

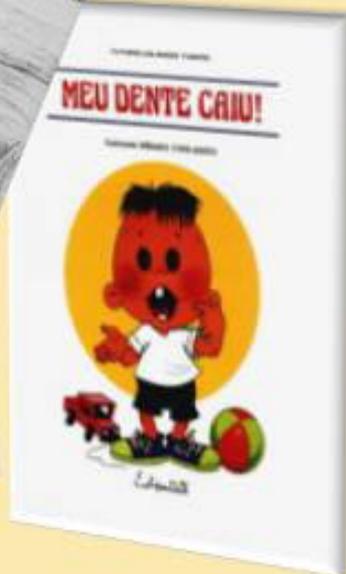
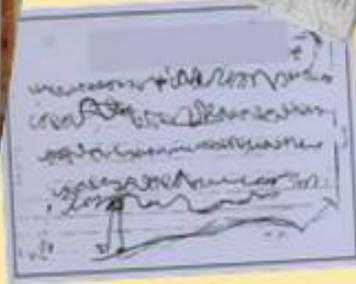
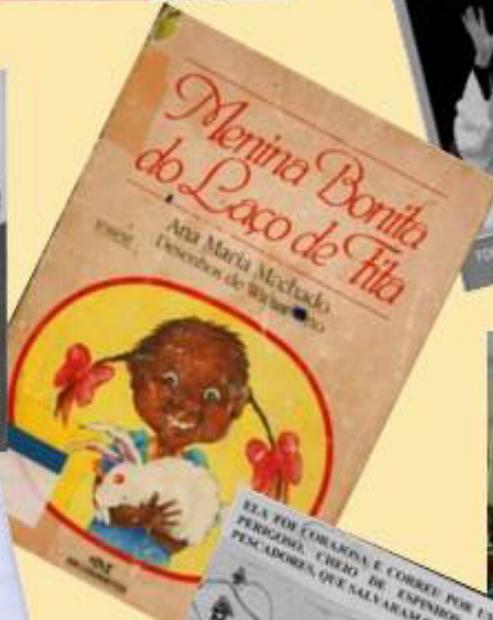
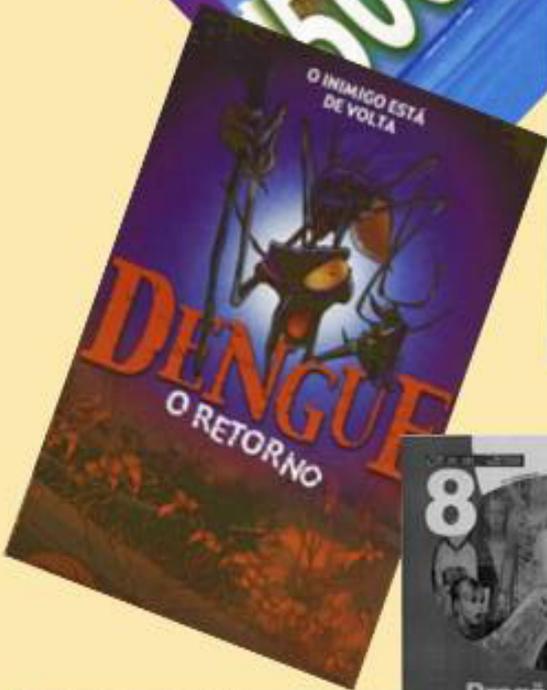
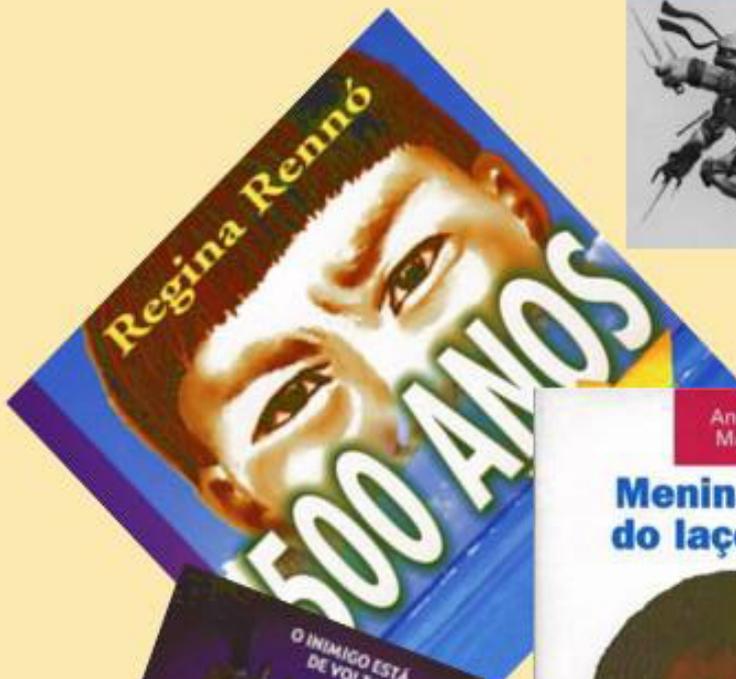
Maria Elisa de Araújo Grossi

**A MEDIAÇÃO ALFABETIZADORA
NA PRODUÇÃO DE LEITURA
E DE ESCRITA DE GÊNEROS
E SUPORTES TEXTUAIS:
o desafio de alfabetizar na
perspectiva do letramento**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2008



Maria Elisa de Araújo Grossi

**A MEDIAÇÃO ALFABETIZADORA NA PRODUÇÃO DE LEITURA
E DE ESCRITA DE GÊNEROS E SUPORTES TEXTUAIS:
o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aracy Alves Martins

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2008

G878a GROSSI, Maria Elisa de Araújo.
A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento. / Maria Elisa de Araújo Grossi. – Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008. 238 f.

Dissertação – Mestrado em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Aracy Alves Martins.

1. Alfabetização - Mediação. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Gêneros textuais. Título. II. Martins, Aracy Alves. III. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

CDD 372.4

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **A Mediação Alfabetizadora na Produção de Leitura e de Escrita de Gêneros e Suportes Textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento**, de autoria de **Maria Elisa de Araújo Grossi**, analisada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profa. Dra. Aracy Alves Martins
Faculdade de Educação/UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Maria Cristina de Almeida Mello
Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra/Portugal

Profa. Dra. Magda Becker Soares
Professora Emérita da Faculdade de Educação/UFMG

Profa. Dra. Maria da Graça Costa Val – Suplente
Faculdade de Letras/UFMG

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado – Suplente
Faculdade de Educação/UFMG

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2008

*Para a mamãe, exemplo de fé.
Para Beth Sana e Neide, exemplos de profissionalismo.
Para João Vítor e Carol, razões de todo o esforço.
Para Rômulo, companheiro de caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Deus, presença viva em cada um.

Aracy, orientação atenciosa, reflexiva, perspicaz e encorajadora.

Kely, partilhamento de idéias, de leituras e amizade.

Delaine Cafiero, leitura consistente e incentivadora.

Magda Soares, competência norteadora do projeto.

Cristina Mello, possibilidade de discussão.

Costa Val, aprofundamento e ampliação teórica.

Zélia Versiani, leitura solidária e imperdível.

Lalu, encorajamento e sugestões etnográficas.

Ana Galvão, contribuições metodológicas no projeto.

Isabel Frade, parecer lúcido.

Marildes e Francisca, palavras encorajadoras.

Maria de Lourdes Dionísio, contribuições importantes nas *Literacias*.

Elsie Rockwell, Béatrice Fraenkel, leituras críticas do projeto.

Rildo Cosson, contribuição no letramento literário.

Professores do Mestrado, incentivo à reflexão.

Professoras alfabetizadoras, protagonistas do estudo.

Crianças da turma pesquisada, afetividade e curiosidade.

Escola pesquisada, acolhida e abertura sincera.

Colegas do GPELL, força e companheirismo no sufoco.

Cidinha, Graça Paulino, Hércules, Célia, estímulo na caminhada.

Socorro Nunes, incentivadora primeira.

Rômulo, apoio na carreira e editoração do texto.

Cida e Beth, revisões do texto e apoio incondicional.

Paulo, Tia Lu e Dê, apoio fraternal e torcida calorosa.

Sobrinhos e cunhados, empolgação e incentivo.

Papai, acompanhamento de vida.

Janine, amiga e companheira de sonhos educacionais.

Colegas da EJA, carinho e amizade.

Alfabetizandos da EJA, compreensão e sabedoria.

Colegas da Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, apoio profissional.

Colegas do Núcleo de Alfabetização e Letramento, convivência e desafios.

Alfabetizadoras das escolas acompanhadas, parceria e diálogo.

Tucha e Aline, revisão normativa e disposição.

Marília, colaboração dedicada.

Valéria Resende, apoio na seleção do sujeito da pesquisa e em toda a pesquisa.

Edna, Mariana e Rodrigo, parceria de trabalho no grupo de pesquisa do primeiro ano.

Flávia, Maria de Lourdes e Andrea, convivência prazerosa no segundo ano.

Colegas do Mestrado , solidariedade contínua.

Equipe de funcionários da biblioteca da FaE, especialmente Marli e Mary, indicações de leituras pertinentes.

Equipe de funcionários da Pós, assistência institucional.

Ronaldo, força e atenção nas questões éticas da pesquisa.

Dener, tradução do resumo e aulas de Inglês.

Família Braga, presença marcante em minha vida.

Família Grossi, torcida permanente.

Família do prédio, força e carinho.

Não tenho bens de acontecimentos.
O que não sei fazer desconto nas palavras.

[...]

Ai frases de pensar!

Pensar é uma pedreira. Estou sendo.

Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo)

Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.

Outras, de palavras.

O guardador das águas

Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto as práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva do letramento, ou seja, que se utilizam de diferentes gêneros textuais ou suportes de textos na sistematização do processo da aprendizagem da leitura e da escrita. As perguntas centrais da investigação nasceram da experiência da pesquisadora como alfabetizadora e formadora de professores e giram em torno das seguintes indagações: é possível alfabetizar utilizando-se de textos autênticos? É possível letrar alfabetizando? É possível desenvolver habilidades de uso da língua escrita no contexto de apropriação das habilidades de leitura e de escrita? Que práticas de leitura e de escrita é possível desenvolver com crianças que ainda não lêem e não escrevem convencionalmente? A base teórica da pesquisa é a perspectiva enunciativo-discursiva da língua, que a considera um processo de interação entre sujeitos. A alfabetização é entendida como um fenômeno complexo, que exige uma sistematização das ações pedagógicas por parte da alfabetizadora, para a progressiva inserção das crianças em práticas sociais letradas. O estudo de caso foi adotado como estratégia metodológica de investigação, e os instrumentos principais para a coleta de dados foram a observação participante, a filmagem e gravação das aulas, a utilização do caderno de campo e as entrevistas. A pesquisa foi realizada numa turma de crianças de seis anos da rede municipal, cuja professora alfabetiza com os gêneros textuais e tem sua prática reconhecida. Para as análises, foram selecionadas aulas que evidenciaram os processos de leitura e de escrita como dinâmicos, dialógicos, em que os textos lidos e produzidos possibilitaram a produção de conhecimentos a partir da interação: nos eventos observados, as crianças produziram leituras e escritas a partir da mediação da alfabetizadora. O estudo proporcionou a compreensão de que a utilização de gêneros textuais e de suportes de textos na sala de aula possibilita uma aprendizagem mais significativa e abre a porta da escola para a vida que acontece fora dela.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Gêneros Textuais; Suportes de Textos; Mediação.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the reading and writing practices under the perspective of literacy which employ authentic materials of several textual genres so as to systematize the reading and writing learning process. The key questions of this investigation came up from the researcher's experience as both a kindergarten teacher and a teachers' formation professor. Questions such the following were asked: Is it possible to teach reading and writing through authentic texts? Is it possible to develop literate skills while teaching reading and writing? Is it possible to develop written language skills in the context of appropriation of reading and writing skills? What sort of reading and writing practices might be developed for children who can not read and write conventionally? The theoretical support of the research is the discourse-heading perspective of language which considers language as an interactive process between speakers. Reading and writing teaching is conceived as a complex phenomenon which requires a methodological systematization, on the part of the teacher, looking to a progressive inclusion of the children. This study was carried out based on case study, class observation, filming, interviews, and so on. The study was conducted with a six-year-old class and their teacher, a seasoned kindergarten teacher who employs textual genres in her everyday practice. The classes that showed reading and writing as a dynamic process in which the material read and written allowed for knowledge generation through the participants' interaction were analyzed. The children who still could not read and write were capable of reading and writing under the intervention of their teacher. The study made for an understanding of how the employment of authentic materials in the classrooms allows for a more meaningful learning and tune students in to a reality out of the school.

Keywords: literacy, reading and writing skills, textual genres, props and intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bilhetinhos entregues à pesquisadora	73
Figura 2 – Bilhete entregue à alfabetizadora.....	74
Figura 3 – Alfabeto: letras maiúsculas	78
Figura 4 – Diferentes tipos de letras	78
Figura 5 – Parlenda	78
Figura 6 – Combinados da turma	80
Figura 7 – Ambiente alfabetizador: os gêneros textuais que organizam o espaço escolar	83
Figura 8 – Ambiente alfabetizador: histórias em quadrinhos.....	83
Figura 9 – Ambiente alfabetizador: a interação com os suportes de textos	84
Figura 10 – Ambiente alfabetizador: as parlendas e outros textos	84
Figura 11 – Cabeçalho	93
Figura 12 – Manchete	100
Figura 13 – Elementos da primeira página	103
Figura 14 – Primeira Página	109
Figura 15 – Galeria de fotos	111
Figura 16 – Literatura e diversão.....	117
Figura 17 – Programação cultural	120
Figura 18 – Texto visual	126
Figura 19 – Galeria dos bichos	127
Figura 20 – Carta coletiva	145
Figura 21 – A construção do destinatário	151
Figura 22 – Planejamento da carta	157
Figura 23 – O texto da carta	169
Figura 24 – Dedicatória	196
Figura 25 – Comparação de obras	197
Figura 26 – Reconto: As tranças de Bintou	199
Figura 27 – Meu dente caiu!	200
Figura 28 – Macaquinho	202
Figura 29 – Beleléu	204
Figura 30 – Lelé, o jacaré maluco	207

Figura 31 – 500 anos	207
Quadro 1 – Simbologia utilizada na transcrição	43
Quadro 2 – Divisão do 1º ciclo	47
Quadro 3 – Gêneros textuais trabalhados em sala de aula	66
Quadro 4 – Histórias e obras literárias lidas e contadas	190

LISTA DE TABELAS

1 – Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências – Língua Portuguesa 4 ^a série/Ensino Fundamental – Brasil – SAEB 2001 e 2003	29
---	----

LISTA DE SIGLAS

CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEPEMG	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
CRISP	Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE	Faculdade de Educação
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GCPF	Gerência de Coordenação Política Pedagógica e de Formação
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
NSE	Nível Socioeconômico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PUC-MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

Sumário

APRESENTAÇÃO	18
Capítulo 1 – AS TRAJETÓRIAS DA PESQUISADORA E DA PESQUISA	20
1.1 Um pouco da minha história	20
1.2 A contextualização da pesquisa	28
1.3 Perspectivas teórico-metodológicas	32
1.3.1 Um começo de conversa	32
1.3.2 A definição das estratégias de investigação	35
1.3.3 Os instrumentos da coleta de dados	38
1.3.4 A identificação dos sujeitos	40
1.3.5 A análise dos dados	42
1.4 A escola pesquisada e sua comunidade	44
1.4.1 A alfabetizadora Beth	48
1.4.2 A professora Neide	50
1.4.3 A turma em que se realizou a pesquisa	50
Capítulo 2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	52
2.1 Os significados da alfabetização e do letramento	52
2.2 Os gêneros textuais e o ambiente alfabetizador	60
2.2.1 A construção do conceito de gênero da pesquisa	60
2.2.2 Os gêneros textuais na sala de aula	64
2.2.3 O ambiente alfabetizador	76
2.2.3.1 Os Combinados – um gênero textual significativo na sala de aula	79
2.2.3.2 A Rotina Diária – um gênero textual escolar que planeja a aula	82
2.3 O que é ler? O que é escrever?	84
Capítulo 3 – A PRODUÇÃO DE LEITURA E DE ESCRITA NA SALA DE AULA	87
3.1 Perspectivas práticas e teóricas sobre a leitura	87
3.1.1 Concepções de leitura e o processo de alfabetização	88
3.1.2 O processo de produção de leituras na alfabetização	90
3.1.2.1 O desenvolvimento de estratégias de leitura na alfabetização	90
3.1.2.2 A estratégia de antecipação na alfabetização	96

3.1.2.3 As propriedades do suporte textual	103
3.1.2.4 A ampliação do conhecimento de mundo	106
3.1.2.5 A Primeira Página do suporte	108
3.1.2.6 A organização estrutural do suporte	110
3.1.2.7 A aplicação de conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais	115
3.1.2.8 A relação entre texto verbal e texto visual	116
3.1.2.9 Os elementos paratextuais e o processo de leitura	118
3.1.2.10 O conhecimento de uma sinopse	119
3.1.2.11 Conhecendo uma programação cultural	120
3.1.2.12 A leitura como possibilidade de construção da discursividade	124
3.1.2.13 A criança, um sujeito ativo no processo de leitura	126
3.1.2.14 O encerramento do evento de letramento	127
3.2 Perspectivas práticas e teóricas sobre a escrita	129
3.2.1 Concepções de escrita e a alfabetização	129
3.2.2 A produção coletiva de um gênero textual: a carta	132
3.2.2.1 A criação das condições de produção do gênero textual	133
3.2.2.2 Os conhecimentos das crianças e a prática escolar	135
3.2.2.3 As condições de produção da carta	136
3.2.2.4 Conhecendo a estrutura composicional do gênero textual carta	137
3.2.2.5 A reflexão sobre o sistema de escrita	140
3.2.2.6 O calendário: um gênero textual conhecido pela turma	143
3.2.2.7 Refletindo sobre partes constitutivas do gênero textual carta	144
3.2.2.8 A interlocução na produção escrita coletiva	146
3.2.2.9 A produção do destinatário da carta	149
3.2.2.10 Os diferentes tipos de letras e a orientação da escrita	151
3.2.2.11 O reconhecimento de unidades fonológicas	154
3.2.2.12 A importância do planejamento do texto	156
3.2.2.13 A busca pela coerência do texto na situação de interlocução	159
3.2.2.14 A língua falada e a língua escrita	163
3.2.2.15 A aprendizagem: um processo construído na interação	167
3.2.2.16 A questão da coerência e coesão do texto	169
3.2.2.17 A produção da carta como processo de interlocução real	171
3.2.2.18 A relação da criança com os suportes textuais	172

3.2.2.19 A produção de um gênero textual: um momento especial na sala de aula 173

Capítulo 4 – OS SUJEITOS DA RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM 176

4.1 As crianças de seis anos no Ensino Fundamental 176

4.2 A alfabetizadora, seu saber e sua ação mediadora 182

Capítulo 5 – O LETRAMENTO LITERÁRIO 188

5.1 Uma experiência de letramento literário 188

5.1.1 A mediação da leitura literária – tecendo caminhos 193

5.2 A biblioteca escolar: espaço de produção de leituras 205

Considerações Finais 209

Referências Bibliográficas 215

Obras literárias e outros artefatos trabalhados na sala pesquisada 232

APÊNDICE A – Roteiros das entrevistas semi-estruturadas 234

APÊNDICE B – Termos do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG..... 235

APÊNDICE C – Relação de alunos do Diário da Turma 237

APÊNDICE D – Resultado “Provinha Brasil” 237

ANEXO A – Projetos da escola 238

APRESENTAÇÃO

O presente texto é resultado da pesquisa por mim desenvolvida para a dissertação de mestrado *A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento*. A pesquisa teve como objeto as práticas de alfabetização realizadas a partir da utilização de textos autênticos, de diferentes gêneros textuais ou em seus suportes, durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por crianças de seis anos de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte.

