenta seus apelidos quando é questionada sobre a maneira como é chamada por seus pais: Bolinha é o apelido dado pela mãe, e Gorducha, pelo pai. Ao escrever o apelido Bolinha, utiliza a letra cursiva, posicionando-se como se fosse um escritor adulto e experiente. Pela primeira vez, a palavra não inicia com a letra T. No meio da palavra começa a entristecer e choramingar:

Quadro 5
Escrita do apelido

P – Já escreveu Bolinha?
A – Não... não... (começa a choramingar).
P – O que foi?
A – Não é Bolinha que está aqui! (mostrando sua escrita).
P – Não é Bolinha que está escrito?
A – Não!
P – E por que você está com essa carinha?
A – É porque não está escrito Bolinha!
P – Você queria que estivesse escrito Bolinha?
A – (balança a cabeça afirmando).



Além de não conseguir escrever seu apelido, tem consciência de que não domina a grafia, aceitando que o mesmo seja escrito, continuando o diálogo:

Quadro 6
Desejo de escrever como o pai a chama

P – Você quer que eu escreva seu apelido?
A – Sim.
P – Eu vou escrever com essa letra (imprensa maiúscula) para ficar mais fácil para você.
A – (se empolga e acompanha com os olhos). Mas você não deixa eu escrever meu apelido! (quase chorando).
P – Eu não deixo você escrever seu apelido? Eu deixo você escrever o que você quiser. Eu estou aqui para te ajudar a escrever.
A – Eu queria escrever... (baixinho)
P – O quê?
A – Eu queria escrever o nome que meu pai me chama e minha tia me chama! Eu queria que ela, eu ponhava que eu chamasse Maria Bo! (personagem da novela da época).

Após falar sobre o apelido e o desejo de escrevê-lo, apresenta seu sentimento com relação ao seu nome.

Quadro 7

Como gostaria de ser chamada

P – Você não gosta de chamar Thaís?

A – Não.

P – Você não gosta desse nome?

A – (balança a cabeça e murmura que não). Eu gosto desse nome, mas eu acho ele tão chato!

P – Por que você acha chato?

A – Ah! Porque eu acho!

P – Mas seu nome não é só Thaís, seu nome é Thaís Patrícia.

A – Mas eu gosto de Thaís Patrícia, Patrícia, Patrícia. Só que eu não gosto! (ao final volta a choramingar).

P – Do que você não gosta?

A – Do meu nome! (choramingando).

P – Como você gostaria que as pessoas te chamassem?

A – De Patrícia!

P – Aqui na escola as pessoas podem te chamar de Thaís Patrícia, que é o seu nome. Você gostaria?

A – Gostaria.

Logo, passa a ser chamada pelo nome composto e suas professoras relatam que começa a mudar seu comportamento, ficando mais calma e atenta às atividades.

Na atividade de recorte de letras, para compor seu nome, apresenta o nome PATRICIA como sendo sobrenome, como se pode observar no quadro 8:

Quadro 8

Separando os nomes Thaís e Patrícia

A – Esse daqui é só do meu nome (mostrando Thaís).

P – Isso.

A – E esse é só da minha família (mostrando o prenome Patrícia e o sobrenome).

Antes de começar a recortar, diz “queria saber o alfabeto inteiro”. Com relação à composição do nome, recorta as letras: S, T, I, H. A letra A será recortada ao observar o nome PATRICIA. É importante destacar que as vogais A e I são comuns aos nomes de mãe e filha:

MARIANA PATRÍCIA e THAÍS PATRÍCIA.

Enquanto procura a letra H, encontra um anúncio de aliança e exclama: “*Quando for o dia dos pais eu vou dar pro meu pai uma aliança*”. Ao encontrar a primeira letra H diz: “*Mas é tão pequenininha!*” e continua “*tam, tam, tam, tam*”, fazendo suspense para este encontro. Quando encontra uma letra H do tamanho das demais e não tem como negá-lo, diz “*não era tão grande assim*” e a recorta. A letra H parece apresentar um impasse da ordem de um sintoma e não, necessariamente, da falta de conhecimento sobre as possibilidades da sua representação.

Quando começa a procurar a letra I, vai até a cesta de lixo, a traz para perto da mesa e fica com os pés dentro dela, até a intervenção da pesquisadora. Logo depois, diz que a letra I é a de que ela mais gosta “*porque ele faz uma voltinha gostosa*”. Em alguns momentos, a letra I e T são confundidas na leitura. No entanto, a letra A é que se destacará no momento em que a aluna começar a compor o nome *Patrícia*, como se pode observar no quadro 9:

Quadro 9
A aluna pede para falar

P – Quantos A para escrever Patrícia?
A – Deixo falar, eu queria que a mãe sabe, elas sumiam do mundo e aí só os filhos ficava, aí os filhos iam comer tudo da ma..., da casa deles! Sabe os filhos os dois,...
Como chama...

Logo em seguida, a aluna interrogou a pesquisadora sobre ela ser casada e ter filhos, para em seguida falar sobre sua família.

Quadro 10
Falando sobre a mãe, os irmãos e os pais

A – Você não tem filho, não?
P – Não!
A – Oh! Sabe quantos filhos a minha mãe tem?
P – Não.
A – Minha mãe tem três meninas e um homem. Minha mãe tem três filhos: eu, minha mãe não quer! Minha mãe não tá querendo morar com meus irmãos. Ela falou assim, ela falou assim que ela vai dar eu pro meu pai, eu e meus irmãos pro meu pai, (incompreensível) meu irmão não é filho do meu pai. É assim, ó! Meu pai ele não é pai do meu irmão. O pai do meu irmão não é pai do meu irmão e de mim. Cada filho da minha mãe é de um pai. Era melhor cada filho com cada pai.
P – Então ela vai devolver cada filho pro seu pai?
A – É, pro pai deles. Ela falou. É, pro pai deles, ela falô que só vai deixá eu. Mais ela não vai, ela vai ficar com dois, com a Vitória minha irmãzinha e com ela, comigo, não vai devolver eu pro meu pai.

Neste momento, a aluna começa a cantar “*Tô nem aí, to nem aí, pode ficar com seus problemas, não tô nem aí*”.

A seguir, colore as letras de THAÍS no alfabeto, e as de PATRÍCIA somente serão coloridas após dizer: “*Ai, misericórdia!*”.

Durante o sorteio das letras do bingo, elabora uma forma de mostrar seu saber: silêncio, quando for sim e “*hom, hom, hom*”, quando for não:

Quadro 11
Possibilidade de mostrar o que sabe

A – Quando eu falar: hom hom, hom, é por causa que não tem, tá!?
P – E quando tem? O que você vai falar?
A – Eu vou ficar calada.

Ao comparar as letras comuns entre os nomes THAÍS e PATRÍCIA, diante da letra P responde: “*Hom, hom, hom, hom!*”. Diante da letra A, começa a cantarolar, como se pode observar no quadro 12:

Quadro 12
Diante da letra que falta, começa a cantar

P – Qual que é a letra que falta? Sabe qual que é essa letra?
A – (silêncio, mostra o A).
P – É a letra A! Muito bem!
A – A casinha, a casinha... Era uma casa muito engraçada, não tinha teto não tinha nada, ninguém podia...
P – A letra A.
A – ... dormir na rede...
P – Essas são as letras, não são?
A – ... porque na casa não tinha parede!

Todas as vezes que a aluna começa a cantar, parece querer mudar de assunto.

Para compor seu nome com alfabeto de madeira, deixa bastante espaço entre as letras de THAIS, não tendo lugar para compor PATRICIA, dizendo “*pra não ficar grudado*”. Em seguida, propõe brincar de colocar as letras na mão e, com os olhos fechados, encontrá-la no meio das demais. Novamente as letras H, I e A se destacam (quadro 13):

Quadro 13 – Brincando de adivinhar	
Letra	Situação
<i>H</i>	<i>A aluna coloca na mão da pesquisadora e pede que adivinhe, dizendo “Parabéns”, quando esta acerta.</i>
<i>I</i>	<i>A aluna manipula a letra, mas continua de olhos fechados na hora de encontrá-la, no meio das demais.</i>
<i>A</i>	<i>A pesquisadora diz ser a letra A, mas a aluna tenta enganá-la dizendo que colocou a letra T em sua mão. É pontuado para a aluna que ela estaria mentindo, pois a pesquisadora conhece o formato das letras. Ela propõe demonstrar que a aluna também conhece.</i>
<i>R</i>	<i>É colocada a letra R na mão da aluna e depois mostrada a letra B. Essa percebe a diferença, dizendo que “não é a mesma letra... pois esse não tem o tamanho do buraco”, referindo-se à letra R.. Com isto a aluna percebe que também conhece o formato das letras.</i>

Nesse encontro, a aluna diz que não quer ir embora, mas retorna para a sala de aula.

Diante da certidão de nascimento, fala do que se trata e justifica sua resposta mostrando e identificando o brasão da República, porém, fica confusa ao encontrá-la com a pesquisadora: “*Mas não era para estar com minha mãe?*”. Foi explicado que se tratava de uma cópia.

Diante da leitura do seu nome, Thais Patrícia fica em silêncio. A partir do local de nascimento, as respostas da aluna misturam informações suas e de sua mãe, como se pode verificar no quadro 14.

Quadro 14	
Diante da certidão de nascimento, informações de mãe e filha se misturam	
<i>P</i>	<i>Olha pra você ver, sua certidão é do estado de Minas Gerais, que fica dentro do Brasil.</i>
<i>A</i>	<i>Mas minha mãe, ela nasceu na praia, a certidão dela... ela morava na praia.</i>
<i>P</i>	<i>Sua mãe...</i>
<i>A</i>	<i>Ela nasceu na Bahia.</i>
<i>P</i>	<i>Sua mãe nasceu na Bahia. Agora, vamos ver onde você nasceu?</i>
<i>A</i>	<i>(a aluna interrompe) Aqui em Minas Gerais.</i>

Ouvindo a leitura da hora em que nasceu, a aluna interrompe e diz: “*Não. Minha mãe disse que era três minutos*” e, sem que lhe seja pedida, apresenta a versão de seu pai: “*Meu pai falou que eu nasci nesse dia, nasci nessa hora (mostra a hora da certidão)*”. Porém, ao confirmar com a aluna as duas versões, ela completa: “*Minha mãe e meu pai ficam*

contando as horas. Mas ela ficou com tanta dor que aí ela esqueceu da hora”.

Continuando a leitura da certidão de nascimento, a aluna interrompe, novamente, para falar sobre a existência da mesma. Segundo ela, seu pai é quem está com a original, mas: *“Minha mãe tirou uma original, também pra ela”.*

Ao ser lido que nasceu uma criança de nome Thais Patrícia, do sexo feminino, e do questionamento sobre o que ela achava desta informação, responde *“minha mãe é menina, né!”*. No entanto essa fala é retificada, ao ser questionada se a criança que nasceu foi sua mãe: *“Claro que não, né!”*, e acrescenta: *“Fui eu”.*

A grande surpresa para a aluna será constatar que na certidão há o nome de seus avós paternos, pois sua mãe teria dito que *“na certidão que eu ia ter só ia ter o nome da mãe dela, não ia ter o nome da família do meu pai!”*. E, em seguida, acrescenta que teria sido sua mãe quem a registrou, uma vez que ela *“não precisa do pai pra nada”.*

Quando começa a copiar o nome de seu pai, diz que ele não estudou quando pequeno, mas que seu padrasto estudou quatro vezes mais que ele, terminando de falar com a voz mais baixa e triste.

No momento de copiar seu sobrenome paterno – FERREIRA –, parece ficar confusa, como se pode observar no quadro 15:

Quadro 15
Momento de confusão, a partir do sobrenome paterno
<i>A – Oh, meu Deus do céu, liguei, cansei. Pra que fazer isso? Amanhã eu não vou voltar? Depois de amanhã, depois de amanhã, depois de amanhã? Não vou? Por que que eu vou voltar amanhã?</i>
<i>P – Você vai voltar semana que vem.</i>
<i>A – Segunda-feira? Amanhã da outra semana?</i>
<i>P – Por que você não termina de copiar seu nome?</i>
<i>A – Não vai dá, a minha sala é assim... amanhã tem pátio e tem aula di... tem aula di... vou fingir que hoje tem pátio e amanhã não tem. Então vamos fingir que hoje tem esse negócio, semana que vem tem esse negócio. Hoje tem teatro, semana que vem vai ter teatro.</i>
<i>P – Mas não precisa fingir, semana que vem vai ter esse encontro de novo e de verdade.</i>
<i>A – O que que ta escrito aqui? (mostra Ferreira na certidão).</i>

É importante informar que na atividade de sala de aula, para aprender a escrever seu nome completo, não havia o sobrenome paterno.

Ao final do encontro, propõe a brincadeira da força. A pesquisadora teria que dizer qual letra há na palavra escolhida pela aluna. Porém, percebe que não consegue levar a brincadeira adiante, devido a não conhecer o alfabeto, comprometendo-se a estudá-lo.

Nas próximas atividades com seu nome próprio, sempre marcou a separação entre THAIS e PATRÍCIA, inclusive, fazendo um traço, como foi no exercício para colorir os prenomes de uma cor e os sobrenomes de outra.

A aluna fala que na creche aprendeu a escrever THAIS e acrescenta: “As letras A e I!”, como se estivesse declamando. Após a creche, houve uma moça que era professora e olhava-a e as colegas, e ensinou-lhes a escrever: “*Aí eu aprendi a escrever Thaís Patrícia e o resto eu não sabia!*”.

Na atividade para listar os nome em ordem alfabética, explica o que entende por este termo, como se pode verificar no quadro 16:

<p style="text-align: center;">Quadro 16</p> <p style="text-align: center;">O que é ordem alfabética?</p> <p><i>P – Você sabe o que é ordem alfabética?</i></p> <p><i>A – Eu acho que... não sei se ta certo...</i></p> <p><i>P – Fala pra mim o que você acha.</i></p> <p><i>A – É assim... fingindo... eu vou ali no quadro e escrevo assim, olha... (vai até o quadro). Aqui no quadro está escrito assim... Que nem igual o meu nome!</i></p> <p><i>P – Como que é?</i></p> <p><i>A – É assim, ô! (escreve várias letras cursivas no quadro, sem formar uma palavra legível) Só que ai, ai eu faço assim... ótica afabética (apaga o que escreveu e faz com letra de imprensa maiúscula o nome THAIS) eu escrevo aqui de novo. Agora vai ser bonito! (fica em silêncio, escrevendo como se estivesse caprichando no traçado das letras).</i></p> <p><i>P – Então ordem alfabética é fazer caprichado?</i></p> <p><i>A – É!</i></p> <p><i>P – Isso é o que você acha?</i></p> <p><i>A – Não! Ótica alfabética é fazer outras coisas.</i></p>

A aluna apresenta sua idéia sobre os dois traçados de letra: cursiva e imprensa maiúscula. Escrever em “*ótica alfabética*” significa utilizar a letra de imprensa, em que as letras podem ser identificadas, uma a uma, uma vez que não são traçadas num contínuo, como a letra cursiva. Ao relacionar o traçado cursivo à *ordem* alfabética e o de imprensa maiúscula à *ótica* alfabética, a aluna apresenta seu impasse quanto ao limite das letras, algo similar à sua dificuldade de distinguir os limites entre ela e sua mãe. É na “*ótica alfabética*” que seu nome pode ser escrito, sem o composto PATRÍCIA que é comum à sua mãe. Esta situação sugere

que o impasse da aluna com relação à escrita pode ser de ordem sintomática, uma vez que sua dificuldade com as letras não passa pela falta de conhecimento sobre elas.

Logo após, para realizar as palavras cruzadas, apesar de ter nome composto opta por preencher somente THAÍS. Ao perceber que ocorre sobra de espaço, apresenta justificativa, dizendo que é porque este nome tem menos letras, porém, ao ser lembrada de que seu nome é Thaís Patrícia, responde: “*Mas agora eu tô gostando do Thaís...*”. Apesar de expressar sua vontade, após a orientação, não se nega a realizar a atividade, inclusive sem apresentar dificuldade diante de letras que são comuns aos dois nomes.

Enquanto termina de preencher as palavras cruzadas, apresenta sua idéia sobre a importância da escrita e seu saber, ao observar que a pesquisadora estava escrevendo algo:

Quadro 17

O importante é aprender, pois o caderno joga fora

A – Tudo o que eu vou falando, você vai escrevendo?

P – Tudo o que você vai fazendo eu escrevo, porque é muito importante pra mim!

A – Pra quê?

P – Porque você está aprendendo e eu quero te ajudar, pra que você aprenda cada vez mais!

A – Não é, não!

P – Por que você acha que não é importante?

A – Por que não é!

P – O que faz você pensar que eu não acho que isso que você está fazendo é importante?

A – Por que quando eu faço uma coisa, aí o caderno acaba, aí o que eu vou fazer com aquele caderno? Eu vou colar naquele caderno, aí aquele caderno eu vou ter que jogar fora! Então por isso que não é importante, pra nenhum de nós! Só eu aprendendo que é importante, só para mim!

P – Então você aprendendo é importante para você?

A – É! E pra você também que tá me ensinando, tá!

P – Você acha que o caderno não é importante, porque o caderno vai pro lixo!

A – É!

P – Mas essa folha não vai pro lixo!

A – Não!?

P – Não! Não vai! Eu vou guardá-la! Eu vou guardá-la dentro da sua pasta!

A – E o que eu vou fazer... Então você tem que dá essa pasta pra minha mãe!

P – Não, eu vou guardar essa pasta, porque ela é importante! Vamos terminar de preencher?

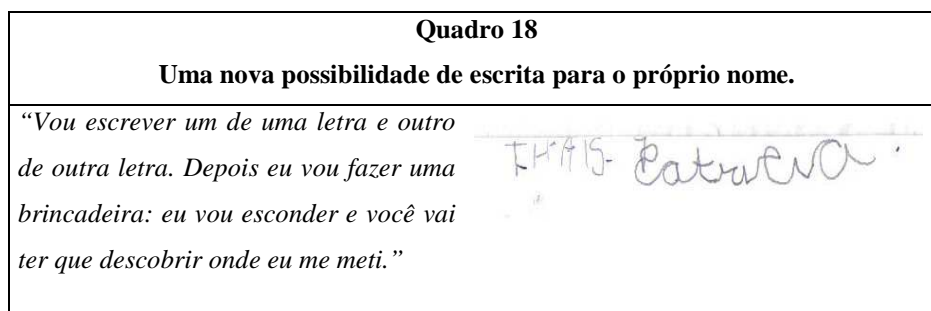
A – Me perdi...