O primeiro capítulo, organizado em quatro seções, apresenta as trajetórias da pesquisadora e da pesquisa. A primeira seção reconstitui fragmentos da minha trajetória profissional e sua ligação com o tema da alfabetização. A segunda seção contextualiza a pertinência deste estudo no universo de produções acadêmicas e de resultados de avaliações sistêmicas que apontam para uma preocupação freqüente a respeito do ensino da leitura e da escrita como práticas sociais. A terceira seção trata das perspectivas teórico-metodológicas que sustentaram todo o processo investigativo. A quarta seção caracteriza a escola em que a pesquisa foi realizada, os sujeitos e a turma.

No segundo capítulo, procuro, inicialmente, refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento, fenômenos considerados complexos e interdependentes. Na análise, busco uma articulação entre os estudos teóricos sobre os temas e as experiências relatadas pelas professoras nas entrevistas, numa tentativa de aproximação da teoria e da prática. Na reflexão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, trago a discussão sobre o conceito de gênero textual, visto que o gênero se configurou como um instrumento da proposta pedagógica observada. O encerramento do capítulo é feito por um texto que analisa o processo de leitura e de escrita como aprendizagens que envolvem a apropriação de diferentes capacidades pelas crianças.

No terceiro capítulo, dois eventos de letramento são analisados: a leitura coletiva de um suplemento infantil e a produção de uma carta. A mediação realizada pela alfabetizadora no decorrer dos eventos possibilita que as crianças produzam leituras e uma escrita coletiva a partir de um processo discursivo que se estabelece na sala de aula. Para potencializar as análises, os eventos foram desmembrados em

seqüências interacionais ou fragmentos, numa tentativa de dar visibilidade às capacidades da alfabetização que são ativadas na interlocução que é desenvolvida na sala de aula.

O quarto capítulo traz uma reflexão sobre os sujeitos envolvidos na relação pedagógica que se estabelece durante o processo escolar de alfabetização. Inicialmente, são apresentadas algumas considerações a respeito da criança de seis anos e de sua inclusão no Ensino Fundamental. Em seguida, desenvolve-se uma discussão sobre o papel da alfabetizadora e os desafios que são enfrentados no fazer cotidiano. A experiência das professoras é um referencial importante para situar a complexidade do dia-a-dia enfrentado por essas profissionais no exercício da docência.

No quinto capítulo, o conceito de letramento literário é desenvolvido. As práticas de contação e leitura de histórias exigiram a abordagem do tema. A singularidade das interações vivenciadas permite uma compreensão da leitura literária como um tipo de leitura que instaura, na sala de aula, momentos especiais de diálogo, de partilha, de experiências, de abertura para o outro. Nesse capítulo, também é feita uma análise das práticas de leitura vivenciadas na biblioteca da escola, espaço de criação de muitas leituras, como o estudo comprovou.

As Considerações Finais retomam brevemente as principais análises suscitadas pelo material empírico, evidenciando que as crianças, antes de terem o domínio pleno das habilidades de decodificação (leitura) e de codificação (escrita), em razão do incentivo e mediação da alfabetizadora, são capazes de ler e escrever textos autênticos, que circulam em vários espaços do convívio social.

Capítulo 1

AS TRAJETÓRIAS DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Neste capítulo, organizado em quatro seções, serão apresentados os caminhos percorridos por mim e pela pesquisa. A primeira seção mostra fragmentos da minha trajetória profissional e sua ligação com o tema da alfabetização. A segunda seção pretende contextualizar a pertinência deste estudo no universo de produções acadêmicas e de resultados de avaliações sistêmicas que apontam para uma preocupação freqüente a respeito do ensino da leitura e da escrita como práticas sociais. A terceira seção discorre sobre as perspectivas teórico-metodológicas que sustentaram todo o processo investigativo. A quarta seção, que fecha o capítulo, apresenta a escola em que a pesquisa foi realizada, os sujeitos e a turma.

1.1 Um pouco da minha história

Hoje preciso fazer-lhes confidências,
Preciso falar de mim mesmo!

Paul Valéry

Começo marcando a importância do tema “Alfabetização” em minha história. O interesse por ele relaciona-se à experiência como alfabetizadora, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), há vinte anos. Durante esse período, em razão de diversas dificuldades presentes no desafio de ensinar os alunos a ler e escrever, sem deixar ninguém para trás, a busca por um aprofundamento teórico sobre o tema fez-se permanente. Apesar de já ter desempenhado também as funções de coordenação e direção de escola, as

questões relacionadas ao ensino da leitura e da escrita sempre estiveram no cerne de minhas preocupações.

Em sala de aula, logo no início da profissão, tive como desafio a utilização de métodos (ecclético e global),¹ sem uma prévia capacitação para compreender as concepções subjacentes a cada um deles. Entretanto, as crianças estavam nas salas de aula, ansiosas para aprenderem a ler e a escrever, e aprendi fazendo ou observando professoras mais experientes. O interessante é que o “Manual do Professor”, que acompanhava o método utilizado, nunca indicava o procedimento adequado às crianças que não aprendiam junto com as outras, fato recorrente em todas as salas e que muito me incomodava. Intervenções individuais eram sistematizadas no sentido de descobrir por que determinada criança não acompanhava o desenvolvimento da turma.

O início da trajetória como professora foi ao final dos anos 1980, época em que os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita começavam a chegar às escolas e desafiavam os profissionais a repensarem suas práticas de alfabetização. Iniciava-se a discussão a respeito das hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita, mas não se observavam ações sistematizadas de formação das professoras sobre os estudos. Como professoras alfabetizadoras² comprometidas, adaptávamos nos às reformulações pedagógicas, de acordo com as possibilidades (e impossibilidades) da profissão.

Além da experiência em sala de aula, minha trajetória envolve momentos na coordenação pedagógica, onde muitos desafios se apresentaram. O maior deles refere-se à organização dos tempos e espaços escolares, visando a uma intervenção coletiva nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente dos aprendizes que demonstravam maiores dificuldades. Tinha a clareza de que, quanto mais cedo interviesse no processo de aprendizagem das crianças, tanto melhor para o desenvolvimento delas.

¹ Métodos utilizados: Ecclético Sensório - Criador: MENDES, Terezinha; CARVALHO, Stael Soares de; SIQUEIRA, Maria Augusta M. *Acorda, dorminhoca!* Belo Horizonte: Editora Mãos Unidas, 1982. Global – CAMPOS, Elisa Barbosa. *Luninho, meu amigo da Lua*. Belo Horizonte: Vigília, 1987.

² Utilizam-se, nesta pesquisa, os termos “professora” ou “alfabetizadora”, em virtude de a grande maioria de profissionais da Rede Municipal de Belo Horizonte do 1º ciclo ser do sexo feminino, conforme dados da Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte (Prodabel), em 2007: do total de 2503 profissionais, apenas 26 são do sexo masculino, ou seja, aproximadamente 1%.

A experiência na coordenação possibilitou também a percepção de lacunas na formação de professoras. Uma lacuna facilmente detectável era a ausência de conhecimentos lingüísticos necessários à prática de alfabetização. A falta de compreensão da natureza dos processos de leitura e de escrita, de suas funções e de seus usos estava implícita em muitas práticas realizadas. Outra lacuna observada refere-se à formação literária. Isso fazia com que livros dos “Cantinhos de Leitura”³ empoeirassem nas prateleiras das salas de aula, fato observado com freqüência. Trabalhava-se muito com fragmentos de textos literários presentes nos livros didáticos, seguindo os protocolos de leitura prescritos, mas quase não havia práticas sistematizadas com o objeto livro literário.

Como coordenadora, atenta à multiplicidade de práticas desenvolvidas em sala de aula, percebia que, apesar das lacunas apontadas na formação, era de extrema e intransferível importância a ação pedagógica da professora dos ciclos iniciais na introdução da criança no mundo da leitura e da escrita.

Assumindo a direção da escola (de 1997 a 2000), enfrentei o desafio de gestar a diversidade (alunos, pais, professoras, funcionários), em busca de um projeto político-pedagógico que priorizasse a qualidade do ensino. O objetivo era não deixar que a demasiada quantidade de tarefas administrativas atropelasse as pedagógicas. Administrando uma escola pública municipal que atendia às crianças das camadas populares, vivenciei de perto a luta de famílias empobrecidas pela sobrevivência. Elas lutavam por dignidade, representada pela aprendizagem da leitura e da escrita, símbolo de uma possível ascensão social. O espaço de atuação política da escola tornou-se visível nessa experiência de direção. As relações entre classe social e linguagem ficaram claras, bem como a compreensão de que “ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas” (SOARES, 1986, p. 79). A experiência mostrou como era fundamental para aquelas famílias que pertenciam à comunidade escolar aprenderem a língua escrita e o dialeto de prestígio, instrumento principal de luta contra as desigualdades econômicas e sociais.

Em decorrência do fato de ocupar dois cargos de professora na Rede Municipal de Belo Horizonte, tive também a oportunidade, a partir de 2003, de

³ Projeto de incentivo à leitura da Secretaria de Estado da Educação, que reverteu para a escola uma verba específica para a constituição de “Cantinhos de Leitura” em cada sala de aula.

integrar a equipe de formadoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação. O órgão foi criado com o objetivo de atender às demandas de formação das professoras alfabetizadoras da Rede relacionadas ao ensino da leitura e da escrita.

A equipe de formadoras do Núcleo constituía-se de professoras-alfabetizadoras de diferentes escolas, que passavam por um processo de seleção. As profissionais selecionadas eram divididas por regionais, forma de organização administrativa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Iniciavam, então, o trabalho de acompanhamento às escolas, o qual configurava-se de diferentes maneiras, conforme as demandas apresentadas pelas instituições e o número de profissionais disponíveis no Núcleo.

Após passar pelo processo seletivo, iniciei então o acompanhamento de práticas de professoras⁴ em diferentes escolas municipais. Nessa experiência, que se destaca como fundamental na minha trajetória, percebi como as dúvidas em relação ao ensino da leitura e da escrita eram muitas, e legítimas, principalmente sobre a inclusão dos gêneros textuais no processo de alfabetização dos alunos, aporte teórico que começava a aparecer nas escolas. Seria possível alfabetizar por meio de textos? Seria realmente possível alfabetizar na perspectiva do letramento, conforme indicavam as teorias recentes?⁵ Como oferecer às crianças textos que circulam socialmente, se elas ainda não sabem ler? Como produzir textos com crianças que não “sabem escrever”?⁶ Essas eram algumas das questões que as professoras apresentavam nos encontros de formação realizados nas diferentes escolas e que se configuravam como problemas para possíveis investigações.

Observando e discutindo práticas de leitura e de escrita durante os encontros, era possível perceber implícita nas questões apresentadas pelas professoras a seguinte concepção: o aluno só pode ler e/ou escrever textos autênticos após ter aprendido a tecnologia da escrita, ou seja, após ter aprendido a codificar e decodificar. Com base nesse pressuposto, um número significativo de

⁴ O trabalho foi realizado em escolas das Regionais Norte e Noroeste.

⁵ Destacam-se os trabalhos de Soares (1998/2004) como precursores dessa discussão no Brasil.

⁶ Na dificuldade de encontrar um termo adequado para expressar o estágio de construção da escrita em que a criança se encontra optou-se por empregar a expressão entre aspas, como Batista *et al.* (2005, p. 78).

professoras ainda utilizava pseudotextos⁷ para alfabetizar, textos construídos por elas ou retirados de cartilhas, cuja construção lingüística privilegiava determinada sílaba, geralmente aquela trabalhada durante a semana.

No acompanhamento às escolas, observei também que muitas professoras preocupavam-se em oferecer uma diversidade de textos aos alunos, mas não conheciam a concepção de língua que fundamentava a utilização dos diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização. Encontrei, assim, salas de aula com caixas contendo revistas, jornais, folhetos, mas esse material não possuía uma função nesse espaço. Os conceitos de gênero textual, suporte de texto, contexto de circulação e domínio⁸ configuravam-se como extremamente confusos para as professoras. Em muitas escolas acompanhadas, essa discussão nem havia chegado.

Nessa experiência, notei professoras confusas com relação ao seu papel de mediadoras dos processos de aprendizagem dos discentes, em nome de uma “pedagogia construtivista”, em que o aluno deve construir o seu caminho, por meio de formulação e reformulação de hipóteses.

Nas escolas, encontros de formação eram realizados, em geral, quinzenalmente, dependendo da demanda das diferentes instituições municipais. Nesses encontros, o ponto de partida era a análise de situações práticas de trabalho em sala de aula. A pretensão, com relação à formação, nunca foi de indicar regras e receitas a serem seguidas. A intenção era, a partir das questões levantadas pelas alfabetizadoras, buscarmos, juntas, compreender os pressupostos que fundamentavam as práticas relatadas. Sob essa perspectiva, analisávamos as atividades desenvolvidas com os alunos, procurando refletir sobre o porquê da sua escolha. Identificar quais capacidades elas desenvolviam nos alfabetizando era outro objetivo nesse processo de formação. Essa reflexão era analisada em conjunto, partindo do conhecimento que as professoras já detinham sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse diálogo, confirmei o que alguns estudos indicam sobre a distância existente entre as pesquisas produzidas na academia e o saber que circula nas escolas.

⁷ Um exemplo desse tipo de texto é “O bebê baba no boi”.

⁸ Os conceitos mencionados serão abordados no Capítulo 2.

Na área de educação e do ensino, enfrenta-se permanentemente o difícil problema das relações entre a *produção de conhecimentos*, que se faz pela pesquisa e pelas reflexões teóricas, quase sempre no âmbito acadêmico, a *socialização* do conhecimento assim produzido, de modo a fazê-lo chegar aos professores e aos que formam professores, e, ainda, a operacionalização desses conhecimentos em *práticas docentes*, tarefa que se atribuiu aos professores em atuação nas salas de aula (SOARES, 1996, p. vii).

Com o tempo, foi sendo construída uma relação de parceria com as professoras, no trabalho de formação desenvolvido nas escolas. O meu lugar de formadora, que também era alfabetizadora, contribuía para o estabelecimento de uma confiança, conquistada no decorrer do trabalho. Algumas resistências iniciais ao processo de formação foram quebradas, pois as alfabetizadoras perceberam que a complexidade enfrentada por elas no cotidiano também era vivenciada por mim no dia-a-dia da sala de aula. O meu respeito por essas profissionais era muito grande, pois sabia dos desafios contemporâneos que elas enfrentavam cotidianamente na escola, instituição marcada, cada vez mais, pela desigualdade social e econômica que se observa na sociedade. Assim, “por meio da narração e escuta das histórias, fomos nos envolvendo em um processo de co-autoria e de partilha de nossas experiências, pelo qual passamos a nos conhecer melhor e a nos revelar” (GUEDES-PINTO, 2002a, p. 25).

Merecem destaque na experiência de acompanhamento às escolas os problemas encontrados na alfabetização de alunos, não somente no primeiro ciclo, como também no segundo e no terceiro.⁹ Efetivou-se também o acompanhamento de uma turma de terceiro ciclo constituída por alunos não alfabetizados, bem como por outros adolescentes que apresentavam uma leitura ainda silabada, sem fluência. Os jovens também mostravam bastante dificuldade na produção de textos escritos.

Essa trajetória de acompanhamento resultou em um acúmulo de experiências diversificadas, em virtude das diferentes realidades presentes nas escolas. Houve a preocupação de fazer o registro dos processos vivenciados em cada instituição, relatando o trabalho de formação articulado. Essa experiência propiciou-me também o conhecimento dos temas de maior interesse para as

⁹ A Rede Municipal de Belo Horizonte organiza-se por três ciclos de formação, a saber: 1º Ciclo – crianças de 6, 7 e 8/9 anos; 2º Ciclo – crianças de 9, 10 e 11/12 anos; 3º Ciclo – crianças de 12, 13 e 14/15 anos.

professoras, principalmente com relação ao ensino da leitura e da escrita. O principal desafio, sempre abordado nos encontros, era como letrar e alfabetizar os alunos conforme as teorias indicavam; como desenvolver práticas letradas na sala de aula sem esquecer-se da alfabetização, da aprendizagem do código. Todo esse processo estimulou o profundo interesse por esta investigação, desejo que se fortalecia a cada dia.

Uma das experiências desse acompanhamento foi relatada no texto¹⁰ que analisa o trabalho desenvolvido com uma turma de 2º Ciclo, formada de alunos em processo de alfabetização. A produção escrita revela o desafio enfrentado por nós (formadora e escola acompanhada) de alfabetizar aqueles alunos a partir de textos e de Projetos de Trabalho.¹¹ O processo vivenciado nessa escola tornou mais forte o desejo de investigar a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Era fundamental buscar compreender uma prática de alfabetização efetiva, um trabalho de mediação que possibilitasse a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de diferentes gêneros textuais.

Merece ressaltar também, como impulsionadora desta pesquisa, a experiência que tive no ano de 2005. Nesse período, paralelamente ao acompanhamento às escolas, trabalhei com uma turma de vinte e cinco crianças na faixa etária de seis anos, ou seja, do primeiro ano do Ensino Fundamental.¹² A experiência foi bastante significativa e apresentou muitos desafios. Preocupava-me desenvolver nos aprendizes um comportamento letrado, por meio do convívio e da leitura de textos, de diferentes gêneros, sem perder o objetivo de alfabetizar. Apesar das leituras que eram feitas sobre o fenômeno do letramento e de sua articulação com o processo de alfabetização, a incorporação da teoria à prática não era tranqüila. As dúvidas em relação ao trabalho desenvolvido com essa faixa etária estimularam a decisão de realizar a pesquisa de Mestrado numa turma dessa idade. Outras questões sobre o Ensino Fundamental de nove anos, detectadas no

¹⁰ Grossi, Maria Elisa de Araújo. O trabalho com leitura e produção de texto em uma turma em processo de alfabetização. Secretaria Municipal de Educação. *Práticas de alfabetização e letramento no 1º Ciclo*. Belo Horizonte, p. 49-51. dez. 2004. (Edição especial).

¹¹ Forma de organização do currículo a partir da definição de um tema de interesse dos aprendizes e de questões a serem resolvidas, criando condições para a produção de conhecimentos (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998).

¹² A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte já havia implantado o Ensino Fundamental de nove anos, desde 1995.

acompanhamento às escolas, também estimularam a opção pela realização da pesquisa numa turma de seis anos. Tais questões serão abordadas no quarto capítulo.

Na minha trajetória profissional, o desejo de superar os desafios da prática estimulava a busca por teorias que se constituiriam como fundamento para a ação pedagógica. Nos congressos de alfabetização da RME-BH, nos cursos, nos livros teóricos, o discurso era sempre o mesmo: é preciso ensinar os alunos a ler e a escrever textos autênticos, que circulam socialmente, produzidos em situações de comunicação que os tornem necessários. As discussões teóricas materializavam-se em problemas surgidos na prática da sala de aula e de acompanhamento às escolas, ou seja, no fazer cotidiano: É possível alfabetizar com os diferentes gêneros textuais? Se todo texto pertence a um determinado gênero, que gêneros trabalhar com aqueles alunos do início do primeiro ciclo? Que práticas de leitura e de produção de textos podem ser desenvolvidas com alunos que ainda não lêem e não escrevem convencionalmente, tomando textos autênticos como instrumentos para a mediação? Esses foram os problemas centrais para a pesquisa.