A idéia de que é inútil escrever, pois o caderno será jogado fora, mas que o importante é a aprendizagem, mostra que a aluna concebe o conhecimento como algo que está para além do registro escrito, porém não reconhece sua importância.

Thais Patrícia parece saber muito mais do que apresenta, pois demonstra grande habilidade para expressar suas idéias, compor histórias ricas em detalhes e levantar hipóteses sobre o que é proposto.

Após as férias de julho, retorna extremamente agitada. Segundo suas professoras, a mãe estaria ameaçando de mudar de cidade, para que o pai não veja a filha. Nesse dia, chega com BDN escrito com caneta, no seu antebraço direito, e PC na mão, justificando ter feito porque formou uma banda de brincadeira com as colegas.

Ao escrever seu nome utiliza os dois traçados de letra – cursiva e imprensa –, para diferenciar seu nome composto, como se pode observar no quadro 18:



Em seguida, desenha uma flor e começa a contar a história de Cinderela, com riqueza de detalhes, olhando para o papel, como se estivesse lendo, enquanto caminha pela sala. No entanto, ao ser questionada se estaria lendo, responde: *“É claro que não, estou fingendo!”*. Assim, demonstra que sabe o que seja ler.

Após terminar de contar a história, propõe brincar de esconder para ser encontrada pela pesquisadora, sendo que esta deveria ficar de olhos fechados. Durante a brincadeira, a aluna tenta enganar, para não ser achada; no entanto, quando a pesquisadora fala que ela a está enganando, anuncia o término do encontro, pois tem que retornar para a sala.

No próximo encontro, chega e logo começa a ler os cartazes de matemática, que estão pendurados na sala, ignorando a proposta da pesquisadora. Segundo a aluna, ela sabia o que fazer, mas precisava falar antes: *“Eu sei, eu sei fazer! (fala alto e agitada) Eu sei fazer a atividade, mais deixa falar primeiro? Por favor? Bolo! Homem, mão, dedo, bala, grampo, chave, abelha, bico, morango, sorvete, peixe, balão e mão!”*.

Em sua resposta sobre o que seria uma palavra, convoca a professora a ensinar, como no encontro anterior:

Quadro 19

Diferença entre número e palavra

P – Você achou que era palavra, no número?

A – Claro que sim!

P – E agora?

A – Não é mais!

P – Por quê?

A – Grava no seu microfone, que sim eu vou ficar lindinha! Pode falar!

P – E por que você acha que não é mais palavra?

A – Por causa que não é mais palavra! Olha quantos números, um, três, quatro, cinco, seis, sete, zero, escuto (fala incompreensível)... Uma professora, então você sabe, se você está me ensinando, você tem que me ensinar essa coisa e não outra coisa, então parabéns!

Pela primeira vez, fica incomodada com o gravador, pergunta se o mesmo “*não coisa*”, fazendo barulho com o lápis, dizendo que foi sua mãe que lhe ensinou. Diante da confirmação de que o barulho estava sendo gravado, fala com a voz bem alta “*Eu sou a Thais, o gravador vai me gravar, então agora fique em silêncio, que eu vou trabaiá!*”

Na atividade, em que deveria circular as letras do seu nome, no alfabeto, somente circula as letras de *Thaís* e, ao ser questionada sobre as de *Patrícia*, responde: “*Mais, agora, não, eu, num, foi, meu, primeiro nome!?! Não, é então.*”

Da mesma maneira que no encontro passado, os cartazes pendurados na sala chamam sua atenção. Começa a falar o nome dos desenhos e, ao ser interrogada sobre estar lendo, responde de maneira enfática: “*Não, não li, eu vi*”, mostrando que sabe o que significa ler e que tem consciência de que ainda não domina a leitura. Propõe uma brincadeira de adivinhar, mas não leva adiante, começando a fazer o desenho de uma menina, no quadro negro. Neste momento, questiona sobre ser ou não menina:

Quadro 20
O que é a menina?

A – Vou fazer uma menina e você tem que descobrir o que ela é? (voz distante, se dirigindo para o quadro negro).

P – (De olhos fechados). Você desenhou a menina e eu tenho que descobrir como é a menina?

A – É, se é menina ou não.

P – Então posso falar? (a pesquisadora abre os olhos).

A – Oh, Marlene, por que você abriu os olhos!

Logo após, faz riscos parecendo água e outro desenho, que diz ser um isopor. Como fica perdida quanto à continuação da brincadeira, anuncia o fim do encontro.

A cada encontro, parece ficar mais atenta às informações ao seu redor e apresentar interesse por elas. Neste sentido, a contracapa do seu caderno recebe especial atenção, pois quer saber do que tratam os desenhos e as escritas³⁷. Diante da bandeira do Brasil, na contracapa, diz: “A bandeira do Brasil é pro negócio não ficar perdido!”.

Na atividade para distinguir os diferentes traçados de letra, não teve dificuldade, mas, diante do traçado que imitava a letra cursiva, diz que a pesquisadora estaria mentindo: “Não tá escrita, eu estou pensando na minha cabeça, não é a mesma letra, ou seja, você está mentindo!”. Apesar desta estranha alegação, consegue terminar a atividade, inclusive relacionando a escrita do seu próprio nome, em traçados diferentes.

Outra brincadeira é proposta pela aluna: “O que é, o que é?” Como a pesquisadora acerta a primeira adivinhação, muda de assunto e começa a falar sobre o filme do Shrek. A aluna teve dificuldade de distinguir se a personagem é ou não de verdade, pois a tinha visto em um teatro perto da sua casa.

Neste encontro, grava somente seu primeiro nome e sem a letra H, o que é retomado no encontro seguinte.

Neste, antes de iniciar a atividade, quando é informada de que os encontros estavam chegando ao fim, como havia sido combinado, interrompe anunciando: “Falta três dias pra mim não te ver mais!”, dizendo que sairia da escola por causa da sua mãe.

Ao escrever seu nome, relata uma cena do padrasto no banheiro passando gel no cabelo. Em seguida pede para mostrar “uma coisa” e apresenta sua descoberta sobre o nome THAIS, como se pode verificar no quadro 21:

³⁷ Na contracapa havia um mapa dos pontos turísticos de Belo Horizonte, com desenhos e nome dos locais mais importantes.

Quadro 21

A letra H fazendo a diferença no nome próprio



- A – *Deixa eu mostrar uma coisa pra você.*
- P – *Hum.*
- A – *Aqui. Vamos fazer assim?*
- P – *Hum.*
- A – *Mesmo assim (faz um traço depois de Thais e escreve Tais).*
- P – *Hum.*
- A – *Chama Thais.*
- P – *Sim. Thais com H, a gente lê Thais e Tais sem H, também dá pra ler Thais!*
- A – *Mas assim Thais (mostrando THAIS)*
- P – *Isso!*
- A – *Mas Thais, Thais (mostrando novamente THAIS)*
- P – *Hum.*
- A – *Olha aqui. Muda o som. Thais, Thais, Thais (mostra THAIS).*
- P – *Ham?*
- A – *Esse daqui então Taiiiiiis (mostra TAIS e fala como se alguém a estivesse lhe chamando).*
- P – *Então esse daqui sem o H é Taiiiiiis. É isso?*
- A – *Parecendo que tá me chamando.*

A aluna descobre que a letra H pode fazer a diferença entre seu nome escrito e como é chamada pelas pessoas.

Ao ser proposto que a aluna escreva uma quadrinha sabida de cor, comenta que se soubesse poderia ter “trago” seu *laptop*, justificando: “*Deixa te falar! Que no meu laptop tem muitas letras, tem muito som, aí fazia as letras e você me ajudava lembrã*”.

Sobre a escrita da parlenda, diz: “*Eu vou tentar, eu sou esperta*” e declama a que conhece: “*Moça bonita do meu coração, se eu te dou um abraço, você cai no chão*”. Na seqüência, declama outra parlenda e diz qual seria o seu portador:

Quadro 22

Parlenda sabida de cor

- A – *Tem outra assim, ô! Tem outra assim. Pesca assim, cachimbo é de barro, bate no jarro, o jarro é de ouro, bate no touro, o touro é valente, chifra a gente, a gente é fraco, cai no buraco, o buraco é fundo, acabou-se o mundo.*
- P – *Hum. Muito bem, olha! Você já lembrou de duas.*
- A – *É de livro, essa do buraco.*

A expressão “cai no buraco” e “acabou-se o mundo” recebe uma interpretação, própria da aluna, que acaba misturando as duas parlendas que conhece:

Quadro 23
Duas parlendas misturadas

A – *A gente é fraco, cai no buraco, o buraco é fundo acaba-se o mundo. Não vamos morrer, por causa que você vai sofrê... Eu te mostrei, né.*

P – *Hum.*

A – *Eu te mostrei, né. Olha aqui! O touro é valente chifra a gente, a gente é fraco, cai no buraco, o buraco é fundo, acaba-se o mundo. Se você me dar um abraço, você vai cair por que eu vou te amar do fundo do meu coração. ÃO, ÃO, ÃO, ÃO, ÃO, ÃO, ÃO, ÃO, ÃO, A!*

A escrita da quadrinha é composta de uma seqüência de letras cursivas e de imprensa, além de grafias que lembram numerais ou traçados indecifráveis, como pode ser observado no quadro 24.