Por estar extremamente envolvida na prática (durante todo o Mestrado continuei em sala de aula, à noite, alfabetizando jovens e adultos), delimitar as questões da pesquisa não foi um movimento tranqüilo. As dúvidas que surgem no fazer cotidiano são diversas, desafiantes, e nem sempre se consegue recortá-las, atitude necessária numa investigação. Como nós, professoras, precisamos de “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001), nem sempre somos habilidosas na delimitação de problemas, visto que enfrentamos vários ao mesmo tempo. Geralmente as questões que surgem na prática estão interligadas e nem sempre dispomos de tempo e condições profissionais adequadas para refletirmos sobre suas possíveis soluções. Ao mesmo tempo em que era difícil recortar os problemas, tinha a plena convicção de que a experiência da prática também contribui para a definição de indagações reais, palpáveis, vividas por muitos profissionais que reinventam seu fazer na sala de aula a cada dia, haja vista a complexidade de situações que acontecem atualmente no espaço escolar. Nessa perspectiva, é possível pressupor que esta investigação assume essa característica, ou seja, reflete indagações reais de um grupo de alfabetizadoras que atuam em diferentes escolas.

O interesse por esta pesquisa nasce, conforme exposto, de muitas inquietações advindas da experiência como alfabetizadora, bem como do trabalho de formação e acompanhamento em serviço de um grupo de profissionais que possuíam dúvidas e que enfrentavam problemas semelhantes aos meus, no dia-a-dia da sala de aula. Acredito que outras alfabetizadoras do país compartilhem de indagações semelhantes. O presente trabalho pretende contribuir para as reflexões sobre o processo de alfabetização e de letramento das crianças.

1.2 A contextualização da pesquisa

Após um resumo da minha trajetória profissional, que fundamenta e justifica o interesse desta pesquisa, revelam-se, a seguir, os caminhos traçados para a realização da investigação. Inicialmente, visando conhecer estudos atuais sobre o tema apontado, foi feito um levantamento das produções existentes, que indicaram a pertinência da investigação.

No campo de estudos sobre a alfabetização, é possível perceber como esse fenômeno é bastante pesquisado, em virtude da sua complexidade e do comprovado fracasso da escola brasileira em alfabetizar. Há décadas persiste a preocupação com o tema, extremamente problemático.

Atualmente, em virtude da divulgação de resultados de avaliações sistêmicas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), verifica-se, no cenário mundial, uma preocupação com as habilidades de leitura das populações.

Dados do SAEB (2001 e 2003) mostram que a maioria dos estudantes da 4ª série, encontra-se nos níveis crítico ou muito crítico, em Língua Portuguesa, ou seja, não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização.

Tabela 1
Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências
Língua Portuguesa – 4ª Série / Ensino Fundamental – Brasil – SAEB 2001 e 2003

Estágio	2001	2003
Muito crítico	22,2	18,7
Crítico	36,8	36,7
Intermediário	36,2	39,7
Adequado	4,9	4,8
Total	100,00	100,00

- Em 2001, 59% dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental estavam nos níveis muito crítico e crítico. Esse percentual, em 2003, caiu para 55%.

O PISA¹³ avaliou, em 2000, o letramento em leitura em 32 países, e os estudantes brasileiros ficaram em último lugar. A avaliação mostrou que os jovens brasileiros responderam às questões de acordo sua própria opinião, sem relacionar informações do texto. O PISA tem como finalidade produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando, para isso, o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Análises do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelam que “a maneira como se desenvolvem atividades de leitura nas escolas brasileiras está longe de promover nos alunos a competência em leitura exigida pelas *sociedades letradas* para o verdadeiro exercício da cidadania” (BRASIL, 2001, p. 38, grifo nosso).

O SIMAVE (2002), avaliação do ensino de Minas Gerais, também não divulgou um resultado satisfatório. Segundo o boletim pedagógico do programa, 32% dos alunos da 4ª série “apresentam sérias dificuldades na leitura, pois demonstram não ter consolidadas as competências e habilidades de leitura mais elementares exigidas para a série em que se encontram [...]” (UFJF, 2002, p. 14).

As avaliações sistêmicas citadas fazem transparecer a expectativa de que a leitura e a escrita sejam prioridades na ação pedagógica da escola. O desenvolvimento dessas habilidades inicia-se na alfabetização, que assume uma importância maior no cenário educacional brasileiro. A apropriação da leitura e da

¹³ De acordo com Bonamino *et al.* (2002), o PISA lança mão de diversos gêneros textuais cuja leitura costuma ser exigida pela sociedade ocidental, como: formulário de emprego, formulário de compras, contos, tabelas de aeroportos, reportagens de jornais e revistas, entrevistas, propagandas, além de muitos outros.

escrita constitui um momento crucial na vida de uma pessoa, e, cada vez mais, preocupa diferentes áreas do conhecimento.

Soares & Maciel (2000), em “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”,¹⁴ analisam teses e dissertações produzidas no País, no período de 1961 a 1998. Uma análise da produção citada indica que a grande maioria das pesquisas catalogadas preocupa-se com o processo de aquisição da língua escrita, excluindo a perspectiva do letramento das abordagens, o que é natural, uma vez que o termo é recente e teve uma de suas primeiras ocorrências em Kato (1986, 2004, p. 7), conforme será abordado no capítulo 2.

Pesquisando, no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teses e dissertações sobre alfabetização e letramento de crianças no início do Ensino Fundamental, produzidas no período de 1987 a 2004, há apenas três estudos que abordam questões próximas a esta investigação: Albino (1997),¹⁵ Schmidt (2001),¹⁶ Aquino (2002).¹⁷ A busca, no citado *site*, por pesquisas sobre alfabetização na perspectiva do letramento utilizando-se dos gêneros textuais, indica apenas o estudo de Costa Val (1996).¹⁸

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, intensificou estudos e pesquisas sobre a Teoria dos Gêneros no meio acadêmico, porém poucos trabalhos publicados enfocam a utilização dos gêneros textuais durante o processo de alfabetização.

Obras recentes, como a de Rojo (2000), discorrem sobre a proposta teórico-metodológica dos PCN e as implementações práticas sobre o ensino dos gêneros argumentativos. O trabalho agrega um conjunto significativo de textos, que fornecem um embasamento teórico aos professores e formadores identificados com as propostas presentes nos PCN. A quarta seção dessa obra dedica-se ao relato e discussão de pesquisas e experiências levadas a efeito no Ensino Fundamental.

¹⁴ A primeira pesquisa divulgada pelas autoras data de 1989 e analisa teses e dissertações publicadas de 1961 a 1989.

¹⁵ ALBINO, Mary Ruth. *O texto no período da alfabetização: uma abordagem etnográfica*. UNESP, 1997.

¹⁶ SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga. *O letramento de crianças em processo de alfabetização em uma escola municipal*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

¹⁷ AQUINO, Magno Geraldo. *Alfabetização de crianças pertencentes a contextos de baixo letramento: influência dos usos e funções da leitura e da escrita cotidianas*. UFJF, Juiz de Fora, 2002.

¹⁸ COSTA VAL, Maria da Graça. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. UFMG, Belo Horizonte, 1996.

Todos os artigos da referida seção abordam gêneros que envolvem argumentação. Apenas um relata e discute parte de uma pesquisa feita no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, especificamente na 2ª Série, etapa em que os alunos já foram alfabetizados (ROSENBLAT, 2000).

Schneuwly & Dolz, em obra traduzida e organizada por Rojo & Cordeiro (2004a), apresentam um procedimento possível para o ensino de gêneros orais e escritos na escola. A segunda parte da obra fornece instrumentos “para que o professor pense e planeje o ensino de gêneros específicos”. Trata-se de seqüências didáticas que auxiliam no planejamento do trabalho a ser realizado. O capítulo 3 é finalizado com algumas questões que vão ao encontro do objeto deste estudo: como funcionam as práticas de linguagem de aprendizagem que têm por objeto gêneros que são um instrumento de outras práticas de linguagem simuladas em classe? O que aprendem os alunos nessas situações? Que capacidades de linguagem podem ser construídas? Os próprios autores indicam que “respostas a essas questões somente podem nascer de uma análise das práticas de linguagem *pertencentes ao quadro escolar. Trata-se, sem dúvida, de um campo de pesquisa a ser desenvolvido com toda urgência*” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004b, p. 89-90, grifo nosso).

Silva (2005) produz um artigo sobre a mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escrita, objeto de sua investigação no doutorado, na Universidade Federal do Tocantins, em 2004, pesquisa realizada com alunos de uma 6ª série. O autor destaca o papel da universidade no desenvolvimento de pesquisas em escolas de séries iniciais como forma de contribuição para a formação de professores reflexivos.

Mafurt (2007, p. 192) desenvolve pesquisa sobre a construção de leitores na perspectiva dos gêneros textuais em uma turma de 2º ano do 2º ciclo (4ª série do Ensino Fundamental). Suas palavras finais fortalecem a necessidade de mais estudos sobre o assunto, a saber: “considerando que o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais é relativamente novo nas escolas, é necessário que outras pesquisas dêem, ainda, mais visibilidade a tais práticas”.

Além de o trabalho com gêneros textuais ser uma perspectiva nova nas escolas, o levantamento bibliográfico indicou que poucos estudos dão ênfase à alfabetização sob a faceta dos gêneros. Tal fato evidenciou a importância de uma pesquisa que analisasse uma prática de alfabetização real e atual do dia-a-dia de uma sala de aula, desenvolvida na perspectiva do letramento, ou seja, que acontece

mediante o uso de textos autênticos, de diferentes gêneros textuais ou em suportes de leitura. O foco é a mediação¹⁹ da alfabetizadora durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

1.3 Perspectivas teórico-metodológicas

Considerada a complexidade das questões investigadas, as seções a seguir analisam a metodologia utilizada nesta investigação. O processo de pesquisa foi acompanhado pela busca permanente de aportes teóricos que sustentassem o estudo. O desejo de compreensão dos fenômenos investigados levou a um esforço pela articulação dos dados empíricos com as matrizes teóricas pilares deste trabalho, visto que “a experiência não dispensa a teoria prévia” (SANTOS, 1987, p. 13).

1.3.1 Um começo de conversa

Este estudo se inscreve, inicialmente, na perspectiva dos trabalhos sobre alfabetização. Autores como Freire (1970, 1987), Soares (1985, 2003), Ferreiro & Teberosky (1985), Kramer (1986), Tfouni (1988), Cook-Gumperz (1991), Chartier (1996), Kramer (1996), Mortatti (2000), Curto *et al.* (2002), Lerner (2002), Frade & Maciel (2006), formam o aporte teórico básico da investigação. A complexidade do fenômeno e a necessidade, contemporânea, da retomada de ações planejadas e sistematizadas que garantam a aprendizagem das crianças imprimiram ao estudo a busca por um aprofundamento maior sobre o significado da alfabetização.

Para auxiliar na compreensão das multifacetadas do tema pesquisado, referenciais da Lingüística e Psicolingüística foram importantes. Trabalhos de

¹⁹ O conceito de mediação tem como base Vygotsky (1984) e significa aqui o processo criativo de ações sistematizadas de uma professora, que visa gerar aprendizagem e favorecer o desenvolvimento de capacidades importantes durante a alfabetização das crianças.

Soares (1985, 2003), Kato (1986, 2004), Lemle (1988), Cagliari (1989), Kleiman (1989, 2002), Smolka (1988, 2008), Massini-Cagliari (2005) contribuíram para as análises.

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. (SOARES, 1985, 2003a, p. 14).

Associados a essas perspectivas teóricas, estão os estudos atuais sobre letramento, como os de Street (1984), Kleiman (1995, 2003), Soares (1998, 2004), Rojo (1998, 2005), Masagão (2003), que contribuem para a compreensão da dimensão sociocultural do aprendizado da língua escrita.

Em virtude do interesse desta pesquisa pela alfabetização por meio dos gêneros textuais, foi necessário um aprofundamento sobre esse conceito. Partindo da fonte primeira, Bakhtin (1992, 2003),²⁰ recorri a outras contribuições, relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, como Marcuschi (2003), Bronckart (1999), Rojo (2000, 2005), Costa Val (2007), Cafiero (2005), Schneuwly & Dolz (2004), Coscarelli (2007). As coleções produzidas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale),²¹ destinadas à formação de professores, também serviram como referencial e contribuíram para as análises.

Paralela aos estudos sobre gêneros textuais, a Lingüística Textual, que trata o texto como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 1983, citado por MASSINI-CAGLIARI, 2005a, p. 35-36), serviu como importante suporte teórico. Trabalhos de Geraldi (1995) e Koch (2002) também sustentaram este estudo.

Os estudos acerca da interação em sala de aula também serviram como referencial teórico-metodológico para a pesquisa, porque é possível considerar que

²⁰ O estudo de Bakhtin a respeito dos gêneros do discurso foi escrito em 1952, 1953 e publicado em edição póstuma em 1979, em russo. No Brasil, o texto foi publicado em 1992 na obra *Estética da Criação Verbal*.

²¹ BATISTA *et al.*, (2005, 2007) Coleção Instrumentos da alfabetização e Coleção Alfabetização e Letramento.

o contexto da sala de aula pode ou não contribuir para a aprendizagem da língua escrita. Assim, estudos de André (1995, 2005), Sirota (1994), Castanheira (2004), Green (2005), Erickson (2006), dentre outros, serviram também como suporte teórico.

Durante o processo de coleta de dados, fez-se necessário outro referencial, não previsto no projeto inicial da pesquisa, pois existia na sala de aula uma prática de leitura de obras literárias e de contação de histórias. Esse fato suscitou a leitura de pesquisadores como Zilberman (1981, 2003), Lajolo (1993), Soares (1999, 2003), Paulino & Walty (2001), Paiva (2003) e Cosson (2006).

A abordagem sócio-histórica é fundamental para o presente estudo, principalmente a produção de Vygotsky (1984)²² sobre a internalização das funções psicológicas superiores, a zona de desenvolvimento proximal e o conceito de mediação. O autor utilizou-se de estudos empíricos para descobrir como os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados no desenvolvimento cultural da criança. Para Vygotsky (1984), signos e instrumentos são concebidos como elementos mediadores. Esta pesquisa concebe o gênero textual como um instrumento para o ensino da língua e destaca a alfabetizadora como a mediadora que instiga a produção do conhecimento pelas crianças. Torna-se fundamental, pois, à análise, a pesquisa desenvolvida pelo autor.

Não se pode deixar de mencionar como importante referencial os cadernos da Escola Plural.²³ Trata-se de produções elaboradas a partir da implantação do programa político-pedagógico, em 1995, nas escolas municipais de Belo Horizonte. Os cadernos mencionados fornecem parâmetros para a organização do ensino vinculado ao município.

Conforme se pode verificar, a complexidade do fenômeno da pesquisa obrigou-me a adotar uma abordagem interdisciplinar, sustentada, basicamente, pelos estudos teóricos mencionados.

²² Vygotsky (1984) contou com colaboradores, dos quais os mais conhecidos são Leontiev (1978) & Luria (1987).

²³ Projeto político-pedagógico que defende uma nova lógica na organização da estrutura escolar, como a não seriação, a implantação de ciclos por faixa etária, o desenvolvimento de projetos de trabalho, a vivência de cada idade de formação sem interrupção, dentre outros.

1.3.2 A definição das estratégias de investigação

A partir da delimitação da propriedade do tema da pesquisa, foram definidos os procedimentos teórico-metodológicos a serem utilizados, mediante a constatação de que esta é uma pesquisa qualitativa.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 16), pesquisa qualitativa é um termo genérico que agrupa diferentes estratégias de investigação, às quais comungam determinadas características. Dentre estas, destaca-se que a fonte direta de dados é o ambiente natural. No caso deste estudo, o ambiente natural é uma sala de aula, especificamente uma turma de crianças de seis anos, da Rede Municipal de Belo Horizonte, em início de processo escolar de alfabetização.

As investigações qualitativas caracterizam-se pela diversidade e flexibilidade, pois a realidade é múltipla, e muitas definições só podem ser feitas a partir da imersão no campo, do conhecimento do contexto “e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 147). A clareza sobre a complexidade de interações que acontecem numa sala de aula leva à conscientização de que cada uma delas é um espaço único, constituído por diferentes sujeitos. Mudando os sujeitos, mudam-se as interações, os conhecimentos produzidos, as práticas.

Segundo Sirota (1994), a sala de aula permaneceu, durante muito tempo, como a “caixa preta” da Sociologia da Educação. Foi a partir da década de 1970 que se observou a emergência da sala de aula como objeto de estudo sociológico. O interesse desloca-se da estrutura para os atores do processo educativo. “De uma sala para outra, há diferenças sutis na organização da interação entre os vários participantes e na organização da interação deles com os materiais educacionais” (ERICKSON, 2001a, p. 11). Em minha trajetória profissional, pude comprovar a afirmação dos autores. A sala de aula é um espaço singular e dicotômico, pois, ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades, gera oportunidades de mudança. Esse é um espaço fértil para investigações e análises; *lócus* privilegiado de interações propícias à aprendizagem.

O fato de as pesquisas qualitativas investigarem realidades múltiplas não significa ausência de focalização e de critérios durante a coleta de dados. Pelo contrário, para captar “cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aula

particulares” (ERICKSON, 2001b, p. 10), era necessário um bom projeto inicial, que previsse a utilização de diferentes instrumentos de investigação.

O projeto inicial deste estudo foi extremamente útil, mas algumas modificações foram feitas, no que diz respeito ao sujeito da pesquisa e aos temas a serem investigados. Os dados coletados exigiram algumas mudanças nas análises, como a inclusão da outra professora, que também trabalhava gêneros textuais²⁴ com a turma. A abordagem do tema Letramento Literário surgiu como uma exigência empírica e será realizada no Capítulo 5.

O estudo de caso foi tomado como estratégia metodológica, pois representa uma maneira adequada de trabalhar quando “o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos, inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2003, 2005a, p. 19). Investigar o fenômeno da alfabetização na perspectiva do letramento significa pesquisar situações complexas e atuais. Por isso, torna-se pertinente a estratégia de investigação adotada neste estudo. Observar o que de fato acontece no interior de uma sala de aula fornece dados empíricos suficientes para a composição de um debate efetivo e permanente sobre o tema desta pesquisa.

Para o desenvolvimento do estudo de caso, destacam-se três fases: a primeira, uma fase exploratória, voltada à caracterização e identificação dos sujeitos; a segunda, dedicada à coleta de dados, e a terceira, que consiste na interpretação e análise.

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. [...] No início do estudo os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto de estudo ou fonte de dados. [...] A área de trabalho é delimitada. De uma fase de exploração alargada passam por uma área mais restrita de análise dos dados coligidos (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 89).

No início do processo de investigação, houve a preocupação em escolher professoras que fossem representativas para o tema da pesquisa, isto é,

²⁴ Ver detalhamento desses gêneros no Capítulo 2.

alfabetizadoras com trajetórias profissionais construídas na rede municipal e que trabalhassem com textos autênticos.

É nesse sentido que o estudo de caso assume relevância, pois “O particular é usado para ilustrar ou testar alguma afirmação geral” (FONSECA, 1999a, p. 60). O fato só é possível se o particular analisado for situado historicamente numa dimensão social. A experiência pessoal de cada indivíduo só faz sentido se for interpretada no âmbito da “relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social”, quando “cada caso NÃO é um caso” (FONSECA, 1999b, p. 63).

A prioridade era a observação da prática de uma alfabetizadora, mas havia clareza de que tal prática acontece em determinada escola, pertencente a um sistema de ensino; desenvolve-se em uma sala específica, com um grupo de crianças reais, que estabelecem interações próprias daquele espaço institucionalmente constituído. Daí a importância de caracterizar a escola, sua proposta pedagógica, os projetos desenvolvidos, a comunidade na qual está inserida. Tentar caracterizar esses diferentes elementos contribui para a compreensão mais global do problema a ser investigado.

Ciente de que os dados para o estudo de caso podem basear-se em muitas fontes de evidências, eles foram coletados por meio do caderno de campo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), das entrevistas (KRAMER & SOUZA, 1996) e da análise de artefatos e de registros em arquivos da instituição (YIN, 2003, 2005).

Para o estudo de caso, utilizaram-se instrumentos da etnografia, como filmagem em fita VHS, inserção por um considerável período em campo, gravação de fitas cassete, a observação participante (também comum no estudo de caso) e os registros fotográficos, a fim de buscar uma melhor compreensão do fenômeno investigado. Para Malinowski (1984), a etnografia é uma ciência em que o relato honesto de todos os dados é extremamente necessário; são importantes as experiências concretas vividas pelo grupo pesquisado para se chegar às conclusões.

A busca por várias fontes de informação visou detectar os padrões desenvolvidos na sala de aula pesquisada, tendo-se, assim, evidências mais fortes que aquelas oriundas de apenas uma fonte de informação. Assim, as notas do caderno de campo foram comparadas com os dados das filmagens e fotos, e com as informações das entrevistas, da observação participante e dos artefatos analisados.

1.3.3 Os instrumentos da coleta de dados

Para esta pesquisa, a observação foi utilizada desde o primeiro dia de aula. As notas de campo foram feitas em duas agendas e em um caderno brochurão. Todas as páginas foram numeradas, totalizando 444. O trabalho teve início em 2 de fevereiro de 2007 e encerrou-se em junho do mesmo ano. Durante o mês de fevereiro, todas as aulas realizadas foram observadas. A partir de março, a investigação foi realizada três vezes na semana, especificamente na terça, quarta e quinta-feira. A escolha dos dias da semana foi orientada pela possibilidade de participar das aulas na biblioteca e de acordo com os dias em que a alfabetizadora tinha mais aulas na turma.

Vianna (2003, p. 12) explica que a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Anotações minuciosas e cuidadosas vão construir os dados brutos das observações. A observação em pesquisa educacional parte de fatos constatados em eventos. Heath (1983) define eventos como situações que envolvem práticas de leitura e escrita por determinado grupo social, que ela denomina “eventos de letramento”. O conceito foi utilizado durante esta pesquisa, e alguns eventos representativos dos processos vivenciados na turma foram selecionados para a análise.

O uso do instrumento da observação não exclui o emprego de outras técnicas para a coleta de dados. Nos primeiros dias da investigação, consegui ficar apenas observando, mas, aos poucos, as próprias crianças da turma começaram a solicitar a minha orientação com relação às atividades que desenvolviam. As crianças mostraram-se extremamente afetivas e freqüentemente me chamavam para ajudá-las em algumas tarefas, situação que foi acontecendo naturalmente, com a aprovação da alfabetizadora. Nessas ocasiões, foi possível perceber uma série de dificuldades das crianças com relação ao processo de alfabetização, as quais eu ainda não havia compreendido, com tanta clareza, nas várias turmas que havia alfabetizado. Foi possível também captar falas e momentos de interação entre elas, o que não teria acontecido se eu estivesse ficado todo o tempo sentada observando. A experiência deixou claro que seria muito difícil realizar a pesquisa com aquelas crianças sem desenvolver a observação participante. “A observação participante é

uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo” (YIN, 2003, 2005b, p. 121).

Adotando, pois, a observação participante, nos momentos cruciais para a investigação, ou seja, quando algum gênero textual era trabalhado, tive o cuidado de fazer o registro através da filmagem, das notas de campo e das fotografias. Segundo Yin (2003, 2005c, p. 123), “é muito provável que o observador participante persiga um fenômeno comumente conhecido e torne-se um apoiador do grupo ou da organização que está sendo estudado, se já não existir esse apoio desde o início”. A minha acolhida como pesquisadora na turma foi muito positiva, e tanto as professoras quanto as crianças permitiram que a observação participante acontecesse.

As entrevistas semi-estruturadas²⁵ foram realizadas com a alfabetizadora Beth e com a professora Neide,²⁶ que também ministrava aulas na turma pesquisada. Essas professoras eram chamadas de Referência 1 e Referência 2, respectivamente. A prática de Neide contribuiu com dados interessantes para a análise e por isso foi incorporada ao estudo. Foram também realizadas entrevistas com a coordenação pedagógica e com a direção da escola, com o objetivo de conhecer o projeto político-pedagógico da instituição. Todas as entrevistas foram gravadas em fitas mini-cassete de 60 minutos, totalizando 10 horas de gravação.

Para o registro das aulas utilizou-se também uma filmadora VHS (Panasonic – PV950), posicionada no fundo da sala, num tripé móvel, o que permitia o movimento para captar as interações realizadas. Foi privilegiada a filmagem das aulas em que a interação acontecia por meio de um gênero textual ou de seu suporte. A filmadora foi introduzida na sala de aula quando as crianças já estavam acostumadas com a minha presença.

²⁵ APÊNDICE A.

²⁶ Os nomes alfabetizadora Beth e professora Neide são homenagens a colegas de trabalho e serão utilizados neste estudo para identificar os sujeitos da pesquisa. Segundo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apêndice B, assinado pelas professoras, a identidade dos sujeitos pesquisados deve ser mantida no anonimato. As terminologias Referência 1 e Referência 2 são adotadas pela escola e serão explicadas posteriormente. Na maioria das vezes, este estudo emprega os termos alfabetizadora Beth, referindo-se à profissional responsável pela sistematização do processo de alfabetização das crianças e professora Neide, à docente que possui uma carga horária menor na turma, mas que contribuiu com dados empíricos significativos para o estudo.

As atividades escritas trabalhadas pelas professoras foram arquivadas desde o primeiro dia de observação. Elas também serviram como fontes de evidências na triangulação dos dados coletados ao longo do semestre.

1.3.4 A identificação dos sujeitos

Para a definição dos sujeitos da pesquisa, foi realizado um encontro com integrantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação, no dia 13 de novembro de 2006. A necessidade do encontro, ainda naquele ano, explica-se pela intenção, inerente ao próprio objeto de estudo, de iniciar a pesquisa no primeiro dia letivo do ano de 2007. Como o objetivo era acompanhar parte de um processo de alfabetização, observar como as crianças chegaram à escola tornou-se um requisito importante para a investigação. Ele permitiria verificar a aprendizagem das crianças ao longo do período da pesquisa, isto é, ao longo do processo de sistematização do ensino da leitura e da escrita. Por essa razão, fiz questão de voltar à escola no mês de novembro de 2007 e em junho de 2008, a fim de perceber os avanços alcançados nas habilidades de leitura e de escrita da turma.

A opção pelo encontro com as profissionais desse Núcleo motivou-se pelo fato de elas acompanharem práticas de diferentes alfabetizadoras, sendo por isso, capazes de indicar nomes para a constituição do sujeito da pesquisa. Foram indicadas professoras alfabetizadoras que se encaixavam no perfil do estudo, quer dizer, professoras que atuavam em diferentes escolas municipais²⁷ e que tinham uma prática de alfabetização mediada por diferentes gêneros textuais. Em função das questões iniciais de interesse do estudo, essa condição era importante. Três nomes foram indicados e os contatos iniciais foram feitos.

Logo no início da pesquisa, ainda em 2006, um fato configurou-se como dificultador na definição do sujeito. As escolas municipais estavam vivenciando o processo eleitoral, que acontece de dois em dois anos, objetivando a eleição da

²⁷ A opção pelo desenvolvimento da pesquisa em uma escola municipal explica-se pela possibilidade de contribuir com essa Rede de ensino, visto que a pesquisadora a ela está vinculada.

direção e vice-direção dessas instituições. A direção das escolas da rede é eleita pela comunidade escolar. Ao buscar o consentimento das professoras indicadas para a realização da pesquisa, estas alegaram ainda não haver definição acerca da turma que iriam assumir em 2007, pois essa decisão somente ocorreria após o término do processo eleitoral. Fiquei, então, de procurá-las novamente, após a conclusão do mesmo.

Em dezembro de 2006, quando se restabeleceram os contatos, tive algumas surpresas. Duas das professoras indicadas na reunião com o Núcleo de Alfabetização e Letramento iriam desempenhar a função de coordenação pedagógica, a convite das novas direções eleitas. A terceira professora indicada passaria a integrar a equipe de formadoras do referido Núcleo.

É importante esclarecer que adotei como princípio não desenvolver a pesquisa na escola em que eu atuava, apesar das facilidades que a escolha significaria para a investigação: proximidade da minha residência e facilidade de autorização da instituição para a realização da pesquisa. Como pesquisadora, o interesse era garantir o estranhamento necessário em uma investigação, “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico” (DA MATTA, 1978, p. 28).

Outro princípio também considerado foi o de que a investigação não se daria em uma das escolas acompanhadas por mim no trabalho desenvolvido no Núcleo de Alfabetização, visto que as realidades eram conhecidas, e, ainda buscando o estranhamento, julgava importante pesquisar um espaço novo. Ao mesmo tempo, era importante escolher uma escola que recebia alunos das camadas populares, em virtude da minha trajetória profissional.

Diante da impossibilidade de realizar a pesquisa com as professoras indicadas, obtive o Termo de Consentimento para investigar a prática de uma colega da mesma escola em que trabalhava. Essa professora, contudo, tinha a pretensão de continuar com a sua turma no ano de 2007. Sendo assim, a pesquisa seria realizada com alunos de sete/oito anos, que já haviam iniciado o processo de alfabetização no ano anterior, situação que prejudicava o interesse do estudo em desenvolver a investigação numa turma de seis anos, que estivesse iniciando seu processo de escolarização formal no Ensino Fundamental.

Esses empecilhos iniciais comprovaram que realizar uma investigação não é fácil, que acontecimentos reais surpreendem o pesquisador no processo, e, muitas

vezes, podem modificar seu objeto de estudo. No caso desta pesquisa, tal não se fez necessário, pois uma colega do doutorado indicou outra professora, que, em sua opinião, adequava-se ao perfil pretendido.

Feitos os contatos ainda em 2006, a alfabetizadora Beth aceitou participar da investigação e declarou que, em 2007, iria trabalhar com uma turma de seis anos. Estava definido o sujeito, de acordo com o perfil desejado. Apesar da localização da escola,²⁸ o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Concordância da Instituição²⁹ foram assinados, e ficou combinado o início da pesquisa para o primeiro dia letivo de 2007.

Com o início das observações em sala de aula, constatou-se que a professora Neide, nomeada na escola como Referência 2, também trabalhava com a turma alguns gêneros textuais, interesse desta pesquisa. Ela ministrava quatro aulas durante a semana, e, esse fato me impeliu a também solicitar o seu consentimento para a filmagem, observação e possível análise de suas aulas.

1.3.5 A análise dos dados

Em virtude da variedade de instrumentos utilizados para a coleta de dados, reuniu-se um volume substancial de material a ser analisado. As questões norteadoras da pesquisa se impuseram como uma estratégia para a organização dos dados. Igualmente, o quadro teórico que sustenta a investigação foi fundamental para se estabelecer os recortes necessários.

Como o foco era a mediação realizada pela professora que alfabetiza com textos autênticos, de diferentes gêneros, foi feito um levantamento de todos os gêneros textuais trabalhados na turma desde o início da observação. A seguir, foi necessário pensar nos gêneros que predominaram e que assumiram significados importantes no processo de alfabetização daquelas crianças, ou seja, gêneros textuais (ou suporte de gêneros) representativos, considerando a totalidade do trabalho de mediação observado no semestre.

²⁸ A escola onde foi realizada a pesquisa localiza-se a treze quilômetros de minha residência.

²⁹ APÊNDICE B.

Algumas questões sustentaram o processo de seleção dos eventos de letramento a serem analisados, dada a impossibilidade de análise de todos eles: como os gêneros textuais são explorados em sala de aula? Quem lê, como lê e o que se fala sobre os textos? Que perguntas são propostas, que respostas são produzidas, como são produzidas, por quem?

Foi feita, inicialmente, uma transcrição manual, fiel e minuciosa de todas as aulas observadas, consideradas na pesquisa como eventos de letramento. Utilizou-se um aparelho de vídeo cassete comum, que permitiu transcrever e verificar os dados repetidas vezes, sempre que era necessário (ERICKSON, 2006). A própria pesquisadora fez todas as transcrições. O mesmo tipo de transcrição foi feito para as entrevistas realizadas. No momento das transcrições, os estudos da etnografia foram importantes, visto que

a preparação criteriosa de transcrições passa a ser vista, entre os estudiosos da fala-em-interação, assim como especialistas em metodologia de pesquisa qualitativa, como procedimento analítico interpretativo, sensível a todas as questões pertinentes a tal caráter (GARCEZ, 2002, p. 84).

Em virtude da especificidade da pesquisa, foi feita opção pela utilização de nomes para os participantes e não de letras iniciais. Torna-se afetivamente importante a identificação dos sujeitos dessa maneira.

Após a definição dos eventos de letramento a serem analisados, as transcrições foram digitadas, tendo como referência as convenções de transcrição, conforme Marcuschi (1991).

Quadro 1
Simbologia utilizada na transcrição

Convenção	Significado
(+)	Pausa
(())	Comentários da Pesquisadora
[Falas simultâneas
MAIÚSCULA	Ênfase
()	Fala Incompreensível
[]	Fala pronunciada (Carta)
/ /	Grafia de palavras (Carta)

O padrão ortográfico foi escolhido para a transcrição e conservaram-se traços da oralidade próprios desse tipo de discurso. Outra opção foi pelo emprego da pontuação, buscando representar a entonação do participante da interação. Considerou-se importante fazer uma “transcrição limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados” (MARCUSCHI, 1991, p. 9).

Os procedimentos de análise adotados tomaram também como fundamentação as teorias da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e as de Análise do Discurso (BOURDIEU, 1983; PÊCHEUX, 1990; POSSENTI, 1990; MAINGUENEAU, 1996).

Por Análise de Conteúdo entende-se “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31). Trata-se da busca dos significados das mensagens (às vezes implícitas) em discursos orais e escritos. Interessa analisar, particularmente, o conteúdo dos discursos das profissionais durante as entrevistas e a observação diária da sala de aula e da escola: posturas, gestos, material didático, registros pessoais de planejamento da prática, arquivos da escola, projeto político-pedagógico.

Com relação à Análise do Discurso, interessam ao estudo as condições de produção dos discursos, em especial o que é dito sobre os textos, como é dito, as perguntas propostas aos alunos pela alfabetizadora, a maneira como ela conduz o processo de aprendizagem da língua escrita. “As escolhas discursivas da professora não só nos indicam sua posição em relação ao grupo de alunos, mas também nos dizem como ela percebe a posição de seus alunos em relação a si mesma e aos outros” (CASTANHEIRA, 2004, p. 50).

1.4 A escola pesquisada e sua comunidade

A escola [...] devia me ensinar a ler,
escrever e a fazer conta de cabeça.

Ler, escrever e fazer conta de cabeça
Bartolomeu Campos de Queirós

A escola pertence à Rede Municipal de Belo Horizonte e está localizada na Região Oeste³⁰ da cidade. Foi inaugurada há 55 anos, portanto possui uma história no bairro. Atende às comunidades de vilas localizadas em seu entorno, que formam um dos grandes aglomerados da Região Metropolitana. Atualmente, é o quarto maior de BH em termos populacionais. Ele ocupa uma área equivalente a 82 quarteirões e tem cerca de 20 mil moradores. É considerada uma das regiões mais violentas de Belo Horizonte, atraindo, por isso, projetos como o Fica Vivo, do Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), órgão vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A questão da violência no aglomerado era tema muito comentado pelas crianças em sala de aula, conforme verifica-se em um evento a ser analisado no quinto capítulo.

Em entrevista à pesquisadora, a diretora da escola declarou que a região “possui um alto índice de vulnerabilidade social, e os moradores têm pouco acesso aos bens culturais e econômicos.” Segundo dados da secretaria da escola, de um total de, aproximadamente, mil alunos, cerca de quatrocentos são integrantes do Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, ou seja, suas famílias têm renda mensal *per capita* igual ou inferior a R\$ 84,00.

Segundo a diretora, a escola realiza parceria com algumas entidades.

[...] a escola tem vários projetos de parceria, principalmente com a Faculdade Newton Paiva. É uma grande parceira. São muitos projetos. A Newton tem um projeto de reforço escolar aos sábados (alunos da Pedagogia). O curso de Psicologia trabalha as relações dentro da sala de aula, com professores e alunos de algumas turmas. Existe também um atendimento que investiga as dislexias. Há um outro trabalho relacionado à Odontologia; eles também fazem intervenção com os alunos. À noite, alunos da Psicologia atendem individualmente alguns alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. São várias atividades oferecidas pela Newton Paiva³¹ (Fragmentos da entrevista com a diretora).

A diretora apresentou à pesquisadora um quadro³² contendo todos os projetos desenvolvidos na instituição. O grande número reflete a precariedade da

³⁰ A Rede Municipal de Belo Horizonte é subdividida em nove regiões, onde estão localizadas as 181 escolas municipais.

³¹ A Universidade citada pela professora tem uma unidade próxima à Escola.

³² ANEXO A.

situação socioeconômica³³ da comunidade em que a escola está inserida e a sua preocupação com essa realidade.

Como consta no projeto político-pedagógico da escola, a grande maioria de seus alunos são filhos de pais oriundos de classe trabalhadora autônoma e de baixo poder aquisitivo (biscates, ambulantes, faxineiras, auxiliares de pedreiros, vigias, etc.) e de um alto número de desempregados. Sobre o projeto político-pedagógico, a diretora declara que

a escola tem um projeto político-pedagógico que precisa ser revisto e atualizado. Ele foi executado numa gestão anterior, mas necessita ser reconstruído pelo grupo (Fragmento da entrevista com a diretora).

A realidade da escola revela uma prática diferenciada daquela expressa no registro analisado. A ação pedagógica observada é mais interessante que a registrada.

Na escola funcionam quatorze salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, uma diretoria, uma secretaria e as salas: dos professores, de estudo e de atendimento psicológico e aos pais. Há também uma sala da coordenação pedagógica e de turno. Possui ainda uma pequena sala de mecanografia e uma sala de informática equipada com dez microcomputadores. No fundo do lote, há uma quadra poliesportiva coberta e uma sala de artes. Todo o espaço ao ar livre é utilizado como pátio pelas crianças.

A escola organiza-se de acordo com o programa Escola Plural. A instituição possui o Ensino Fundamental e funciona em três turnos de trabalho, cada qual com sua especificidade. São quatorze turmas no turno da manhã, quatorze à tarde e seis turmas à noite, período em que funciona a modalidade conhecida com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao todo são quase mil alunos, atendidos em três turnos.

³³ O Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da UFMG, estabeleceu para cada escola municipal o nível socioeconômico (NSE). Nessa escola, o índice é 1,67, sendo 1 o menor índice e 5 o maior. O indicador de NSE foi obtido a partir de questionários sobre as condições sociais dos alunos.

A pesquisa foi realizada durante o turno da tarde, freqüentado por crianças do 1º Ciclo, responsável pela alfabetização, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação (SMED) em documentos oficiais. De acordo com a coordenação pedagógica, as turmas dividiam-se da seguinte forma:

Quadro 2
Divisão do 1º Ciclo

Nº de Turmas	Etapa do Ciclo	Idade
6	1ª	6 anos
5	2ª	7 anos
3	3ª	8 anos

As professoras se organizam em Referência 1 e Referência 2. Há também uma professora eventual e duas professoras coordenadoras. A professora Referência 1 trabalha com uma turma e faz parte de um “quinteto” de turmas afins (início do ciclo, meio do ciclo ou final do ciclo). Ela é a responsável pela sistematização do trabalho de alfabetização das crianças. Esse quinteto tem um “horário de projeto”, todos os dias, para estudo, planejamento, troca de experiências e atendimento a pequenos grupos de crianças. Nesse horário, a professora Referência 2 está em sala. Ela trabalha com três turmas, uma de cada quinteto e também tem o seu horário de projeto. Desenvolve em cada uma das turmas trabalhos de literatura, corpo e movimento e projetos diversos. Segundo a coordenação pedagógica, o turno vespertino “é um turno de alfabetização. Todas as professoras são consideradas alfabetizadoras” (Fragmentos da entrevista com a coordenação pedagógica).