Quadro 24
Escrita de uma parlenda e cópia de cartazes.

XUXA XUXA

AIUSOUUOC

4

AIUSOUOE Moça bonita do meu coração

OTUURU Te dou um abraço e você caiu no chão.

4 QUATRO Copiado do cartaz.

MORANGO Escrito pela pesquisadora.

MO RANGO Copiado pela aluna.

Esta foi a primeira vez que a aluna escreveu um texto, mesmo se negando a lê-lo. Depois, pede para escrever a palavra *morango*, mas registra QUATRO, palavra que designa a

quantidade de desenhos de morango que há no cartaz. Ao ser questionada se estaria escrito *morango*, a aluna diz que não, “*é quatro morangos*”. A aluna aceita que seja escrita a palavra *morango* e depois a copia.

Nesse dia, a aluna se nega a ir embora. Dirige-se para o quadro negro e faz o desenho de uma maçã com letras dentro da mesma. Enquanto desenha, a pesquisadora a fotografa, com seu consentimento. Depois escreve THAÍS ao lado da maçã, anuncia que “*a brincadeira começa*”, deita-se no chão e fala, como se estivesse sonhando:

Quadro 25

As palavras serão escritas quando o dia amanhecer

A – *Mas agora a brincadeira começa. Se tenho um problema e não sei o que fazer, eu deito, deito, deito até alguém fazer. Pense Pimpi, pense rápido, pense... Ai você me tira foto de mim assim.*

P – *Hum.*

A – *Pense Pimpi, Pense Pimpi, Pi! Não vou pensar não. Vou prestar atenção, na historia da professora, eu vou se alegrar, vou rolar no chão, vou deitar na cama e rolar pra cama e vou rolar na cama. Brum, brum, brum ,brum... Você não pode me... Não pode falar nada até eu mandar. Que eu tenho que lembrar. Você não pode me, me fazer eu... (incompreensível) Vou dormir agora, que no caminho eu vou comprar uma maca.*

P – *Pronto, amanheceu o dia, pode acordar.*

A – *Seu lobo esta aí? Pela estrada a fora eu vou bem sozinha levar esses doces para... Vou comprar uma cama sozinha. Vou comer estrada, vou comer estrada, tô com fome agora e vou fazer uma pratada. Unhum assim , unhum assim. Eu vou fazer assim e ainda vou fazer pra mim.*

P – *E as letras do seu nome que você ia escrever?*

A – *Ele está no quadro, brigada agora (aluna se levanta).*

P – *Ah, são as letras do seu nome que você ia fazer!*

A – *Unhum.*

P – *E quando você vai começar a escrever as outras palavras?*

A – *Quando o dia amanhecer!(incompreensível) No outro, no outro dia, no outro dia que eu vir aqui. Mais alguma coisa?*

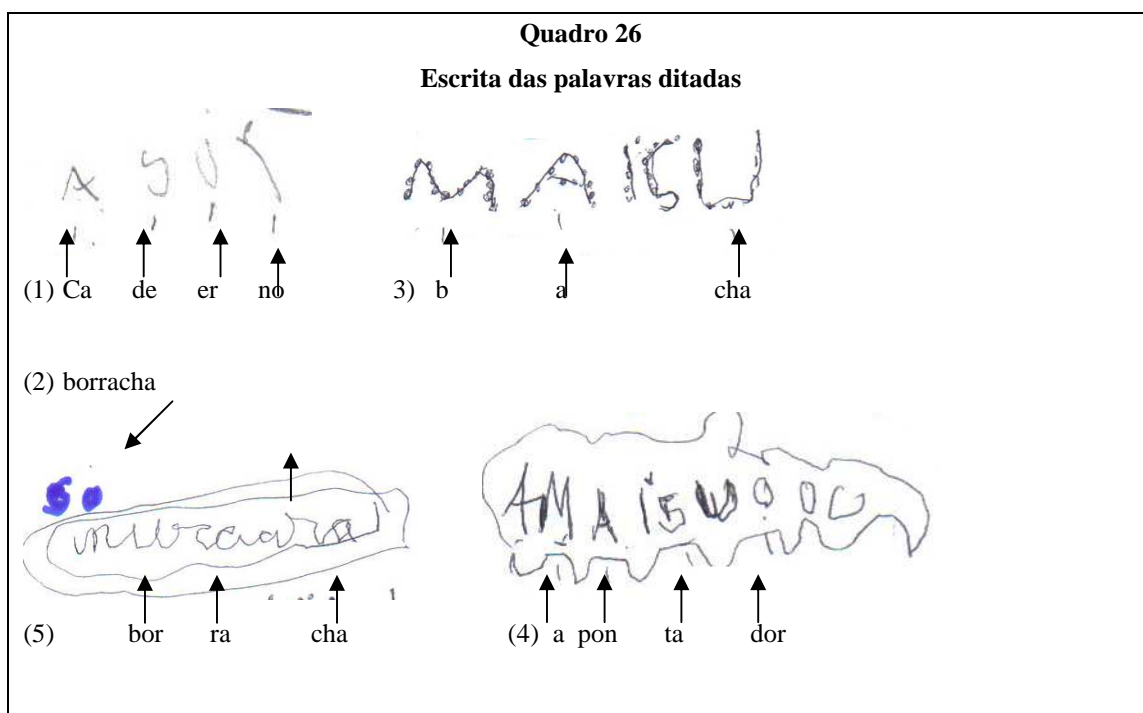
No chão, se enrola na posição fetal e, quando é lembrada das letras do seu nome, levanta, como se estivesse acordando, e agradece.

No último encontro, corretamente, distingue palavras que principiam ou terminam com sons parecidos. Sabe nomear palavras que começam com determinada letra, como no exemplo: para P responde “*pompéia, pão, peteca*”.

Quanto à análise de as palavras, combinarem ou não, responde a partir do campo semântico das mesmas: *pé* combina com *sapato* porque “*pé enfia no sapato*” ou *borracha* combina com *lápiz*, “*por causa que o lápis escreve e a borracha desmancha*”.

A aluna pede ajuda para escrever cinco palavras sabidas de cor e outras cinco ditadas: “*Se eu escrever uma palavra, vai ser, me fala, me ensina...(incompreensível)*”. Observando a sala de aula, começa a nomear e copiar o nome das cores que estão nos cartazes.

Quanto às palavras ditadas, escreve CADERNO (1), utilizando três letras e um traço parecendo o R minúsculo, como se pode observar no quadro 26:



Para BORRACHA (2), grafa as letras B e O e anuncia que faltam três dias para sua mãe mudá-la de escola, escrevendo a letra C em cima do B. Novamente escreve BORRACHA (3) com letras pontilhadas, para depois cobri-las, como faz em alguns exercícios de alfabetização. Na leitura, utiliza o nome da letra B e A e a sílaba CHA. Sobre ficar em silêncio responde: “*Quando, eu, escrevo, eu não falo!*”.

Para APONTADOR (4), senta-se do outro lado da mesa, em frente à pesquisadora e, enquanto escreve, fala do seu sentimento: “*Tô com tanto ódio, não sei pra que eu vem nessa escola!*”. Ao término, completa: “*Ah, tá pronto, já escrevi. Tô com uma raiva!*”, fechando as mãos e rangendo os dentes. Fica em silêncio, voltando a falar sobre sua mãe, como se pode verificar no quadro 27:

Quadro 27

Sobre a mãe ensinar

P – O que esta acontecendo?

A – (silêncio).

P – Hum!

A – (silêncio).

P – Você precisa...

A – Amanhã, eu quero ficar na minha casa!

P – Por quê?

A – (silêncio).

P – Se você ficar na sua casa você vai aprender a ler e escrever?

A – (incompreensível) ... a nossa mãe, ela me ajuda.

P – Ah, você acha que a mãe é que deveria ensinar?

A – (silêncio).

P – Mas quem tem obrigação de ensinar é a professora. O lugar certo para aprender a ler e escrever é na escola.

A – (silêncio).

P – Não é?

A – (silêncio).

P – Por que você queria que a sua mãe ensinasse você a ler e escrever?

A – (silêncio).

No momento de explicar por que quer que sua mãe lhe ensine, coloca um cordão na boca, como se estivesse amordaçada. Após insistência, tira o cordão da boca e explica seu querer:

Quadro 28

Os meninos podiam nascer sabendo

P – Assim não tem como entender, só tirando o cordão da boca.

A – (continua falando embolado).

P – Você não entendeu. Você não está conseguindo falar.

A – Tem mais paciência que vocês, é isso.

P – Sua mãe tem mais paciência do que nós?

A – Não é isso que eu quis dizer! E eu tô falando que não, era, pra, mim, nas, cer, por causa que eu não gosto de estudar e também os meninos já podiam nascer esperto sabendo lê.

P – Aí se eles nascessem esperto, sabendo ler, resolve o problema?

A – (silêncio).

P – E não precisava vir na escola?

A – É, é isso que você quer? Eu escrevo, borracha, eu escrevo... uma borracha, escrevo trinta borracha.

Neste momento escreve BORRACHA (5) e lê silabicamente. Enquanto isto, volta a falar: “*Que eu não quero ficar na minha casa, eu só quero ir embora deste país!*”, corrigindo imediatamente: “*Mentira, eu tô brincando!*”. Ao ser questionada sobre estar falando verdade ou mentira, fica agitada, bate na mesa, escreve seu nome e alguns números: “*Eu vou escrever o meu nome. Vou escrever um número, vou fazer uma continha e depois..., número..., 4..., 1, 2, 3, 4...*”. Explica que se trata de continhas que ela fez.