Com relação à organização docente, é importante destacar que, segundo mencionado nas entrevistas, as professoras acompanham as turmas-referência por todo o ciclo, isto é, durante os três anos. Essa prática é avaliada como positiva em todas as entrevistas realizadas, tanto pela direção quanto pela coordenação e professoras alfabetizadoras.

A professora pega a turma no início do 1º Ciclo e a acompanha até o final dele, durante três anos. Só deixa a turma quando os alunos estão alfabetizados e vão para o 2º Ciclo, que funciona no turno da manhã. [...] É, porque senão não faz sentido. A proposta de ciclo é exatamente para não ter as interrupções. Se a gente muda o professor, geralmente muda a concepção... (Fragmentos da entrevista com a coordenação pedagógica).

Essa lógica de organização das professoras da escola não é muito comum, se compararmos com as outras instituições da RME-BH. Apesar da divisão em ciclos de formação, não é raro encontrar trabalhos isolados em cada etapa do ciclo, como era feito nas séries. Modificou-se a organização nas escolas municipais, mas não se investiu na formação dos profissionais, para que compreendessem as concepções implícitas nas mudanças. A idéia de ciclo de formação, por exemplo, ainda não foi compreendida na maioria das escolas, conforme verifiquei no trabalho de acompanhamento realizado no Núcleo de Alfabetização e Letramento.

1.4.1 A alfabetizadora Beth

A professora gostava de vestido branco, como os anjos de maio.
[...] Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, mais encanto.
E todos gostavam de aprender primeiro, para fazê-la feliz.

Ler, escrever e fazer conta de cabeça
Bartolomeu Campos de Queirós

Beth tem 43 anos, é solteira, natural de Belo Horizonte. Graduiu-se em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), tendo concluído o curso em 1988. Estudou Psicopedagogia no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG), especialização adquirida no ano de 2003. No Ensino Médio, cursou Desenho de Arquitetura, formação realizada no Colégio Pio XII e concluída em 1982. Posteriormente, em 1991, optou pelo Curso de Magistério do Colégio Minas Gerais, com a duração de um ano. Trabalha como

professora há dezesseis anos e possui experiência na Educação Infantil.³⁴ Há quatorze anos é professora da RME-BH. Já trabalhou também em um consultório de Psicologia, logo que se formou, experiência significativa para a alfabetizadora.

[...] quando eu formei, montei um consultório com minhas colegas. Trabalhava muito com Ludoterapia. Eu adorava! [...] Quando eu estava na faculdade, trabalhei em uma clínica que atendia crianças. [...] uma professora minha de clínica levou-me para fazer estágio lá. Fiquei lá até me formar. [...] Quando saí, montei um consultório. Só que tem que ter muito dinheiro, não é? ((Risos)) (Fragmentos da entrevista com a alfabetizadora).

A professora atuou no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), órgão vinculado à SMED e responsável pela formação de professores, denominado, desde 2005, Gerência de Coordenação Política Pedagógica e de Formação (GCPF).

Em 1997 ou 1998, eu fui para o CAPE, trabalhar com formação de professores, por causa da contação de histórias. Eu fiz curso de contação de histórias também e aí comecei a contar muita história e dava curso para as professoras aqui da escola. Então, a Regional começou a pedir cursos e eu tinha que sair da escola todo dia. [...] Eu fiz a seleção e fui para o CAPE. Fiquei lá por volta de dois anos e preferi voltar para a escola (Fragmentos da entrevista com a alfabetizadora).

A alfabetizadora também trabalhou como coordenadora pedagógica na escola durante seis anos, a partir de 2000. No ano de realização da pesquisa, ela estava retornando à sala de aula: “Nossa, eu já estava louca para pegar uma sala de aula” (Fragmento da entrevista com a alfabetizadora).

Como a própria alfabetizadora declara, ela é uma contadora de histórias, com muitos cursos na área, habilidade comprovada durante a pesquisa.

³⁴ A experiência refere-se ao trabalho em uma Escola Infantil que atendia aos filhos de funcionários do Ministério da Fazenda. Trabalhou nessa modalidade nos Colégios São Francisco e Cultural Menino Jesus, escolas particulares, antes de ingressar na Rede Municipal.

1.4.2 A professora Neide

O giz, em sua mão,
mais parecia um pedaço de varinha mágica
de fada, explicando os mistérios.

Ler, escrever e fazer conta de cabeça
Bartolomeu Campos de Queirós

Neide, professora que exerce a função de Referência 2, tem 36 anos. É casada, tem dois filhos. Formou-se em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, em 1997. Possui também um Curso de Pós-graduação em Educação Ambiental, concluído na Universidade Federal de Lavras e concluído em 2001. Estudou da 5ª série ao 2º ano do Ensino Médio no Colégio Santo Agostinho, tradicional colégio particular de Belo Horizonte, e completou essa modalidade no Colégio Anchieta. Posteriormente, no Colégio Minas Gerais, freqüentou o Curso de Magistério com duração de um ano.

A professora trabalha na RME-BH desde 1993, sempre em sala de aula. Desenvolve com a turma pesquisada trabalhos na área de Literatura, Corpo e Movimento, Geografia, História e Arte. Sua carga horária na turma era de quatro aulas semanais.

1.4.3 A turma em que se realizou a pesquisa

A investigação desenvolveu-se em uma turma da primeira etapa do 1º Ciclo, formada por crianças que completariam seis anos em 2007, ano de realização da pesquisa, com exceção de duas que completariam sete anos. Constituíam-se de vinte e três crianças: doze meninos e onze meninas.³⁵ Segundo a coordenadora pedagógica, a escola busca o equilíbrio numérico no que diz respeito ao gênero das crianças:

³⁵ APÊNDICE C.

A enturmação da etapa inicial do 1º Ciclo é feita pela matrícula. Vamos obedecendo à faixa etária, a data de aniversário da criança e tentamos equilibrar o número de meninos e de meninas, para evitar que seja formada uma turma só de homens ou só de mulheres. A enturmação é aleatória. Não tem aquela divisão, como alunos que fizeram a Educação Infantil, que já sabem alguma coisa, numa sala, e quem nunca estudou em outra (Fragmentos da entrevista com as coordenadoras).

Diferentemente do que acontece em muitas escolas, as crianças são enturmadas pela matrícula, sem testes para separá-las, revelando um avanço com relação à tendência escolar de classificação dos aprendizes em razão de seus conhecimentos. Depois de constituída, as crianças permanecem com seus pares de idade por três anos, tempo que corresponde à duração do ciclo, e sempre com a mesma professora alfabetizadora.

As crianças iniciaram o ano “sem saber” ler e escrever, mas manifestavam diferentes experiências com a escrita durante as interações desenvolvidas em sala de aula. Em fevereiro, a maioria apresentava dificuldades no traçado das letras, conforme se verifica nas atividades recolhidas durante esse mês. Conheciam algumas letras do alfabeto, mas não todas. Luciano parecia conhecer palavras formadas por sílabas canônicas, ou seja, sílabas formadas por consoante e vogal. Era um menino que contribuía muito nas interações coletivas, assim como Gustavo e Marlene, como demonstram as análises das aulas observadas.

De um modo geral, as crianças eram muito curiosas e observadoras. Sempre demonstravam uma imensa vontade de aprender a ler e a escrever. Gostavam de participar das atividades e de manifestar suas opiniões sobre os temas discutidos. Eram muito carinhosas e afetivas. Recebiam a pesquisadora calorosamente, todos os dias. Perguntavam sempre por que eu escrevia tanto, gostavam de ver as notas de campo e pediam para serem filmadas. No início do ano letivo, quatro delas não conseguiam traçar as letras sozinhas e precisavam da presença mais constante da alfabetizadora e da pesquisadora.

A sala de aula era ampla e repleta de materiais escritos. Esse ambiente alfabetizador exercia uma função social importante para o grupo de crianças.

O próximo capítulo apresenta os gêneros textuais e suportes de textos que compunham o referido ambiente, discutindo o significado desses instrumentos no processo de apropriação da língua escrita pela criança.

Capítulo 2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O primeiro capítulo apresentou as trajetórias da pesquisadora e da pesquisa. No caminho revelado, é possível perceber como o interesse pelo tema da alfabetização manifesta-se implicado na trajetória traçada. Neste segundo capítulo, inicialmente, procuro refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento, fenômenos considerados aqui como complexos e interdependentes. Na análise, busco uma articulação entre os estudos teóricos sobre os temas e as experiências relatadas pelas professoras nas entrevistas, numa tentativa de aproximação da teoria e da prática. Na reflexão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, trago a discussão sobre o conceito de gênero textual, com base nas práticas da alfabetizadora Beth, e da professora Neide, visto que o gênero se configurou como um instrumento da proposta pedagógica observada. O encerramento do capítulo é feito por um texto que discute o processo de leitura e de escrita, aprendizagens que envolvem a apropriação de diferentes capacidades pelas crianças.

2.1 Os significados da alfabetização e do letramento

A alfabetização é um tema que ocupa um lugar central no debate sobre a educação. Alfabetização é entendida aqui como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 1985, 2003b, p. 15). Pode-se dizer que esse é um momento de fundamental importância na formação dos sujeitos. A experiência em sala de aula mostra como é marcante e decisivo para uma criança o seu processo de alfabetização. Para as camadas populares, essa importância parece ainda maior: “O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes” (CAGLIARI, 1989a, p. 10).

Quando se fala em acesso à escola, o que se observa é que a democratização do acesso não está sendo acompanhada pela qualidade do ensino. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2000, 97,8% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos do município de Belo Horizonte estão matriculadas no Ensino Fundamental. O desafio do município hoje diz respeito à melhoria na qualidade do ensino, principalmente no 1º ciclo, o ciclo da alfabetização.

Alfabetizar com sucesso é enfrentar diversos desafios, principalmente se considerarmos a formação de uma parcela de professoras alfabetizadoras, que não considerou a alfabetização como um processo de muitas facetas, a ser analisado sob diferentes perspectivas.

Eu fiz o magistério no Colégio Minas Gerais. Mas... assim... Em um ano não dá para ver nada. O curso é muito fraco. Quando eu saí e comecei a trabalhar... levei um susto. Nossa! Eu não sabia direito como trabalhar. Comecei a estudar por conta própria. Pesquisar, ler, porque eu achava a maior dificuldade dar aula (Fragmentos da entrevista com Beth).

As dificuldades no início da carreira de alfabetizadora foram também manifestadas pela professora Neide em momentos da entrevista.

Entrei para a escola super empolgada, mas assustada, preocupada, se ia dar conta ou não. [...] Falaram da turma de alfabetização que tinha. Eu fiquei empolgada, só que na hora que comecei, eu surtei; entrei em pânico, porque, na verdade, enquanto faculdade, fica tudo muito na teoria. Ninguém te dá um direcionamento mesmo, de como você deve agir, de como você deve fazer. Essas coisas fazem falta, não é? (Fragmentos da entrevista com a professora Neide).

A alfabetização é um fenômeno complexo, que requer o domínio de conhecimentos de diferentes áreas, conhecimentos esses que são fundamentais para a organização do processo pedagógico. O início da carreira das alfabetizadoras é marcado por muitos desafios, em virtude da complexidade que enfrentam para alfabetizar uma turma, como revelaram as professoras nas entrevistas. Questões como a metodologia a ser utilizada, os conhecimentos das crianças sobre a escrita,

as demandas sociais da alfabetização e a relação professor-aluno são desafios fundamentais para a prática alfabetizadora.

Soares destaca que a alfabetização é um “conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 1985, 2003c, p. 18). Segundo a autora, essas facetas referem-se fundamentalmente, às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e propriamente linguísticas do processo.

Nas facetas citadas, a perspectiva psicológica norteou (e ainda norteia) a prática de muitas alfabetizadoras e diversas explicações pelo fracasso do aluno foram concentradas em suas inaptidões motoras, visuais, auditivas. Até bem pouco tempo, eram notórias as baterias de testes e atividades de discriminação visual, auditiva e motora realizadas com as crianças antes de alfabetizá-las: os exercícios faziam parte do “período preparatório”, etapa julgada como essencial para preparar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os testes serviam para separar as crianças, de acordo com os conhecimentos manifestados. Assim, em toda escola havia a primeira sala, a segunda sala e assim por diante, até chegar à última sala, que ficava o ano todo no período preparatório, desenvolvendo atividades de discriminação, sem acesso às práticas com textos escritos. No início do ano letivo, a supervisora avisava à alfabetizadora que o trabalho a ser desenvolvido com determinada turma seria o de “prepará-la” para a alfabetização, que aconteceria no ano seguinte.

A enturmação das crianças a serem alfabetizadas sempre foi uma questão problemática na escola. Antes das investigações da Psicogênese (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985), as crianças eram enturmadas de acordo com os conhecimentos que manifestavam nos testes padronizados que eram realizados no início do ano letivo. Formavam-se, então, turmas “homogêneas”, de acordo com as habilidades das crianças. Com o desenvolvimento da prática de alfabetização, as crianças iam se diferenciando e faziam-se os remanejamentos, sempre buscando turmas com crianças “no mesmo nível”. A alfabetizadora, falando de sua experiência, revela, com propriedade, o que acontecia (e ainda acontece) na maioria das escolas:

Quando eu entrei, fazia prova para separar os alunos. A sala 8 era a melhor sala. A sala 7 era mais ou menos, e assim ia, até chegar na sala 1, que era o caos. Logo que entrei na escola, deram-me a sala 1 e eu fiquei louca. Os meninos precisavam aprender a ler, e aí fui buscar o Curso de Psicopedagogia, porque eu não sabia o que fazer. [...] E foi engraçado que, no meio do ano, a turma estava quase toda alfabetizada. [...] Aí fizeram um remanejamento e passaram os alunos que liam para a sala 8. E trouxeram outros alunos que ainda não tinham aprendido a ler e colocaram na minha sala. E comecei tudo de novo! (Fragmentos da entrevista com a alfabetizadora).

Até meados dos anos 1980, a preocupação fundamental, na área da alfabetização, se dava em torno do método a ser usado para alfabetizar. Os pressupostos teóricos de cada método, bem como a concepção de linguagem implícita em cada um, não eram discutidos com as alfabetizadoras, que seguiam o método adotado pela escola onde trabalhavam. Os métodos eram materializados em manuais que direcionavam o fazer dos professores, em uma seqüência linear de ações e atividades seqüenciadas, numa graduação de dificuldades, ou seja, de lições mais simples às mais complexas.

A partir dos anos 1980, o foco da análise psicológica da alfabetização voltou-se para a perspectiva cognitiva. A divulgação da pesquisa de Ferreiro & Teberosky (1985) ressalta a importância de se investigar os “processos e as formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 15).

Houve uma mudança nos pressupostos teóricos da alfabetização. As alfabetizadoras passaram a se preocupar com as hipóteses que as crianças construíam sobre a língua escrita, antes mesmo de entrarem para a escola. O olhar da professora deslocou-se do método a ser utilizado para o sujeito que aprendia, especificamente para as hipóteses que este construía ao longo do processo de alfabetização. Era preciso se adaptar às mudanças conceituais que ocorriam, ainda que não se tivesse uma formação adequada sobre os conceitos.

Verificou-se que muitos alfabetizadores abandonaram os métodos que adotavam para ensinar a ler e a escrever e apropriaram-se indevidamente do que se chamou “construtivismo”. Frade & Maciel (2006, p. 18) afirmam que, na década de 1990, do século XX, ocorreu certa “desmetodização”. Relembrando a sua trajetória profissional, a professora Neide ilustra o que aconteceu em muitas escolas nesse período.

A coordenadora da escola era uma menina linda, educadíssima, [...]. Ela dizia que era uma entusiasta do construtivismo. [...] Eu ia falar com ela da minha ansiedade na sala, do meu sentimento, para me dar um “norte”, de como era para fazer, que tipo de atividade realizar para sistematizar o processo de alfabetização, **já que não tinha o uso de um método** (Fragmentos da entrevista com a professora, grifo nosso).

Na escola, muitos alfabetizadores passaram a observar o desenvolvimento do aprendiz, sem uma proposta de intervenção sistematizada. Testes eram aplicados visando conhecer as hipóteses das crianças sobre a escrita e, de acordo com os resultados, os aprendizes eram classificados de pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos, alfabéticos.

Com a aplicação dos conhecimentos produzidos sobre a psicogênese, observou-se nas escolas uma nova separação dos alunos, porém, de acordo com as suas hipóteses relacionadas à escrita, detectadas por testes e observações. Classificavam-se as crianças e separavam-nas em turmas por níveis: turma dos pré-silábicos, turma dos silábicos, turma dos silábico-alfabéticos e assim por diante. A Teoria da Psicogênese era utilizada para justificar essa separação das crianças. Entretanto, não se sabia ao certo quais atividades desenvolver com cada nível. Muitas alfabetizadoras entenderam que, espontaneamente, as crianças passariam de um nível a outro, independentemente das atividades de intervenção. Por exemplo, se sua hipótese era silábica, ou seja, para cada som ouvido a criança registrava uma letra, não adiantava insistir em intervenções, porque o alfabetizando estava naquele nível e era preciso aguardar a mudança de hipótese.

A teoria da psicogênese causou grande impacto no campo da alfabetização, revertendo a ênfase no método para o processo de aprendizagem da criança. As metodologias de sucesso utilizadas pelas alfabetizadoras foram abandonadas, pois eram identificadas como tradicionais e diretivas. Houve uma perda da especificidade do processo de alfabetização, fenômeno que envolve a aprendizagem de um *conjunto de habilidades* (SOARES, 1985, 2003, p.18, grifo nosso), como será abordado na última seção deste capítulo.

Analisar e compreender esse breve histórico da alfabetização permite compreender que o processo de inserção das crianças no mundo da escrita sofre mudanças que interferem no próprio conceito do fenômeno, bem como nas práticas

realizadas nas escolas, nos métodos escolhidos, nos materiais utilizados para alfabetizar e na formação das alfabetizadoras.

O ato de alfabetizar não se limita, atualmente, “somente” a ensinar a ler e escrever, mas também a fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita. Em suma: não basta alfabetizar os alunos; faz-se importante preocupar-se com o letramento,³⁶ entendido aqui como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, 2004a, p. 47).

O aparecimento do termo *letramento* foi uma consequência do desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita. O termo alfabetização ficou insuficiente para definir a totalidade de práticas sociais que usam a escrita. Segundo Kleiman (1995, 2003, p. 15, grifo nosso), o conceito de *letramento* começou a ser usado na academia, numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita, dos estudos sobre a alfabetização, pensada, no âmbito escolar, como competência individual no uso e na prática da escrita.

Assim como o fenômeno da alfabetização, o letramento é um fenômeno complexo, cujo conceito surgiu da ampliação sócio-histórica (TFOUNI, 2006) do processo nomeado alfabetização. A palavra *letramento* até pouco tempo não estava dicionarizada. Somente em 2001, no Dicionário Antônio Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss, 2001, p. 1747) há a definição de letramento como: *conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito*.

Por ser um conjunto de práticas, o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido. Por isso, estudos (SOARES, 1998, 2004; STREET, 1999) indicam que o melhor seria empregar o termo *letramentos*, no plural, reconhecendo que há diferentes tipos e níveis de letramento.

Interessa a esta pesquisa o letramento escolar (ROJO, 2000), especificamente associado ao conceito de alfabetização, ou seja, o letramento que se constitui como um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes envolvidas

³⁶ A palavra *letramento* aparece pela primeira vez em KATO, Mary. *No mundo da escrita uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986, p.7.

no uso da língua em práticas sociais que visam à inclusão do indivíduo na cultura escrita. Nessa perspectiva, considera-se que

a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, 2004, p. 7).

Com o advento do termo *letramento*, observou-se nas escolas uma atribuição abrangente ao significado do fenômeno da alfabetização, gerando uma perda da especificidade do processo inicial de aquisição da língua escrita, fase que requer intervenções planejadas e adequadas. A alfabetizadora Beth ilustra com propriedade o que se verificou:

[...] Eu mesma tinha medo de falar que estava ensinando a letra /b/, a letra /c/. Não podia ensinar... Era só letramento. E eu pensava “mas como o menino vai adivinhar que o /b/ é b? Eu ficava muda nos cursos. Era difícil. Eu tinha até medo de falar... (Fragmentos da entrevista com a alfabetizadora).

Mais uma vez, percebe-se a chegada de uma “nova teoria” à escola. As alfabetizadoras, sem a formação adequada sobre o assunto, foram obrigadas a rever as práticas, visando ao letramento das crianças. Além desse conceito chegaram também outros como tipos textuais, gêneros, domínios, suportes e/ou portadores de textos, que vinham atrelados às teorias de texto e enunciação para as salas de aula.

Os novos conceitos trouxeram para as escolas uma preocupação com a oferta de uma diversidade de textos, porém, sem a compreensão desses conceitos, do processo de leitura e escrita propriamente dito, e de concepções de língua e linguagem que sustentassem as opções metodológicas das alfabetizadoras.

Algumas alfabetizadoras entenderam que era preciso classificar e categorizar os textos, de acordo com o gênero textual a que pertenciam, desviando a atenção da aprendizagem do código para a recitação de nomes de diferentes

gêneros. As crianças começaram a categorizar: isto é uma carta, um bilhete, um rótulo, uma receita, etc., mas não liam e nem produziam esses gêneros que aprendiam a categorizar. A preocupação era com a classificação e nomenclaturas.

A introdução dos gêneros textuais na escola representava um desafio a mais para as alfabetizadoras, que freqüentemente enfrentavam a necessidade de se adaptar às mudanças teóricas sem a devida formação. Era o desafio de “alfabetizar letrando” e de “letrar alfabetizando”. Refletir sobre as práticas adotadas ao se iniciar as crianças no mundo da escrita é uma exigência contínua da trajetória profissional. O interessante é que os próprios alfabetizados podem contribuir na reflexão, como o próximo parágrafo aponta.

Uma interação observada no primeiro dia de aula revela como as crianças chegam à escola indicando o significado da alfabetização que buscam. Elas querem apropriar-se do sistema de escrita para a inserção plena nas práticas sociais.

Beth: O que vocês vão aprender na escola?

Crianças: ((Falamos ao mesmo tempo)). Ler, escrever, fazer números.

Marlene: Aprender a ler, pra não pedir a mãe pra ler pra gente.

Beth: O que a gente lê?

Luciano e Gustavo: Livro, carta, caderno da escola, nome do ônibus.

Beth: Para pegar ônibus? O que vem escrito?

Crianças: ((Falamos ao mesmo tempo)). O nome do ônibus e o número.

Beth: O que precisamos saber quando vamos a um lugar?

Gustavo: Ler o nome da rua e o número da casa.

[...]

Marlene: Eu quero escrever igual adulto.

No fragmento, os aprendizes definem o objetivo pelo qual estão na instituição: para ler, escrever e fazer números. Mas querem aprender para *usar*. “ler o nome da rua, o nome do ônibus...” As crianças, com perspicácia, abordam temas como alfabetização, letramento. Elas indicam os gêneros textuais e os suportes que desejam ler. Esses instrumentos para a aprendizagem da leitura e da escrita serão abordados na próxima seção.

2.2 Os gêneros textuais e o ambiente alfabetizador

As seções a seguir destinam-se ao delineamento do conceito de gênero adotado neste estudo, ao mapeamento dos gêneros textuais utilizados nas aulas observadas e à reflexão sobre o significado deles na constituição de um ambiente alfabetizador favorável à apropriação da língua escrita pela criança. Alfabetizar letrando (SOARES, 1998, 2004, p.47) implica ensinar a ler e escrever por meio da interação do alfabetizando com textos autênticos em diferentes suportes.

2.2.1 A construção do conceito de gênero da pesquisa

O estudo dos gêneros constitui uma das preocupações centrais nos atuais trabalhos lingüísticos nacionais³⁷ e internacionais³⁸ (GOMES-SANTOS, 2003). Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, o conceito de gênero atraiu (e ainda atrai) o interesse de pesquisadores e professores de distintos níveis de ensino. Segundo os PCN, a unidade básica de ensino da Língua Portuguesa é o texto³⁹ e “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (BRASIL, 1997a, p. 26).

De acordo com esse documento, a noção de gênero refere-se a “famílias” de textos que compartilham determinadas características comuns. Uma leitura dos parâmetros revela como o conceito de gênero aparece em vários momentos, fundamentado por uma concepção de linguagem como

³⁷ Os estudos de Marcuschi (2003), Cafiero (2005), Koch (2006), Costa Val (2007), Rojo (2000) podem ser destacados.

³⁸ Como exemplos, estão os estudos de Bronckart (1999), Schneuwly & Dolz (2004), em língua francesa e de Halliday (1989), Swales (1990) e Bazerman (2005), em língua inglesa.

³⁹ Considerar o texto como unidade básica do ensino não significa que não se enfoquem palavras ou frases, de acordo com a necessidade didática.

forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história (BRASIL, 1997b, p. 23-24).

A noção de gênero passou a ser uma preocupação central nos estudos da linguagem. Ela tem permitido um diálogo entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos, pois fenômenos complexos sempre suscitam muita reflexão e debate. Isso porque “as teorias de gênero não podem ser classificadas com muita facilidade em taxionomias fechadas. Há muito mais um diálogo (crescente) do que um jogo de oposições claras entre esses trabalhos” (MEURER *et al.*, 2005, p. 8-9).

Segundo Gomes-Santos (2003, p. 315-316), o termo gênero é predicado de modos diversos: “gênero discursivo”, “gênero do discurso”, “gênero textual”, “gênero comunicativo” e mesmo “gênero social”. Para o autor, “a discussão atual sobre gênero pode estar se configurando como um dos vieses possíveis do diálogo entre a lingüística textual, a análise do discurso e a pragmática”, por considerar as condições discursivas que direcionam à construção da textualidade e à produção de sentidos (KOCH, 2002), as situações de enunciação e suas condições de produção.

As diferenças que podem ser percebidas em relação à noção de gêneros referem-se, em geral, aos procedimentos metodológicos utilizados para o tratamento do tema, mas congruências teóricas são mais visíveis que as discordâncias.

Uns trabalhos mais centrados na descrição das situações de enunciação e em seus aspectos sócio-históricos (gêneros do discurso ou discursivos); outros, sobre a descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero (gêneros de textos ou textuais) (ROJO, 2005, p. 185).

A autora procura situar o enfoque predominante dos estudos sobre gêneros, que embora utilizem vias metodológicas diferentes, ambas as vertentes apresentam raízes na obra bakhtiniana e fazem descrições de enunciados pertencentes a algum gênero. As características sociocomunicativas dos gêneros parecem ser outro ponto comum nas diferentes abordagens teóricas. Este trabalho não pretende esgotar o assunto, mas apontar que há diferenças de método e de

concepção nas diversas abordagens sobre os gêneros, entretanto, os cruzamentos teóricos são significativos.

O conceito de gênero tem como perspectiva teórica básica Bakhtin (1929, 2006a, p. 44)⁴⁰ “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”. Em *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin (1992, 2003a, p. 261) revela que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu *conteúdo (temático)* e pelo *estilo* da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua *construção composicional* (grifo nosso).

O autor destaca os três elementos que estão intimamente ligados no todo do enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses três elementos são constituintes dos gêneros e são determinados pelas *esferas da atividade humana* (BAKHTIN, 1992, 2003, grifo nosso), os domínios onde eles circulam. Por exemplo, a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático de uma carta pessoal são diferentes em uma carta formal. O grau de formalidade/informalidade e a função do gênero na situação comunicativa fazem com que os gêneros citados como exemplos se diferenciem um do outro.

Um artigo, escrito com o objetivo de divulgar uma descoberta para a comunidade científica, será um gênero diferente de um artigo, sobre a mesma pesquisa, em uma revista de divulgação científica, escrita para crianças, como a *Superinteressante* ou a *Galileu*, embora os dois possam ser chamados de artigos (CAFIERO, 2005a, p. 25, grifo da autora).

A temática de um gênero está ligada à esfera social específica a que ele pertence. O tema *salário* pode ser tratado em distintos gêneros, de domínios

⁴⁰ Publicação original com assinatura de V. N. Volochínov (1929).

diferentes; isso fará com que a abordagem do tema seja feita de formas diferentes em cada um. Se pensarmos, por exemplo, o tema citado em uma Lei, em uma notícia de jornal e em uma piada, a focalização do tema será diferente em cada gênero exemplificado.

A construção composicional refere-se à forma que o gênero costuma se organizar. “é como um esqueleto, uma fôrma, que caracteriza, de maneira geral, a composição dos textos de um mesmo gênero” (COSTA VAL *et al.*, 2007a, p. 25).

O estilo de um gênero está relacionado ao modo como são utilizados os recursos lingüísticos. Segundo Costa Val *et al.* (2007, p. 28), um estilo de gênero caracteriza-se pelo emprego de: vocabulário, recursos morfossintáticos, organizadores textuais, paragrafação e pontuação, tempos e modos verbais, elementos da cadeia referencial.

Bakhtin (1992, 2003) explicita estilo como a escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Percebe-se que a noção de estilo está relacionada de modo indissociável com o conteúdo temático e a construção composicional. O estilo só pode ser compreendido em sua relação com o gênero em que se materializa. Os gêneros charge, ofício e tese de doutorado, por exemplo, têm um estilo adequado às características do próprio gênero.

Esta pesquisa adota o conceito de gênero textual, tomando como pressuposto básico a concepção de que “o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (KOCH & ELIAS, 2006a, p. 7). Os eventos observados durante a pesquisa levaram a essa opção: situações em que o texto ou seu suporte inaugurou, na sala de aula, um processo discursivo de produção de leituras e de escrita, como será abordado no terceiro capítulo.

Conforme Marcuschi (2003a, p. 19) “gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Para o autor, os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Ele cita alguns exemplos como:

[...] telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversaçoão espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais, e assim por diante (MARCUSCHI, 2003b, p. 22).

A opção por utilizar o conceito de gênero textual não extingue o caráter fundamentalmente histórico e flexível do gênero, que nunca pode ser totalmente definido somente na base de critérios lingüísticos. É necessário “atentar para o contexto social em que o gênero circula, qual é a sua função nesse contexto, quem são seus usuários e qual é o seu suporte” (COSTA VAL *et al.*, 2007b, p. 32). Os parâmetros da situação de produção dos gêneros textuais são fundamentais para a aprendizagem sistematizada da leitura e da produção de textos escritos na escola, processo que se inicia no período da alfabetização.

Os gêneros são muitos e é impossível listar todos. Como estão profundamente ligados à vida social, surgem de acordo com a necessidade e situam-se nas culturas em que são produzidos. Caracterizados pela diversidade de formas, suas denominações não são unívocas e, por serem históricos, assim como surgem, podem desaparecer.

2.2.2 Os gêneros textuais na sala de aula

Nesta pesquisa, foi feito um registro dos gêneros trabalhados durante as aulas observadas. O quadro abaixo foi elaborado a partir das notas de campo e das aulas gravadas. Para organizá-lo, o estudo de Marcuschi (2003), Cafiero (2005) e Costa Val *et al.* (2007) foram consultados. Procurou-se identificar, para cada gênero listado, seu suporte, o domínio, os contextos possíveis de circulação, e a sua função. O suporte é o *lócus* no qual o texto se fixa (MARCUSCHI, 2003). Refere-se aos espaços físicos (e virtuais) nos quais estão grafados os gêneros textuais, como o jornal, o livro, a revista, o *folder*, dentre outros. O domínio são as esferas particulares da atividade humana que congrega textos produzidos em contextos de usos reais da língua. São exemplos de domínios: o escolar, o jornalístico, o

comercial, o religioso, o jurídico, dentre outros. Cada um desses domínios institui gêneros textuais criados, historicamente, pela prática social nesses ambientes discursivos. Como contexto de circulação foi observado o espaço social em que os gêneros citados poderiam circular. O quadro elaborado tentou revelar também a função que cada gênero textual assumiu no conjunto das práticas observadas na sala de aula.

A organização do quadro teve como objetivo dar visibilidade aos gêneros textuais trabalhados pelas professoras, indicando, para cada um, os elementos indispensáveis à abordagem do gênero, como um fenômeno que é produto da atividade de linguagem em funcionamento. Essa dimensão social constitutiva do gênero textual direcionou a busca por uma delimitação do suporte, do domínio, do contexto possível de circulação e da função de cada um. O esforço teórico de categorização evidenciou que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 1992, 2003b, p. 262). As dificuldades enfrentadas na delimitação do suporte e da função de cada gênero expressam o cuidado que é necessário no tratamento do tema. A tentativa foi sistematizar os diferentes aspectos que envolvem a adoção dos gêneros textuais nas práticas de alfabetização, e contemplar a noção social do gênero textual. Feitas essas considerações, o quadro abaixo sistematiza um *corpus* de dados fundamentais para esta pesquisa:

Quadro 3
Gêneros textuais trabalhados em sala de aula

Data	Gênero Textual	Suporte	Domínio	Contextos Possíveis de Circulação	Função
02/02/2007	Lista de Chamada	Folha de papel	Escolar	Aulas / Seminários / Cursos / Simpósios, etc.	Apuração da frequência
	Crachá	Cartolina	Vida Cotidiana	Escolar / Comercial / Empresarial	Identificação / Reconhecimento do próprio nome
	Peça de teatro	Livro	Literário	Vida Cotidiana	Diversão / Discussão de temas / Apreciação estética
	Lista de combinados da turma	Cartolina	Escolar	Escolar	Estabelecimento das regras do grupo para organizar o espaço de aprendizagem
	Conto: <i>Menina bonita do laço de fita</i>	Livro / Voz	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário / Estudo das Relações Étnico-raciais
06/02/2007	Conto: <i>A moura torta</i>	Livro / Voz	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário
	Conto: <i>A porquinha Nina</i>	Livro			
	Cantiga: <i>Não atire o pau no gato</i>	CD	Literário	Vida Cotidiana	História / Memória / Oralidade Inversão do estabelecido
07/02/2007	História em quadrinhos: Turma da Mônica	Revista	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário
	Conto: <i>Mariana</i>	Livro			
08/02/2007	Calendário	Folha de papel	Vida Cotidiana	Escolar / Comercial / Publicitário	Organização do tempo
14/02/2007	Rotina do dia	Quadro Branco	Escolar / Sala de aula	Vida Cotidiana	Definição das atividades a serem realizadas (Organização do tempo)/ Percepção da função de registro da escrita

Continua...

Continuação...

Data	Gênero Textual	Suporte	Domínio	Contextos Possíveis de Circulação	Função
14/02/2007	História em quadrinhos: Turma da Mônica	Revista	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário
	Música sertaneja: <i>O barquinho</i>	CD	Vida cotidiana	Escolar / Vida Cotidiana	Apreciação da linguagem musical / Apresentação na festa da escola
15/02/2007	História em quadrinhos: Turma da Mônica em <i>Abaixo a Raiva!</i>	Revista	Vida Cotidiana	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Conscientização das crianças sobre "A raiva" (doença transmitida por animais)
22/02/2007	Lista de brinquedos	Caderno	Escolar / Sala de aula	Escolar / Vida Cotidiana	Categorização e controle dos brinquedos da turma
27/02/2007	Folheto: A Dengue	Folha de papel colorida (folheto)	Vida cotidiana	Escolar / Vida Cotidiana	Conscientização da população sobre a Dengue
	Conto: <i>As tranças de Bintou</i>	Livro	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário / Estudo das Relações Étnico-raciais
01/03/2007	Cantiga popular: <i>O sapo não lava o pé A sapa na lava a pá...</i>	Folha de papel / CD	Vida cotidiana	Escolar / Vida Cotidiana	Fruição / Percepção do ritmo e rimas (consciência fonológica)
	Conto: <i>O grande rabanete</i>	Livro	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário
07/03/2007	Cartaz de aniversariantes do mês	Cartaz	Escolar / Sala de aula	Vida Cotidiana	"Divulgação" da data de aniversário das crianças / Aproximação afetiva do grupo / Percepção da função social de registro da escrita

Continua...

Continuação...

Data	Gênero Textual	Suporte	Domínio	Contextos Possíveis de Circulação	Função
07/03/2007	Cartaz de ajudantes do dia	Cartaz	Escolar	Escolar	Conhecimento do uso social de registro da escrita / Organização dos ajudantes da turma durante a semana
	Avaliação Oral	Folha de papel (Roteiro da professora)		Vida Cotidiana	Diagnóstico da consciência fonológica da criança
	Prova (Avaliação Escrita)	Folha de papel		Seleções / Avaliações Sistêmicas / Concursos	Realização de diagnóstico das crianças
08/03/2007	Relato: História do nome (Redigido pela família)	Caderno	Familiar	Escolar / Vida Cotidiana	Relato de como foi escolhido o nome da criança
	Poema: <i>A pipa</i>	Folha de Papel	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário
12/03/2007	Cantiga popular: <i>1, 2, 3 indiozinhos</i>	Folha de papel	Literário	Vida Cotidiana	Fruição / Percepção das rimas (consciência fonológica)
	Reconto de "Branca de Neve"	Livro / voz		Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Desenvolvimento da habilidade de recontar narrativas (introdução, conflito, desenlace)
14/03/2007	Encarte de supermercado	Folha grande, colorida (encarte)	Comercial	Escolar / Vida Cotidiana	Divulgação de produtos e preços
15/03/2007	Conversa "Informal" Tema: Bruxas	Voz	Escolar	Vida cotidiana	Troca de informações / Manifestação de sentimentos
	Parlenda	Folha de papel (alunos); Cartaz (mural).	Literário	Escolar / Vida Cotidiana	Fruição / Percepção das rimas e sonoridade das palavras
	Conto: <i>Meu dente caiu</i>	Livro		Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário

Continua...

Continuação...

Data	Gênero Textual	Suporte	Domínio	Contextos Possíveis de Circulação	Função
27/03/2007	Bilhete	Caderno	Escolar	Vida Cotidiana	Esclarecimento à família sobre material de uso da criança
28/03/2007	Conto: <i>Macaquinho</i>	Livro / Voz	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário
	Conto: <i>O vento Norte</i>	CD			
04/04/2007	Conto: <i>O beleléu</i>	Livro	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário
	Cantiga popular: <i>O coelhinho</i>	Folha de papel	Vida cotidiana	Escolar	Fruição / Percepção das rimas (consciência fonológica)
	Uniforme escolar	Camisa	Escolar	Escolar / Comercial / Empresarial	Identificação e segurança do aluno
	Bilhete	Folha de papel		Vida cotidiana	Esclarecimento à família sobre o significado do uso do uniforme
10/04/2007	Filme: <i>O fim da picada</i>	Fita VHS	Cinematográfico	Escolar / Vida Cotidiana	Conscientização sobre a Dengue
	Manchete de Jornal: "Galo perto da final"	Jornal	Jornalístico / Mídia impressa		Atração do leitor
	Álbum de figurinha	Álbum	Comercial		Colecionamento de figurinhas
17/04/2007	Aviso oral (Caixa de som)	Alto-falante	Vida Cotidiana	Comercial / Publicitário / Escolar	Esclarecimento às crianças sobre o cardápio da merenda
24/04/2007	Verbetes	Dicionário	Vida Cotidiana	Escolar / Bibliotecário	Arquivo de palavras (ortografia e significado)
	Livro de Imagem: <i>500 anos</i>	Livro	Literário / Paradidático		Resgate e reflexão sobre a história do Brasil
26/04/2007	Música (e letra): <i>Abecedário da Xuxa</i>	Cartaz	Comercial	Escolar / Vida Cotidiana	Aprendizagem do alfabeto / Percepção de rimas
03/05/2007	História em quadrinhos: <i>Dengue, o retorno</i>	Revista	Vida Cotidiana	Escolar / Comunidade	Esclarecimento e conscientização sobre a Dengue

Continua...