Diante da despedida da pesquisadora, devida a ser o último encontro, Thaís Patrícia se surpreende, dizendo que queria continuar participando. Pergunta se ela é a culpada dos encontros estarem terminando e, mesmo sendo lembrada do combinado, sai da sala resmungando.

Durante o diagnóstico clínico-pedagógico, foi possível identificar que os impasses de Thaís Patrícia são de ordem estritamente subjetiva, demandando intervenção clínica. Entretanto, ao longo dos encontros, a aluna consegue construir algumas saídas, mediante as intervenções pedagógicas.

A utilização das letras do seu nome para compor a escrita pré-silábica poderia ser avaliada como um fenômeno inerente ao processo de alfabetização. No entanto, ao contrário do que se poderia supor, para esta aluna a escrita do próprio nome indica que este se constituiu em um ponto de impasse, devido à forma e significado do mesmo, a remeterem à relação com a figura materna. Ao ser capturada pelo excesso de sentido do nome próprio, Thaís Patrícia fica impedida de utilizar as letras, como puro significante.

Ao explicar o que significa “*ordem alfabética*”, a aluna apresenta que seu impasse quanto ao limite das letras pode ser superado ao identificar o traçado cursivo à ordem alfabética e o de imprensa maiúscula à ótica alfabética, numa tentativa de compreender a separação necessária entre elas, para que sejam percebidas como letras que são. Esta construção propicia a percepção e a distinção das sílabas que compõem a palavra. Algo similar ocorre nas tentativas da aluna em simbolizar a separação de sua mãe.

A descoberta de que seu nome pode ser lido se escrito com ou sem a letra H, traz para Thaís uma saída possível para diferenciar-se de sua mãe, ao apontar que a primeira forma é seu nome próprio, e a outra, sua mãe chamando-a.

Durante as interrogações e provocações intelectuais, Thaís Patrícia dá indicativos de que sabe mais do que demonstra, porém, como enunciou, não reconhece a função do registro escrito, somente a importância da sua aprendizagem. Desta maneira, ao se negar a deixar a marca da sua aprendizagem, através do registro escrito, define o que, quando, como e para quem irá apresentar o que sabe, dificultando ser avaliada quanto ao seu processo de aprendizagem.

O diagnóstico clínico-pedagógico, ao convidar a aluna para falar sobre seus impasses, possibilitou que ela apresentasse suas hipóteses e conflitos com relação à aquisição da escrita: do diagnóstico-teste, em que apresentou uma escrita pré-silábica, a aluna termina os encontros com escrita silábica, ampliando a utilização das letras para além daquelas do seu nome. O impasse subjetivo persiste, e novamente se apresenta no momento em que a aluna se acha “*culpada*” pelo término dos encontros.

As intervenções realizadas durante o diagnóstico clínico-pedagógico contribuíram para o avanço da aluna em seu processo de aquisição da língua escrita. Contudo, a dificuldade em se separar da figura materna, indica a necessidade de uma intervenção clínica para tratamento das questões subjetivas que, na escola, persistem em se apresentar como sintoma de fracasso escolar.

II – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscamos investigar a possível relação entre subjetividade e dificuldade no processo de alfabetização de alunos que apresentam defasagem entre idade e nível de aprendizagem, a partir da escrita do nome próprio.

Para a realização desta pesquisa utilizamos como metodologia o diagnóstico clínico-pedagógico, de inspiração psicanalítica, o qual possibilitou identificar o impasse do aluno frente aos desafios da escrita, através da recuperação da trajetória intelectual que ele traçou para elaboração de suas respostas. Estas possibilitaram avaliar se as dificuldades eram de ordem conceitual-pedagógica ou subjetiva.

As produções de Emília Ferreiro, para a educação, e de Lacan, para a psicanálise, nortearam nossas reflexões, intervenções e análise durante e após a realização do diagnóstico. Observamos que as considerações dos autores sobre o nome próprio se confirmaram nas respostas e manifestações dos alunos investigados. Outras, de outros autores como Bosco (2005), Martins (1991) e Leite (2004), contribuíram para a ampliação do entendimento do que seja o nome próprio para as duas áreas de interface desta pesquisa e a análise dos dados coletados.

Uma primeira análise, proporcionada por esta investigação, foi possibilitada pela criação dos sobrenomes e nomes de familiares, que substituiriam os originais. Para cada criança investigada, tivemos que analisar sua relação com a escrita, seu próprio nome, os dos familiares e quais letras se destacavam em suas reflexões. Como exemplo, tivemos que pensar, para o pai de Stefany Vitoria, um nome composto que tivesse a letra N no meio do segundo prenome, pois foi assim que ela destacou a importância de tal letra, durante a leitura da certidão de nascimento. Para Brendo Gabriel, tivemos de construir um sobrenome materno que possibilitasse análises fonológicas, como aquelas que ele realizou diante da grafia do nome de sua mãe. Já para sua irmã, Iasmin Carlyne, o nome próprio da mãe devia ter o grafema Y, com as mesmas possibilidades de leitura que o original. Somando as características apontadas pelos dois alunos foi que surgiu o nome Layde de Paresus. Com certeza, no caso de Lucy, os nomes de familiares presentes nos seus dizeres foram aqueles que mais exigiram cuidados para serem substituídos, uma vez que as letras L, U, E e M estavam presentes em seu próprio nome, nos de sua mãe, avó, bisavó e tio. Como se pôde observar, diferentemente do que ocorre em muitos casos de investigação ou de apresentação de estudos de caso, o nome fictício não configurou uma substituição nominal, mas a simbolização das primeiras análises realizadas, a partir dos dizeres dos alunos.

Ao longo dos encontros, os alunos confirmaram a importância do nome próprio para o processo de alfabetização, ao mostrarem como as suas letras se destacavam na construção da escrita de outras palavras. Stefany Vitoria, ao utilizar a letra N, de seu nome, como a segunda letra que compõe uma sílaba, exemplificou o que Ferreiro denominou de elemento curinga, na passagem do nível silábico para silábico-alfabético. Apesar do conflito de Lucy quanto ao lugar que ocupava na estrutura familiar e no desejo de sua mãe, ela descobre que as letras do seu nome podem ajudá-la na construção do nome de seus familiares. A descoberta de que um grafema pode representar mais de um fonema é vivenciada por Iasmin Carolyne, diante da letra Y do seu nome, apresentando as possibilidades de pronúncia dele. Ao tentar escrever seu sobrenome, Brendo Gabriel reflete como as possibilidades de representação fonética dos grafemas alteram a constituição das palavras. Thaís Patrícia nota que uma letra pode fazer diferença na idéia que pretende representar, ao perceber a função da letra H do próprio nome. Durante os encontros, Edivan percebe as diferenças e influências entre falar e escrever. Luiz Carlos experimenta a regularização silábica na tentativa de escrita do nome de seu pai, a partir da análise da escrita do próprio nome. Luiz Augusto descobre que aprendeu a escrever seu nome completo, diferente do original: acrescentando um sobrenome e omitindo outros dois.

Na interpretação que Thaís Patrícia fazia de sua escrita foi possível observar que sua intenção subjetiva contava mais do que o resultado de sua produção, característica comum do nível 1 da escrita – pré-silábico –, descrito na psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro (1985).

Um ponto em comum entre os alunos investigados foi descobrir que sabiam muito mais sobre a escrita do que imaginavam. Acreditavam na idéia de que faziam tudo errado, o que os paralisava ou fazia identificarem-se com o erro. Tal identificação não permitia aos alunos sentirem-se capazes de escrever ou produzir algo certo. Aos poucos, tornavam-se visíveis as mudanças da relação dos alunos com a escrita. Ter consciência dos seus impasses tornou-se uma importante reflexão para o avanço na alfabetização.

Os alunos nos ensinaram que para haver aprendizagem é importante que o professor os ajude a retomar a abertura para o novo, quando persistirem em acreditar que não sabem. Como afirma Esteban (1992), a mudança no discurso da criança de “ainda não sei”, para “não sei”, indica a perda de uma via possível para a aprendizagem, em consequência de uma suposta constatação e identificação da mesma com o erro. Neste ponto, as intervenções da pesquisadora, durante o diagnóstico clínico-pedagógico, buscaram retomar a consciência dos alunos sobre seu percurso na aquisição da escrita, para melhor compreensão do que ainda

precisavam aprender. Mais do que saberem o que e onde estavam errando, os alunos mostraram que precisam ter referência sobre aquilo em que seus pensamentos a respeito da escrita estão corretos.

Confirmamos, pelas respostas dos alunos investigados, a importância da perspectiva gráfica e lingüística do nome próprio para a alfabetização, por este ser estável, verdadeiro e se referir a um único ser. Entretanto, a partir dos dizeres dos alunos, verificamos que a dimensão subjetiva presente no nome próprio faz com que essas características se apresentem de maneira confusa, inclusive, impedindo alguns de (re)significarem a grafia do seu próprio nome, a partir das informações que possuem sobre a língua escrita. Tal fenômeno pode ser observado, por exemplo, na dificuldade de Iasmin Carlyne com seu nome, frente à afirmação de sua mãe quanto a este ser errado, uma vez que foi registrado pelo cartório com a letra Y. A falta de conhecimento das possibilidades de representação fonética do grafema Y a deixou capturada ao dizer de sua mãe, não conseguindo, sozinha, (re)significar a escrita do próprio nome e, em consequência, desenvolver a crença de que fazia tudo errado. Sem informações que possibilitassem a análise da função objetual do nome próprio, restava-lhe viver o conflito da função significante. Para esta aluna, a certidão de nascimento teve a função de articular as duas funções do nome, na escrita.