Continuação...

Data	Gênero Textual	Suporte	Domínio	Contextos Possíveis de Circulação	Função
03/05/2007	Reconto oral da história em quadrinhos sobre a Dengue	Revista de História em quadrinhos	Escolar	Vida Cotidiana	Desenvolvimento da estrutura narrativa
	Anotação de aula	Caderno		Aulas / Cursos / Seminários	Registro dos temas trabalhados, conteúdo
	Bilhete	Folha de papel		Vida Cotidiana	Esclarecimento aos pais
	Lista de ganhadores do Jogo da Memória	Quadro – giz		Escolar / Vida Cotidiana	Organização de uma lista dos alunos vencedores do Jogo da Memória
08/05/2007	Entrevista (com o aluno novato)	Voz	Escolar	Comercial / Empresarial Vida Cotidiana	Conhecimento da criança novata / Interação
15/05/2007	Conto: <i>Quem matou Honorato, o rato?</i>	Livro	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário
	Carta	Quadro – giz Folha de papel (envelope)	Escolar	Vida Cotidiana	Redação de uma resposta à outra turma / Interação
17/05/2007	Bilhete	Folha de papel	Escolar	Vida Cotidiana	Esclarecimento aos pais
22/05/2007	Capa de Livro Didático	Livro Didático	Escolar	Escolar	Apresentação da obra / autor
	Dedicatória de Livro Didático				Realização de homenagem
	Sumário de Livro Didático				Apresentação dos capítulos da obra
	Reconto: <i>O leão e o ratinho</i> , de Esopo	Voz	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Desenvolvimento da habilidade de recontar narrativas (introdução, conflito, desenlace)
24/05/2007	Caça-palavras	Folha de papel	Vida Cotidiana	Escolar	Identificação de palavras
29/05/2007	<i>Música (e letra): Gente tem sobrenome (Toquinho)</i>	Voz / Folha de papel	Literário	Escolar / Vida Cotidiana	Identificação do significado dos nomes e sobrenomes

Continua...

Continuação...

Data	Gênero Textual	Suporte	Domínio	Contextos Possíveis de Circulação	Função
29/05/2007	Música (e letra): <i>A Barata</i>	Voz / Folha de papel	Popular	Escolar / Vida Cotidiana	Fruição / Percepção de rimas
31/05/2007	Cruzadinha	Folha de papel	Vida Cotidiana	Escolar	Levantamento de hipóteses sobre a escrita de palavras / Ampliação do vocabulário
	Lista de palavras	Quadro – giz	Escolar	Vida Cotidiana	Identificação de palavras que se iniciam com a letra "D" e da função social de registro da escrita
12/06/2007	Conto: <i>Tampinha</i>	Voz / Livro	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário
	Música: <i>A foca</i> (Vinícius de Moraes)	CD	Literário	Escolar / Vida Cotidiana	Fruição / Experiência Estética / Percepção de rimas
14/06/2007	Cartão postal	Papel cartão	Vida Cotidiana	Escolar / Comercial / Publicitário	Divulgação de lugares e espaços turísticos
	Marcador de livro		Editorial		Marcação das páginas de um suporte de leitura
19/06/2007	Lista (de animais)	Quadro – giz / Caderno	Escolar	Vida Cotidiana	Organização dos nomes de acordo com a categoria
	Filme: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (adaptado do conto de Perrault)	Fita VHS	Cinematográfico / Literário	Escolar / Vida Cotidiana	Desenvolvimento do gosto estético por meio da linguagem cinematográfica / Comparação de versões do mesmo conto
	Reconto da história de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Voz / Filme	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Desenvolvimento da estrutura narrativa
21/06/2007	Prova (Avaliação Escrita)	Folha de papel	Escolar	Seleções / Avaliações Sistêmicas / Concursos	Avaliação do desenvolvimento das crianças
	Caça-palavras		Vida Cotidiana	Escolar	Identificação de palavras

Continua...

Continuação

Data	Gênero Textual	Suporte	Domínio	Contextos Possíveis de Circulação	Função
26/06/2007	Conto: <i>A nuvenzinha triste</i>	CD	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário / Desenvolvimento da habilidade de ouvir
	Conto: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , de Pedro Bandeira	Fita de áudio			

Data	Gênero Textual	Suporte	Domínio	Contextos Possíveis de Circulação	Função
01/11/2007	Adivinhações (<i>ABC doido</i>)	Livro	Literário	Escolar / Bibliotecário / Vida Cotidiana	Fruição / Desenvolvimento da percepção e reconhecimento de rimas
	Conto: <i>Bruxa e fada, menina encantada</i>				Experiência estética / Estimulação do imaginário / Desenvolvimento do letramento literário

À luz dessa experiência, é possível pressupor que a mediação que se estabelece a partir de um gênero textual não pode preocupar-se somente com as formas lingüísticas, mas precisa inserir-se nas atividades das crianças, da turma como um todo, em suas práticas dialogais, em suas experiências de envolvimento e interação com as outras crianças e demais pessoas de suas relações. Assim, o gênero surge como aquele que “dá forma a nossas ações e intenções” (BAZERMAN, 2006, p.10).

Outro bilhete, entregue à alfabetizadora Beth, também possibilita algumas reflexões sobre a adoção de gêneros textuais na escola durante a alfabetização. Marlene, aluna da turma, certa vez entregou à profissional o seguinte bilhete:

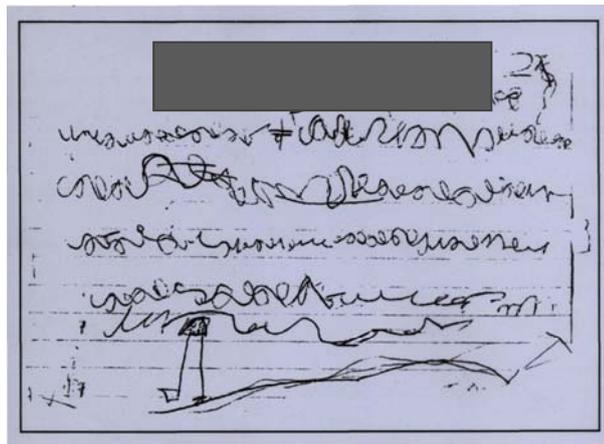


Figura 2 – Bilhete entregue à alfabetizadora

A escrita de Marlene revela como as crianças de seis anos, com base nas práticas sociais, constroem noções sobre a estrutura composicional de determinados gêneros. Assim, Marlene emprega com propriedade o nome do destinatário⁴¹ no alto de seu bilhete. O nome foi copiado do crachá que a alfabetizadora usava diariamente. O corpo do texto a criança desenvolve por meio de garatujas e assina sua mensagem com um desenho, possivelmente representando o seu nome, sua assinatura.

A produção da criança evidencia que ela opera mentalmente os conhecimentos que adquire em suas práticas sociais e escolares, mediadas por

⁴¹ O nome da professora foi ocultado para manter o anonimato do sujeito da pesquisa.

gêneros textuais concretos que circulam na sociedade e na escola. Provavelmente Marlene já havia visualizado outros bilhetes (os da escola, por exemplo), pois escreve dentro dos padrões estruturais comuns a esse gênero.

[...] é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, 2003, p. 38).

Trabalhar com gêneros textuais em sala de aula significa reconhecer que as crianças são sujeitos sociais, que se inserem em práticas letradas diferenciadas e é importante conhecer essas práticas, conhecer os gêneros a que as crianças têm acesso e o que sabem sobre eles.

Além dos gêneros do domínio escolar, uma análise do quadro revela uma presença marcante de gêneros literários, como os contos, peça de teatro, poema e recontos. A formação da alfabetizadora na área de contação de histórias parece ter uma influência na seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados e no cuidado permanente de propiciar, às crianças, o acesso aos livros. Em entrevista, a alfabetizadora revela refletir sobre o assunto ao apontar que precisa diversificar mais, buscar gêneros textuais de diferentes domínios:

Eu acho que eu tenho que variar mais. Mas, às vezes, eu não dou conta, porque as idéias que eu tenho são, em geral, com o mesmo tipo de texto, entendeu? [...] Por exemplo, com música, com parlenda, com história, eu tenho mais facilidade (+). Agora, com texto jornalístico, é... com receita... são textos que... assim... acho que eu tenho mais dificuldade, não sei se é porque eu não leio muito esses textos... [...] Agora, põe um livro na minha mão... Pronto! O livro faz mais meu gosto. Então, eu tenho que ficar me policiando para outros textos... sabe! (Fragmentos da entrevista com a alfabetizadora).

Beth indica o cuidado na seleção dos textos, para não privilegiar apenas um gênero textual no trabalho em sala de aula. A sua prática revelou uma visão de que todo gênero tem uma finalidade, numa determinada situação; possui um

conteúdo, destina-se a alguém e foi escrito por alguém. Essas relações podem ser trabalhadas com as crianças logo no início do processo de alfabetização.

Se os “gêneros textuais são realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (MARCUSCHI, 2003c, p. 23), e o conhecimento produzido atualmente sobre alfabetização destaca que é preciso aprender a ler e a escrever fazendo uso das práticas sociais de leitura e escrita, justifica-se, então, alfabetizar com gêneros textuais, ou seja, com textos autênticos, lidos e produzidos em um contexto específico de interação.

2.2.3 O ambiente alfabetizador

Na sala de aula pesquisada circulavam textos e suportes de textos que constituíam um ambiente alfabetizador, ou seja, um ambiente em que os escritos (CHARTIER *et al.*, 1996) estavam presentes e assumiam uma função de estímulo à compreensão da cultura escrita pelas crianças. Na turma havia uma biblioteca de sala com livros infantis e revistas de histórias em quadrinhos. A mediação das professoras proporcionava o contato dos aprendizes com os diferentes gêneros textuais e suportes de textos.

No primeiro dia de aula, quando os aprendizes foram recebidos pela professora, seus nomes já estavam afixados no mural da sala, fato que permitiu a realização de várias atividades posteriores de identificação de letras, de nomes, comparação de nomes, orientação esquerda-direita da escrita do nome, sondagem diagnóstica dos conhecimentos que as crianças possuíam sobre a escrita. Cada criança recebeu também um crachá do seu nome, que serviu para várias atividades futuras, relacionadas à apropriação do sistema de escrita: leitura global de palavras, comparação de letras iniciais e finais, identificação dos nomes dos colegas, dentre outras atividades. A alfabetizadora Beth também usava um crachá, situação que permitia às crianças copiarem seu nome quando elaboravam bilhetes para ela. Um cartaz de pregas contendo os nomes de todas as crianças era utilizado para fazer a chamada diária, contagem do número total de aprendizes, número de meninos, de meninas, comparação e leitura de palavras. Com o tempo, as crianças passaram a

reconhecer o nome de todos os colegas e a compará-los quanto aos aspectos gráfico e fonêmico.

Esse procedimento tem duas importantes funções no processo de aprendizagem dos alunos. A primeira delas se apóia na idéia de que a fixação de determinadas palavras ao longo do processo de alfabetização levaria os alunos a formularem novas hipóteses a respeito do sistema de escrita e a descobrirem novas palavras a partir das que conhecem. Assim, memorizando determinadas palavras, os alunos poderiam associá-las a outras, identificando unidades sonoras e/ou gráficas comuns. A segunda função está relacionada ao desenvolvimento de uma estratégia de leitura que é o processamento instantâneo da informação visual por meio do acionamento do vocabulário visual, recurso que os leitores maduros já têm bastante ampliado (GOMES & MONTEIRO, 2005a, p. 77-78).

A citação expressa, de maneira apropriada, as funções que os textos dos nomes das crianças cumprem durante a aprendizagem da leitura e da escrita, funções estas evidenciadas pela pesquisa: comparação de palavras significativas, formulação de hipóteses a respeito do sistema de escrita a partir das formas fixas dos nomes, descoberta de novas palavras e leitura fluente de palavras processadas.

Além dos nomes, na sala de aula havia um alfabeto maiúsculo (letra de fôrma) pintado na parede frontal, com a identificação de vogais e consoantes marcadas por cores diferenciadas; numerais (de 0 a 9) estavam pintados na parede do fundo, incluindo a representação da quantidade. Compunham também o ambiente da sala cartazes representando as 26 letras, nas formas gráficas maiúsculas e minúsculas (em letras de fôrma e cursiva), situados na parede lateral. Esses cartazes continham, ao centro, uma ilustração de animais, cujos nomes relacionavam-se à respectiva letra do cartaz. A função desse material escrito, como pude constatar, era fazer com que as crianças comparassem as formas gráficas das letras, a ordem alfabética, a seqüência de numerais, dentre outras.



Figura 3 – Alfabeto: letras maiúsculas

Presenciei, por diversas vezes, as crianças consultando os materiais escritos afixados pela professora na sala, no momento em que realizavam alguma atividade e sentiam a necessidade de consulta. Elas recorriam a esses suportes, mesmo sem a professora solicitar e me perguntavam sobre palavras e letras que estavam afixadas na parede. A pesquisa mostrou como esses estímulos visuais são importantes para as crianças na fase inicial da alfabetização.



Figura 4 – Diferentes tipos de letras

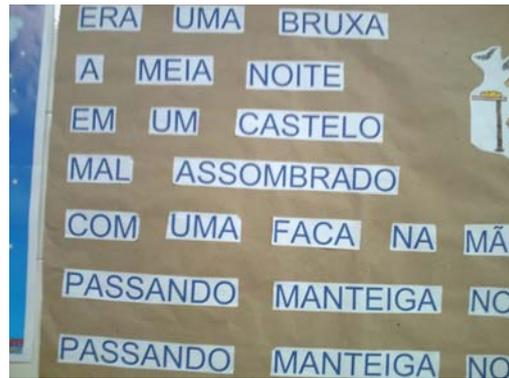


Figura 5 – Parlenda

Na perspectiva conceitual, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada no fato de que saber as funções da escrita, a de registro, por exemplo, daria significado e função à alfabetização, articulando, assim, os processos de alfabetização e letramento. Segundo Soares & Batista (2005, p.

53), a criação desse ambiente alfabetizador se concretizaria na busca de levar as crianças, em fase de alfabetização, a usar a linguagem escrita, antes de saber ler e escrever, organizando a sala de aula.

Alguns autores (FERREIRO, 2003; CARDOSO & EDNIR, 2002) defendem que o ambiente alfabetizador seja formado por materiais para ler e não para aprender a ler. “Em cada classe de alfabetização deve haver um ‘canto ou área de leitura’ onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita [...]” A autora refere-se aos suportes de textos como jornais, revistas, folhetos, dicionários, dentre outros materiais que circulam em diferentes contextos. O ambiente alfabetizador traz implícita a concepção de que para se alfabetizar é necessário ter acesso à língua escrita. Mas, não basta ter os materiais em sala de aula. É preciso dar função a eles, explorá-los, compará-los, como presenciei na investigação.

Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre o “que se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que o veicula (FERREIRO, 1992, 2003a, p. 33).

A pesquisa mostrou que o ambiente alfabetizador possibilita a articulação dos processos de alfabetização e letramento e a sua criação e utilização contribuem também para o desenvolvimento de outras capacidades importantes na alfabetização. A lista de combinados da turma e a rotina que era organizada freqüentemente assumiram uma função importante para aquele grupo, como será analisado a seguir.

2.2.3.1 Os Combinados – um gênero textual significativo na sala de aula

No primeiro dia de aula, a alfabetizadora organizou com as crianças as regras de convivência do grupo, chamada de lista de “combinados”. Após um processo de discussão com as crianças, Beth foi registrando as regras decididas em

conjunto, as quais deveriam ser seguidas por todos. Definiram-se quatro combinados que foram registrados pela alfabetizadora e afixados na parede lateral da sala:

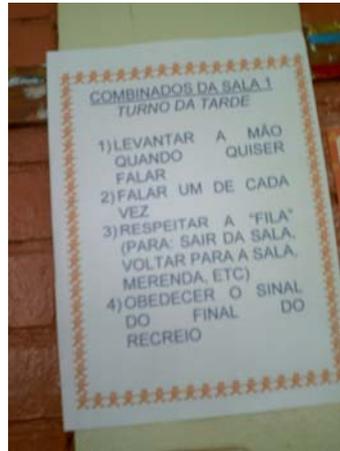


Figura 6 – Combinados da turma

A anotação das regras do grupo foi utilizada para que a criança, desde o primeiro dia de aula, conhecesse uma das funções da escrita: a função de registro. Além disso, ao registrar e explorar o texto dos combinados, a professora também trabalha os seguintes aspectos: a orientação e o alinhamento da escrita, a delimitação das palavras por espaços em branco, a seqüência numérica (os combinados foram numerados). Ao refletir com as crianças sobre as palavras que compõem a lista de regras da turma, a alfabetizadora incentiva os aprendizes a prestarem atenção na pauta sonora da língua. Nota-se como é possível trabalhar conhecimentos específicos do processo de alfabetização, com conhecimentos relacionados ao grau de letramento da criança, como o emprego da escrita em um texto que faz sentido para as crianças, um texto autêntico que assume uma função no processo de aprendizagem da turma.

Além das capacidades específicas da alfabetização, quando as regras são discutidas com as crianças, estas reconhecem que participaram do processo e sentem-se compromissadas com as decisões tomadas, uma vez que as normas não foram impostas pela professora, mas resultado do trabalho coletivo e, portanto,

seguir-las é responsabilidade de todos. Em diversas ocasiões presenciei algumas crianças alertando os colegas, dizendo “lembra dos combinados?”

A criança sente que sua opinião tem importância nas decisões da turma e isso auxilia na construção de uma proposta pedagógica mais dialógica e num comprometimento maior da criança com as resoluções do grupo. Por terem participado do processo de elaboração das regras, aceitavam-nas com maior facilidade.

Durante o período da pesquisa, a alfabetizadora retomou os combinados algumas vezes, lembrando as crianças dos “acordos” construídos coletivamente, necessários para manter um clima de respeito na sala. A leitura conjunta dos combinados permitia que as crianças reconhecessem globalmente algumas palavras, pois já haviam memorizado a forma gráfica delas.

No trabalho de acompanhamento que realizei em algumas escolas, encontrei salas de alfabetização sem nenhum suporte de texto ou gênero em circulação, fato evidenciado em pesquisas (SMOLKA, 1988, 2008, p. 41). Pude constatar que muitos professores ficam inseguros com o surgimento de novas teorias e acabam abandonando práticas bem-sucedidas por acharem que são retrógradas e tradicionais. Entretanto, essas práticas não são substituídas por outras e percebe-se um vazio que repercute no desempenho das crianças. A pesquisa reforçou a importância do ambiente alfabetizador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita por crianças.

Durante os momentos em que liam os combinados juntos, foi possível realizar uma reflexão sobre o significado que aquele texto tinha para aquela turma. Retomando Bakhtin (1992, 2003), tratava-se de um enunciado, relativamente estável, pertencente àquela esfera social ou domínio: o escolar. Compunha-se dos três elementos constitutivos do gênero: o conteúdo, ou seja, eram regras de comportamento; o estilo, texto do tipo injuntivo com verbos no infinitivo; a estrutura composicional, texto organizado como uma lista de normas numeradas e seqüenciais. Quanto à função, que é a dimensão mais importante do gênero textual, “os combinados” atendiam às necessidades do grupo de fixar regras para um bom convívio durante a aula e aproveitamento do tempo escolar.

Assim como o texto dos combinados, a rotina escolar, estabelecida no início da aula pela alfabetizadora, contribui para a análise acerca do significado dos textos que compunham o ambiente alfabetizador da turma pesquisada.