Explicitamente, Lucy apresentou o conflito quanto à verdade de seu nome e o que este representa na estrutura familiar. A expressão “*Qual nome, o verdadeiro?*” demonstrou que, apesar de saber grafar as letras do seu nome, isto não lhe bastava para construir a significação do mesmo. A interferência nesta construção foi o que permitiu a Lucy utilizar suas letras para escrever outras palavras. Neste percurso, o medo de errar deu lugar ao desejo de aprender, porém, a aluna anuncia a importância da relação professor/aluno em seu processo de aprendizagem, o que precisaria ser investigado.

A dificuldade de distinguir entre os aspectos formais e funcionais da fala e da escrita fez com que Edivan acreditasse que escrevia errado porque falava errado, numa relação de causa e efeito. Identificar que suas dificuldades encontravam-se no momento da escrita e que conseguia ler corretamente, fez com que o aluno recuperasse o estatuto da escrita enquanto sistema de representação e não de transcrição da língua.

Durante as intervenções com os alunos investigados, pôde-se observar que algumas informações conceituais-pedagógicas oferecidas possibilitaram a retificação de alguns possíveis “enganos” com relação à grafia do próprio nome, produzindo efeitos sobre a escrita de maneira geral.

Em todos os casos, observamos que a escrita do nome próprio tinha sido uma

aprendizagem escolar. Segundo os alunos, eles aprenderam seu nome na escola ou com alguma pessoa que era professora, a qual teria aval para ensinar por fazer parte da escola. Considerando que todos os alunos investigados pertencem a famílias de classe baixa, a constatação da validade do próprio nome como aprendizagem escolar corrobora a afirmação de Ferreiro (1982) quanto à aprendizagem do nome ser a diferença drástica entre o processo cognitivo de aquisição da escrita por crianças de classe média e de classe baixa, uma vez que, no segundo caso, ela ocorreria na escola. Assim sendo, constatamos a necessidade de, futuramente, investigar-se o uso do próprio nome no processo de alfabetização, uma vez que não são raros os casos em que o nome ensinado na escola não corresponde àquele ensinado em casa.

Este último aspecto pôde ser observado no processo de Luiz Augusto, quando a mãe lhe ensina outro nome, diferente da certidão de nascimento, enquanto que a escola, somente lhe ensina seu nome real. A preocupação de Luiz Augusto com “como”, “para que” e “por que” escreve exemplifica a necessidade de se trabalhar a dupla função – significativa e objetual – do próprio nome, para que o aluno não seja tão capturado pelas manifestações inconscientes, como afirma Leite (2004).

Verificamos na análise dos impasses dos alunos, que durante o processo de alfabetização as dificuldades de ordem conceitual-pedagógica podem indicar que eles não avançam na construção da escrita devido a não conseguirem utilizar as letras de seu nome como marcas esvaziadas de sentido – puro significante –, segundo afirma Lacan (1962), ou simplesmente como elas são: letras, como afirma Ferreiro (1982). Algo similar também é citado por Freud, em seu texto “Palavras e Coisas” (1987), quando relata que a aprendizagem da escrita passa por dois processos distintos de leitura. Segundo este autor, em uma leitura com especial atenção às imagens visuais das letras e outros sinais tipográficos, o sentido escaparia; já naquela centrada no sentido, as imagens visuais: seus erros ortográficos, forma da escrita etc., ficam como uma recordação confusa.

Thaís Patrícia exemplifica o embaraço em utilizar as letras de seu nome como puro significante. Sua dificuldade em se diferenciar de sua mãe faz sintoma na escrita através das vogais A e I, comum ao nome das ambas, e por terem o 2º prenome igual.

O alerta de Lacan aos psicanalistas quanto à forma com que o paciente apresenta seu nome, diz da sua relação com o outro, também pode se aplicar na forma com que alguns alunos lidam com o nome, durante o processo de alfabetização. Em todos os casos investigados, observou-se que na leitura ou escrita do próprio nome o aluno apresentava algo da relação com as figuras parentais. Diante desta situação, o trabalho com a certidão de nascimento se destacou como um instrumento extremamente importante no processo de

(re)significação das informações que os alunos tinham sobre a origem da escrita do seu próprio nome. Devido ao estatuto simbólico de presentificação da lei social, o registro civil não permite que enganos, referentes à escrita do nome próprio, persistam.

Por meio das retificações simbólicas, proporcionadas pela certidão de nascimento, observaram-se mudanças dos alunos com relação à aquisição da escrita de modo geral e, em particular, do seu nome, como se pode constatar na descrição dos casos investigados. Durante o diagnóstico clínico-pedagógico, a certidão de nascimento ocupou uma posição de destaque, ao se observar a diferença do envolvimento e respostas dos alunos, antes e após o trabalho com ela.

A partir das análises realizadas nesta pesquisa, surge a hipótese de que a certidão de nascimento pode constituir um instrumento de intervenção pedagógica, privilegiado para a articulação da dupla função do nome próprio, nas atividades do processo de alfabetização. Também supomos que o registro civil possa auxiliar a criança a construir laços sociais entre a escola, sua família e a escrita. Estas hipóteses encontram eco tanto no questionário aplicado às professoras alfabetizadoras, quanto na análise dos livros de alfabetização. No primeiro caso, observa-se que 99% dos profissionais trabalham o nome próprio mais na sua dimensão de letra, enquanto pouco mais da metade é que utiliza a certidão de nascimento como referência para trabalhar o nome dos alunos e sua significação. Já no segundo, a proporção de livros de alfabetização que sugerem algum tipo de trabalho com a certidão de nascimento não ultrapassa os 40%.

O diagnóstico clínico-pedagógico foi fundamental para a realização desta pesquisa, pois possibilitou uma abordagem diferenciada da dificuldade de aprendizagem, ao considerar o sintoma da criança como um impasse na área pedagógica, ao invés de avaliá-lo somente como tendo causa nos problemas sociais, econômicos, culturais e afetivos. Sendo de inspiração psicanalítica, de orientação lacaniana, o diagnóstico propiciou uma leitura diferenciada das dificuldades de aprendizagem, em especial, do fracasso na alfabetização, uma vez que partiu do dizer do aluno, oferecendo-lhe espaço para elaboração de uma saída possível para seu impasse. Os impasses apresentados pelos alunos indicaram a necessidade de intervenção pedagógica diferenciada, sem, no entanto, configurar-se em interpretação clínica ou demanda para atendimento terapêutico.

O desafio do trabalho realizado na interface da psicanálise e da educação foi privilegiar os aspectos conceituais considerados essenciais ao processo de aquisição de uma língua e, ao mesmo tempo, a subjetividade do aluno, presente na escrita do nome próprio. A aposta nesta interface propiciou que aspectos subjetivos relacionados ao processo de alfabetização, através da escrita do nome próprio, fossem elucidados. A psicanálise, através

de seu instrumento metodológico – diagnóstico clínico-pedagógico –, propiciou identificar a ordem dos impasses dos alunos que não aprendiam, possibilitando-lhes a construção de algumas saídas, diante do mal-estar de serem crianças que “fracassam”.

No início, Luiz Carlos aceita ser chamado por qualquer nome, silenciando ao apelido “Lucinha”, dado por seu irmão. A pesquisadora, ao lhe oferecer uma folha para que se expressasse através dos desenhos, possibilitou-lhe construir uma via possível de simbolização de suas questões subjetivas, fazendo com que, aos poucos e timidamente, o silêncio e os desenhos, fossem dando lugar à palavra.

Os dizeres dos alunos indicaram a necessidade de conhecermos a dimensão lingüística, gráfica, cultural, social, mas também subjetiva que o nome próprio tem para eles, a fim de que, ao ser utilizado como atividade pedagógica, seja efetivamente uma peça-chave para do processo de alfabetização.

III - BIBLIOGRAFIA

- ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J., PAPARELLI, R. et al. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa. Vol.30, no.1, jan/abr. 2004, p.51-72. ISSN 1517-9702.
- BATISTA, A. A. G. *Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, vol. 1, 2005.
- _____. *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, vol. 5, 2005.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica Rede Municipal de Belo Horizonte*. 2ª edição. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. *Turmas Aceleradas*. SMED, 1995.
- BOSCO, Z. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Tese de Doutorado. 2005. UNICAMP, São Paulo. Acesso via site em novembro de 2006. <http://libdigi.unicamp.br/document/list>
- _____. *No Jogo dos Significantes, a Infância da Letra*. Dissertação de mestrado, 1999. UNICAMP, São Paulo. Acesso via site em novembro de 2006. <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19993833003017030P2>
- CABRAL, J. P. O limiar dos afectos: algumas considerações sobre nomeação e a constituição social de pessoas. Acesso via site em outubro de 2007. <http://www.ceao.ufba.br/fabrica/txts/cabral/limiar.doc>
- _____. Em nome do pai:mãe e nomes no Baixo Sul (Bahia,Brasil). Palestra proferida na Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DURAN, M. C. G. Proposta preliminar de alfabetização no Ciclo Básico. In: *Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*, vol. 01. São Paulo, FDE, 1988.
- ESTEBAN, M. T. A Avaliação no processo ensino-aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, jan-abr, nº 19, 2002. Acesso via site em abril de 2006. <http://www.anped.org.br/25/mariateresaestebant06.rtf>
- _____. Repensando o fracasso escolar. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, n. 28, p. 75-86, 1992.
- FERREIRO, E. *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura em Ferreiro y Gómez Palcios (comp.)*. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1982.
- _____. *Com todas as letras*. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, S. A. Autógrafos anônimos na escola : signos de identidade em crianças de classe popular. Dissertação de Mestrado, UFRS, 2002.
- FREUD, S. Palavras e coisas. Apêndice C. *Obras psicológicas completas*. Trad. Strachey, A. & Tyson, A. Rio de Janeiro, Imago, 2ª edição, 1987, pág. 217.

- GENTILI, P & ALENCAR, C. “A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação”. In: *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2001.
- LACAN, J. *Seminário IX “La identificación”*. 1961 e 1962. Inédito
- LEITE, C. A. O. “*O Nome Próprio e sua Relação com o Inconsciente*”. Dissertação de Mestrado, 2004. Acesso via site em novembro de 2007.
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20042196233003017030P2>
- LIMA, E. S. Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar. GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano. Editora Sobradinho, 2000.
- MARTINS, F. *O Nome Próprio: da gênese do Eu ao reconhecimento do outro*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1991.
- MOREIRA, Nadja Ribeiro; KATO, Mary Aizawa. O nome próprio na aquisição da escrita: a construção da nasal pre-consonantal. Tese de Doutorado. 1991, 165 f.
- MOYSES, M. A. A. & COLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: *Cadernos CEDES*. São Paulo: Papirus, (28): 31- 47, 1993.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ª edição. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.
- PIERRE, K. *Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Trad. RIBEIRO, V. & BORGES, M.L.X.A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- PORGE, E. Uma fobia da letra: a dislexia como sintoma. *Neurose infantil versus neurose da criança*. Bahia, A’galma, 1997, pag. 76-107.
- SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Acompanhando e avaliando. In: *Coleção: orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte, 2004, caderno 4.
- SILVA, M. M. M. Os alunos da sala 11. In: *Revista Presença Pedagógica*, 72ª edição, nov/dez 2006, p.16-33.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. Coleção Passando a limpo. 6.edição – São Paulo: Cortez, 1993.
- SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. “Celebrando a Diversidade, Criando a Comunidade: o Currículo que Honra as Diferenças, Baseando-se Nelas”. In: *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed, cap. 17,1999.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da Língua Escrita*. Trad. Beatriz Cardoso. 5ª edição. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP E EDITORA Vozes, 1993.
- WEISZ, T. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: *Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*, vol. 01. São Paulo, FDE, 1988.
- Vygotsky, L. - *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

IV - ANEXOS

ANEXO 1

Questionário aplicado às professoras alfabetizadoras

1. Nome: _____

2. Qual a sua formação acadêmica?
 - () Magistério
 - () Normal Superior
 - () Pedagogia
 - () Letras
 - () Outra: _____

3. Há quanto tempo trabalha como professora alfabetizadora?
 - () até 2 anos
 - () de 3 a 10 anos
 - () 11 a 20 anos
 - () mais de 21 anos

4. Qual a faixa etária dos alunos com que você está trabalhando?
 - () 6 anos
 - () 7 anos
 - () 8 anos
 - () 9 anos
 - () 10 anos
 - () mais de 11 anos

5. Você utiliza algum livro didático para alfabetizar? () Sim () Não
Qual? _____

6. No processo de alfabetização, você utiliza atividades envolvendo o nome próprio dos alunos?
- Sim Não
7. O que a influenciou na utilização do nome próprio?
- livro didático
- cursos realizados
- palestras
- troca de experiência com colegas
- outros _____
8. Em sua opinião, qual a importância do nome próprio para o processo de alfabetização?
- É uma das primeiras palavras escritas que tem mais significado para o aluno.
- A partir da escrita do nome, o aluno percebe o mundo das letras.
- O aluno se sente valorizada ao ver seu nome fazendo parte do espaço da sala e das atividades.
- O nome não é uma palavra estranha para o aluno.
- O nome torna a aprendizagem significativa.
- A partir da escrita do próprio nome, os alunos podem desenvolver conceitos matemáticos
- Outra. _____
9. Quais atividades, envolvendo o nome próprio, você utiliza no processo de alfabetização?
- Comparar a quantidade de letras do próprio nome com as dos nomes de outros colegas.
- Reconhecer as letras que compõe o nome do próprio do aluno e dos colegas.
- Trabalho com a certidão de nascimento.
- Trabalho com o nome e sobrenome dos alunos.
- Utiliza os nomes na identificação dos objetos.
- Realização de bingo de nomes.
- Caça-palavras envolvendo os nomes.
- Trabalho com crachás.
- Cartazes variados com o nome dos alunos: ajudantes do dia, aniversariantes etc.
- outra(s) _____

Como você avalia a reação e a participação dos alunos nas atividades com o nome próprio?

- Gostam de escrever seu próprio nome.
- Sentem mais facilidade para reconhecer as letras e compará-las.
- Alguns ficam angustiados por desconhecerem a escrita do seu próprio nome.
- Se negam a escrever o nome por acharem difícil.
- Alguns somente escrevem parte do seu nome, mesmo com orientação para escrever o nome completo.
- A partir do próprio nome, os alunos começam a escrever outras palavras.
- Os alunos fazem suas próprias descobertas e gostam de socializa-las com o grupo.
- Outras _____

10. Você já observou algum fenômeno curioso no processo de alfabetização por meio do nome próprio?

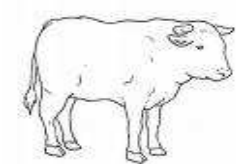
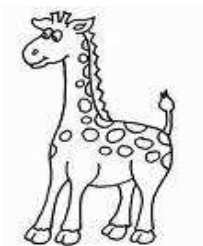
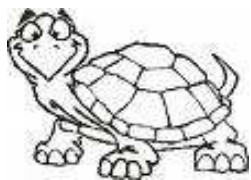
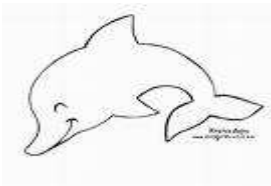
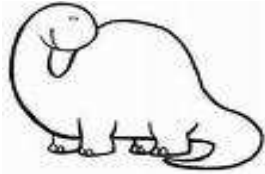
- sim
- não

Explique. _____

ANEXO 2
Diagnóstico-teste

NOME _____

LISTA DE ANIMAIS



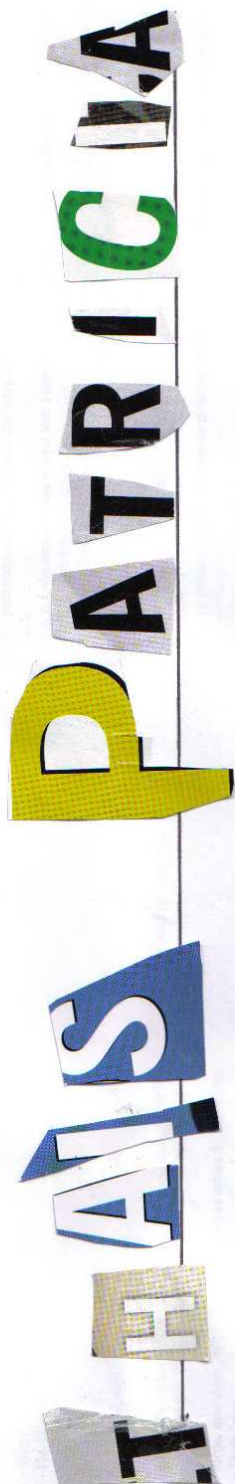
ANEXO 3
Jogo do alfabeto



ANEXO 4

Atividade de recorte de letras de revista para compor seu nome próprio

RECORTE LETRAS DE UMA REVISTA E AS COLE FORMANDO O SEU NOME

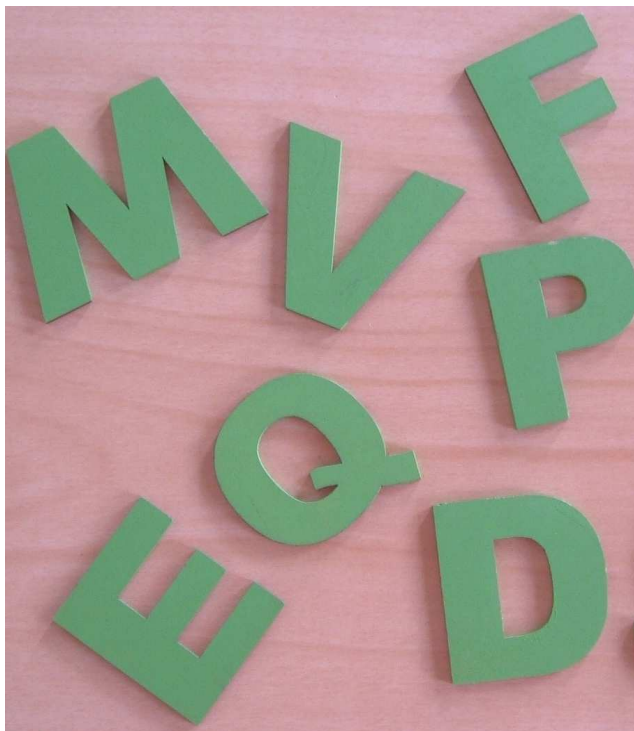


PINTE AS LETRAS QUE VOCÊ USOU PARA ESCREVER O SEU NOME

A	B	C	D	E	F	G	H
I	J	K	L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U	W	X	Y
Z							

ANEXO 5

Bingo de letras, utilizando letras de madeira e o nome próprio do aluno na composição da cartela.



B	R	E	N	D	O	N
G	A	B	R	I	E	L

ANEXO 6

Conhecimento da ordem alfabética e utilização de letras na escrita dos nomes

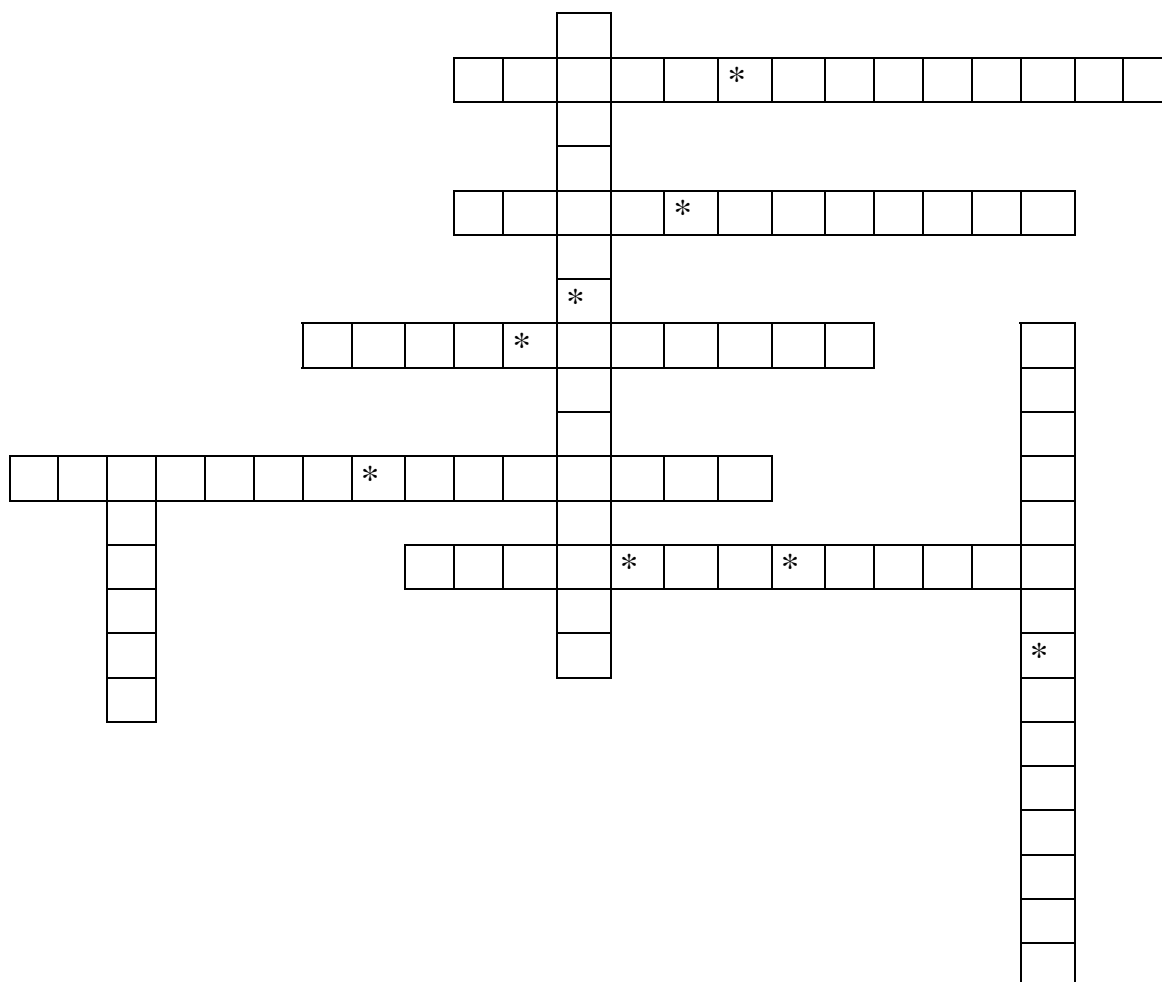
1. PINTE SEU NOME DE AMARELO E SEU SOBRENOME DE AZUL

EDIVAN MEDEIROS PINHEIRO LEITE

2. COLOQUE OS NOMES EM ORDEM ALFABÉTICA NAS LINHAS AO LADO

THAÍS PATRÍCIA	
LUIZ AUGUSTO	
STEFANY VITÓRIA	
LUCY DO CARMO	
LUIZ CARLOS	
BRENDON GABRIEL	
IASMIN CAROLYNE	
EDIVAN	



3. COMPLETE AS CRUZADINHAS COM O NOME DOS ALUNOS



ANEXO 7

Diferenciação da escrita de outros tipos de registro e o conhecimento do alfabeto.

1. OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

34590	“/,*?~!#	BOI
		BORBOLETINHA

MARQUE COM X ONDE HÁ DESENHOS OU FOTOS.
 FAÇA UM TRAÇO ONDE HÁ PALAVRAS ESCRITAS.
 PINTe DE VERMELHO ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA “BORBOLETINHA”

2. ABAIXO VOCÊ ENCONTRA LETRAS DO NOSSO ALFABETO. CIRCULE AS LETRAS QUE APARECEM EM SEU NOME.

A		C Ç		H		L
	P Q			U	K	T
B	D	E			R	
	J	F M		V	G	I
O	W		S	N	Z X	Y

3. OBSERVE AS LETRAS DO NOSSO ALFABETO QUE ESTÃO ESCRITAS NOS QUADRADINHOS ABAIXO E FAÇA O QUE FOR SOLICITADO.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
M	N	O	P	R	S	T	U	V	X	Z

4. ESCREVA NOS QUADRADINHOS AS LETRAS QUE SERÃO DITADAS.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 8

Percepção dos diferentes tipos de traçado da escrita, da palavra e organização da escrita de um texto

1. LEIA OS NOMES DA PRIMEIRA COLUNA. LIGUE OS NOMES IGUAIS EM CADA COLUNA, COMO NO MODELO.

MARLENE	PAULA	Marília	<i>Cristina</i>
PAULA	MARÍLIA	Cristina	<i>Marlene</i>
CRISTINA	MARLENE	Paula	<i>Marília</i>
MARÍLIA	CRISTINA	Marlene	<i>Paula</i>

2. AGORA FAÇA O MESMO COM SEU NOME E DE DOIS COLEGAS.

THAÍS PATRÍCIA	LUCY	Stefany Vitória	<i>Brendon Gabriel</i>
LUIZ CARLOS	EDIVAN	Lucy	<i>Luiz Augusto</i>
LUCY	STEFANY VITÓRIA	Edivan	<i>Iasmim Carolyne</i>
EDIVAN	THAÍS PATRÍCIA	Brendon Gabriel	<i>Stefany Vitória</i>
STEFANY VITÓRIA	LUIZ CARLOS	Luiz Augusto	<i>Luiz Carlos</i>
LUIZ AUGUSTO	BRENDON GABRIEL	Iasmim Carolyne	<i>Thais Patricia</i>
IASMIM CAROLYNE	LUIZ AUGUSTO	Luiz Carlos	<i>Lucy</i>
BRENDON GABRIEL	IASMIM CAROLYNE	Thaís Patrícia	<i>Edivan</i>

3. LEIA A QUADRINHA ABAIXO, CIRCULE CADA PALAVRA E DEPOIS COPIE NAS LINHAS AO LADO.

REI CAPITÃO _____
 SOLDADO LADRÃO _____
 MOÇA BONITA _____
 DO MEU CORAÇÃO _____

4. VOCÊ LEMBRA DE OUTRA QUADRINHA? ENTÃO A ESCREVA AQUI.

ANEXO 9

Análise da consciência fonológica no nível da sílaba, da palavra e do fonema.

1. Fale palavras terminadas em:

EZA - _____
ÃO - _____
INHA - _____

2. Agora fale palavras que comecem com:

BO - _____
PE - _____
TA - _____

3. Diga qual a palavra que não termina com os mesmos sons ou rimas.

1. Sapateira - torneira - bola - cadeira
2. Coração - limão - banana - sabão
3. Panela - colher - janela - canela

4. Diga se as palavras combinam.

1. Gato - cachorro
2. Anel - chapéu
3. Borracha - lápis
4. Meia - areia
5. Pão - café
6. Limão - chão
7. Uva - luva
8. Sapato - pé

5. Agora fale uma palavra parecida com:

Pão - _____
Boneca - _____
Cadeira - _____

6. Quais as palavras que começam com o mesmo som.

1. Chinelo - chave
2. Abacate - amarelo
3. Arroz - feijão
4. Sabonete - cidade
5. Meia - sapato
6. Macaco - menino
7. Lua - rua
8. Faca - formiga