2.2.3.2 A Rotina Diária – um gênero textual escolar que planeja a aula

A alfabetizadora organizava, no início da aula, a rotina diária, ou seja, definia com as crianças uma lista das diferentes atividades a serem realizadas durante a tarde de estudo: “Vamos registrar aqui tudo o que vamos fazer hoje” (Caderno de campo, p. 52). As atividades eram numeradas e registradas num quadro branco e, à medida que cada uma ia sendo realizada, a professora voltava ao texto e fazia uma marca que indicava a execução da atividade. A pesquisa revelou que a adoção da rotina diária de trabalho na turma, além da vantagem do planejamento da aula, contribuía para o desenvolvimento de outras habilidades pela criança.

Inicialmente, a rotina favorecia a organização das atividades, proporcionando maior segurança às crianças, pois elas sabiam quais atividades realizariam naquele dia. Ao estabelecer a rotina diária com os aprendizes, a alfabetizadora Beth incentivava a participação de todos, pois as crianças tinham clareza do que iriam realizar na tarde e tomavam a iniciativa sobre os materiais que deveriam utilizar nas diferentes atividades. Isso favorecia a autonomia das crianças.

O estabelecimento da rotina proporcionava também o comprometimento maior destas com a execução do que fora planejado, bem como a manifestação individual sobre as atividades que mais apreciavam e que eram saudadas com euforia, como os jogos, histórias e músicas. “As crianças gostam de ser ouvidas, de participar do planejamento das atividades escolares, sobretudo na alfabetização” (CAGLIARI, 1989b, p.101).

A adoção da rotina estimulava também um controle do tempo necessário à execução de cada atividade, permitindo à alfabetizadora observar aquelas que demandavam um tempo maior e as que consumiam um tempo menor. Quando incentivava as crianças a lerem as atividades que haviam sido realizadas, a professora lembrava “olha, ainda temos que fazer...”. Isso facilitava o aproveitamento maior do tempo visando ao cumprimento de tudo que fora planejado para aquele dia. Relendo os dados do diário de campo, é possível afirmar que o esforço para cumprir o planejado estimula a criança a terminar a atividade junto com seus colegas, sem perder o seu ritmo individual. Apesar do cuidado com o tempo, não havia uma rigidez na execução da rotina, pois em diversos momentos,

atividades eram transferidas para o dia seguinte. As crianças aprendiam a agir com ordem e independência, estimuladas pelo planejamento conjunto. A alfabetizadora demonstrava ter clareza dos objetivos que focalizava em cada atividade da rotina.

Para Marcuschi (2003d, p. 25), “gêneros são formas verbais de ação social, relativamente estáveis, realizadas em textos situados, em comunidades de práticas sociais, e em domínios discursivos específicos”. Na sala pesquisada, a rotina diária constituía-se como um texto que assumia uma função real, institucionalizada naquele grupo e, por isso, é possível afirmar que se tratava de um gênero textual. A rotina diária era um texto que circulava naquele ambiente e tinha uma função clara para aquele grupo.

Com o tempo, a leitura da rotina passou a incentivar as crianças a adivinharem o que estava escrito. Elas observavam a letra inicial das palavras e iam lendo, junto com a professora, os tópicos, como música, história, bingo, etc., reconhecendo globalmente algumas palavras e isso permitia uma leitura mais fluente.

Integrados ao ambiente alfabetizador da turma os combinados e a rotina diária eram gêneros textuais lidos freqüentemente naquele grupo. Esses textos exerciam funções específicas para a turma, aproximando ainda mais os alfabetizandos das funções exercidas pela escrita nos diferentes gêneros e suportes de textos.



Figura 7 – Ambiente alfabetizador: os gêneros textuais que organizam o espaço escolar



Figura 8 – Ambiente alfabetizador: histórias em quadrinhos



Figura 9 – Ambiente alfabetizador: a interação com os suportes de textos⁴²



Figura 10 – Ambiente alfabetizador: as parlendas e outros textos

Os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente nas atividades cotidianas. O ambiente alfabetizador traz essa vivência para a sala de aula e possibilita a compreensão, pelas crianças, do sentido da aprendizagem da leitura e da escrita. Para potencializar essa vivência, é possível pressupor a importância de a alfabetizadora conhecer a natureza desses processos envolvidos na alfabetização. A próxima seção pretende discutir as habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e a escrita.

2.3 O que é ler? O que é escrever?

O fenômeno da alfabetização envolve dois processos distintos: ler e escrever. A tradição escolar brasileira, especificamente os métodos de alfabetização analíticos e sintéticos, costuma trabalhar os dois processos conjuntamente, ou seja, “tudo o que se ensina a ler ensina-se, imediata e concomitantemente, a escrever” (ALVARENGA, 1989a, p. 27). Entretanto, sabe-se que as habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura são diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a escrita, por isso a importância de se pensar sobre a natureza desses processos quando se alfabetiza.

⁴² APÊNDICE B.

Ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; habilidades de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto [...] (SOARES, 1995, 2003a, p. 31).

As diferentes habilidades e conhecimentos de leitura são aplicados de forma diferenciada, de acordo com o gênero textual que se lê. As pessoas não se comportam da mesma forma diante de uma receita de bolo, de um poema ou de uma bula de remédio. Os objetivos da leitura são diferentes e o impacto dos textos no leitor também. A leitura envolve ações múltiplas, procedimentos distintos, um conjunto de práticas.

Por ser a leitura uma prática social, observa-se que as crianças, ainda muito pequenas, “lêem” histórias em quadrinhos, livros de literatura, apoiando-se nos desenhos presentes. Observando adultos letrados, a criança “finge” ler e já revela o conhecimento que vai construindo sobre os diferentes gêneros a que tem acesso. Na sala de aula pesquisada e nos momentos de leitura na biblioteca, essa atitude das crianças foi registrada com freqüência.

A leitura é uma atividade complexa, cognitiva e social (KLEIMAN, 1989, 2002). Atividade cognitiva porque envolve operações mentais do leitor e atividade social porque, segundo a autora, pressupõe a interação leitor e autor, que obedecem a objetivos e necessidades socialmente determinados.

A escrita, em sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos que envolve, desde a habilidade de transcrever sons, até a capacidade de interagir com alguém por meio de um texto escrito, habilidade a ser focalizada no próximo capítulo.

Escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita. Engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de decidir como desenvolvê-lo [...] (SOARES, 1995, 2003b, p. 31-32).

As habilidades e os conhecimentos de leitura e de escrita são processuais, ou seja, indicam diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos que podem ser utilizados para ler e escrever os diferentes gêneros textuais.

Segundo Alvarenga (1989), o primeiro ponto de diferença entre leitura e escrita situa-se na direção de cada processo. Enquanto a entrada para a leitura é a letra (a sílaba, a palavra, frases, o texto, o desenho), a informação visual disponível, para a escrita, a entrada é o som. A leitura é um processo de transformação de informações visuais em imagens mentais, externalizáveis na cadeia sonora; processo de decodificação. A escrita, por sua vez, é um processo de codificação, de transformação de imagens mentais em informações visuais, externalizadas na cadeia gráfica. Os processos de leitura e de escrita percorrem caminhos opostos, segundo o pesquisador. A natureza dos processos é diferente e isso traz implicações para a aprendizagem.

Essa diferença de natureza entre leitura e escrita faz daquela um processo – do ponto de vista da aprendizagem- muito mais simples do que o processo de escrita. Se a leitura, na sua quase totalidade, é controlada por regras, o mesmo não ocorre com a escrita. Embora haja também regras, essas são, na escrita, em número bem mais reduzido que na leitura, deixando espaço aberto para um grande número de arbitrariedades que sobrecarregarão a memória e dificultarão, portanto, a aprendizagem, fazendo da escrita um processo lento e demorado, muito mais do que a leitura (ALVARENGA, 1989b, p. 29-30).

A consideração do pesquisador explica o fato de as crianças, na escola, em geral, aprenderem a ler com maior facilidade. A alfabetizadora experiente possivelmente percebe isso. Outra consequência importante é a especificidade de atividades direcionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Algumas são mais indicadas para o desenvolvimento da leitura e outras, da escrita. Essa clareza é de fundamental importância para quem alfabetiza.

À luz dessas considerações a respeito do grande número de habilidades que constituem a leitura e a escrita, bem como das diferenças relacionadas à natureza de cada um desses processos, o próximo capítulo apresenta a análise de dois eventos de letramento considerados fundamentais para o entendimento do significado da leitura e da escrita no momento da alfabetização.

Capítulo 3

A PRODUÇÃO DE LEITURA E DE ESCRITA NA SALA DE AULA

Neste capítulo, o maior deste estudo, dois eventos de letramento serão analisados. Eles são representativos dos processos de produção de leitura e de escrita observados na sala de aula. Inicialmente será analisada uma prática de leitura e, em seguida, de escrita. A mediação realizada pela alfabetizadora no decorrer dos eventos possibilita algumas reflexões a respeito do significado atual da alfabetização, em que saber ler e escrever ultrapassa o sentido de aquisição de uma técnica e assume o caráter de um direito fundamental para a inserção plena nas práticas sociais.

3.1 Perspectivas práticas e teóricas sobre a leitura

Uma das dicotomias presentes na educação refere-se à relação teoria e prática. A análise a seguir ilustra que não é possível à alfabetizadora atuar, autonomamente, na sala de aula, sem o conhecimento da natureza do processo de leitura e das concepções a ele inerentes. A reflexão mostra como a metodologia utilizada pela alfabetizadora é sustentada por uma teoria a respeito da leitura e integra-se a uma concepção desse processo: “metodologia e teoria são duas faces de uma mesma moeda e são, por isso, inseparáveis” (SOARES & BATISTA, 2005a, p. 11).

3.1.1 Concepções de leitura e o processo de alfabetização

Um dia, muito de repente, abri o embrulho.
 Olhei e li, lentamente, morfina.
 Um pavor frio tomou conta da
 minha barriga inteira.
 [...] A palavra morfina me levou a muitos
 lugares e a outros exílios.

Ler, escrever e fazer conta de cabeça
 Bartolomeu Campos de Queirós

Quando o que está em foco é o ensino da leitura, surge uma questão básica: que concepções de leitura fundamentam a prática de uma alfabetizadora? Ter clareza com relação a esse aspecto é essencial para o planejamento de ações pedagógicas que visem à apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Com base na experiência de utilização de alguns métodos, foi possível traçar uma relação entre as concepções de leitura e os métodos utilizados.

Há, basicamente, três concepções de leitura que serão abordadas no momento. Na primeira, considera-se a língua como representação do pensamento. O texto é visto como um produto, uma representação mental do autor, cabendo ao leitor o papel passivo de captar tal representação.

A leitura é entendida como a atividade de captação das idéias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente (KOCH & ELIAS, 2006b, p. 10).

Ensinar a ler, de acordo com essa concepção, seria repassar o texto (um produto) para o aluno, que ficaria responsável por memorizá-lo e repeti-lo na avaliação. O aprendizado da língua, nessa concepção, estaria dependendo de uma extrema capacidade de memorização do alfabetizando. Os métodos analíticos, como o global, seriam um bom exemplo dessa concepção. Aprender, nessa perspectiva, assume a característica de um ato individual, baseado na repetição dos modelos de escrita.

Na segunda concepção, toma-se a língua como uma grande estrutura, um instrumento de comunicação, um código. O texto é visto como produto da codificação de um emissor, a ser decodificado pelo leitor, cabendo a este também conhecer o código utilizado.

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade. [...] Cabe-lhe o reconhecimento do sentido e estruturas do texto. O leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução (KOCH & ELIAS, 2006c, p. 10).

Nessa concepção, caberia à alfabetizadora ensinar exclusivamente o código escrito ao aluno. Decodificando-o, o aprendiz seria capaz de reproduzir a mensagem do texto, um instrumento de comunicação. Os métodos sintéticos, como o silábico, seriam um bom exemplo dessa concepção. Nela, o aprendizado também é visto como um ato individual, novamente centralizado na repetição mecânica, em especial na decifração.

O presente trabalho adota a concepção interacional da língua, a terceira a ser analisada. Nela, os leitores são vistos como sujeitos sociais, ativos, que se constituem interlocutores no texto. Os sentidos do texto são construídos na interação entre o texto e os sujeitos leitores, sob a mediação da alfabetizadora.

A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH & ELIAS, 2006d, p. 11).

Ensinar a ler, nessa perspectiva, é um processo complexo e inclui, além do trabalho com o código e com o sistema notacional da língua, uma mediação capaz de proporcionar às crianças o desenvolvimento de estratégias de leitura, a fim de que possam, não apenas decifrar, mas, fundamentalmente, construir os sentidos do texto. Para isso, os conhecimentos prévios que as crianças possuem e as hipóteses que constroem sobre o texto escrito são importantes no processo. Partindo do que

elas sabem, a alfabetizadora propõe desafios e estimula o acionamento de estratégias, de acordo com as características do texto.

Com fulcro nessa concepção de leitura como atividade interativa, o evento de letramento a seguir contribui, com propriedade, na reflexão sobre como crianças que ainda não sabem decodificar podem interagir com um texto escrito autêntico, formulando e reformulando hipóteses, ação essa sempre mediada por intervenções da alfabetizadora, responsável pela organização do processo de aprendizagem da língua escrita.

3.1.2 O processo de produção de leituras na alfabetização

Tomando como pressuposto a concepção de leitura como uma prática social, a aula focalizada permitirá uma reflexão sobre a importância da interação no processo de produção de leitura, momento em que “o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva” (ORLANDI, 1987, p.194). Nessa perspectiva, a aula escolhida revela o envolvimento da professora e dos alfabetizandos numa atividade de leitura de um suplemento infantil.

A escolha por essa aula de leitura justifica-se, ainda, pelo fato de, em minha experiência de acompanhamento às escolas, presenciar poucos momentos de leitura efetiva do jornal, na perspectiva adotada pela professora pesquisada, ou seja, com o suporte cumprindo sua função social primordial de informar o leitor sobre os diferentes acontecimentos da atualidade. O que se via muito nas escolas era a utilização do jornal para recortar palavras, com o objetivo de se trabalhar a ortografia.

3.1.2.1 O desenvolvimento de estratégias de leitura na alfabetização

A leitura é uma atividade complexa que envolve um conjunto de habilidades, como abordado anteriormente. Nessa atividade, os conhecimentos prévios do leitor são fundamentais para a compreensão do que se lê. Conhecimento

prévio, segundo Kleiman (1989, 2002, p. 13), é aquele que o leitor já possui, que ele acumulou ao longo de sua vida. É constituído pelo conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo. Para a autora, conhecimento lingüístico é aquele implícito, não verbalizado, que faz com que falemos português como falantes nativos. Conhecimento textual é o conhecimento das estruturas textuais, dos tipos de seqüências textuais,⁴³ como tipo narrativo, argumentativo, expositivo, injuntivo, e descritivo. Conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico abrange um tipo de conhecimento, geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade. Esses conceitos serão fundamentais para a análise do evento que foi subdividido em seqüências interacionais ou fragmentos, em razão da riqueza de interações observadas em cada seqüência.

Sabe-se que o jornal é uma coletânea de textos de gêneros diversos: notícias, editoriais, reportagens, classificados, horóscopos, etc. Cada um desses gêneros textuais possui uma estrutura composicional, discute algum tema e possui um estilo, conforme discussão apresentada no segundo capítulo. Em razão da diversidade de textos presentes em um único suporte, percebe-se a importância do trabalho com o jornal, fonte de textos distintos que cumprem diferentes funções para o leitor, como informar sobre os acontecimentos atuais, sobre a programação cultural, divulgar produtos, formar opinião, entreter.

Quando a alfabetizadora traz um jornal (ou suplemento) para a sala de aula, para ler junto com as crianças, proporciona-lhes a oportunidade de elas mesmas lidarem com a língua em um de seus usos concretos e amplamente utilizado pela sociedade. O jornal é, em geral, um suporte de textos conhecido pela criança que reside na zona urbana. É encontrado em bancas de revistas, vendido nos sinais das vias públicas, distribuído em diferentes estabelecimentos. A criança vê constantemente o jornal nos diferentes espaços e reconhece sua função de relatar notícias, mas, no caso das crianças da turma, seu conhecimento relaciona-se a dois jornais específicos,⁴⁴ como se verificou na pesquisa.

Segundo Faria (2001, p. 13), trabalhar com o jornal em sala de aula significa ajudar os alunos a compreender o mundo, a sociedade em que vivem e

⁴³ A questão sobre os tipos textuais pode ser aprofundada em *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* (MARCUSCHI, 2003, p. 19-36).

⁴⁴ Os jornais mencionados são *Super* e *Aqui*; ambos custam R\$ 0,25.

prepará-los para a ação. A autora ressalta que a utilização do jornal na sala de aula é uma forma de desenvolver a consciência da cidadania. Aos poucos, os alunos tornam-se leitores críticos, “não só de textos, mas do mundo que os rodeia”.

De fato, no evento de letramento a seguir, muitos conhecimentos foram produzidos durante a interação. Será analisada uma aula de leitura a partir de um suplemento infantil. É possível dizer, de acordo com Orlandi (1987), que cada texto do suporte focado pela alfabetizadora é o centro, o lugar comum que possibilita a interlocução. É no diálogo, no confronto de conhecimentos prévios dos leitores (crianças e alfabetizadora), associados às pistas do texto, que a leitura é “produzida”.

Percebe-se, implícita à prática de alfabetização que será analisada, a concepção de que ler é ler escritos autênticos, que circulam socialmente e que têm uma função para a comunidade de leitores. A primeira seqüência interacional revela o início do evento a ser analisado:

Beth: Hoje eu trouxe pra vocês, pra gente ler, um jornalzinho que vem sempre naquele jornal maior, aquele grandão, que o papai lê, que a mamãe lê, tá? Vem um pequenininho assim... e esse pequeno pra quem que é?

Crianças: Pro pai! ((Os alunos demonstram não conhecer o suplemento infantil)).

Beth: É? Olha só. Olha o nome dele; ele chama *TEMPINHO*.

Felício: Pros filhos.

Beth: Ah, esse é o que vem pros filhos. *O Tempo* é um jornal que a folha dele é grandona assim, não é? E o dia que vem esse aqui escrito “Tempinho”, significa que Tempinho é um jornal que foi feito para quem?

Crianças: Crianças!

Analisando os primeiros momentos da interação, verifica-se que as crianças demonstraram não conhecer o suplemento infantil apresentado pela alfabetizadora. Para as crianças, tratava-se de um jornal comum e não de uma edição especial, pensada para o público mirim.

O suplemento infantil é um caderno direcionado às crianças. O suplemento circula uma vez por semana e vem como parte integrante de um jornal de ampla circulação. Ele traz curiosidades, brincadeiras, dicas de leitura, programação cultural infantil, dentre outros assuntos.

Curiosa por ter percebido o desconhecimento das crianças da turma sobre o suplemento, conversei com algumas, e pude verificar que as mesmas conheciam

dois jornais populares, de fácil acesso às camadas de menor poder aquisitivo, em razão do seu baixo valor. Esses jornais conhecidos pelas crianças e que, segundo elas, circulavam em suas casas, não possuíam suplemento infantil, talvez por isso o estranhamento verificado diante do suporte apresentado pela alfabetizadora. No entanto, comprovou-se que as crianças conheciam o jornal como um suporte da escrita, fonte de notícias variadas, conforme elas disseram para a pesquisadora.

A situação vivenciada demonstra que as condições sociais de acesso à leitura são diferenciadas em nossa sociedade:

Essa barreira ao acesso à leitura se concretiza não só por mecanismos de sonegação de material escrito às camadas populares, mas também por mecanismos de distribuição seletiva desse material, mecanismos que impõem a forma de consumo: livros, revistas, jornais para as classes dominantes, livros, revistas, jornais para as camadas populares. (SOARES, 1988, p. 25)

Ao trabalhar com o suplemento, a alfabetizadora possibilitava às crianças a oportunidade de conhecerem os diferentes textos presentes no suporte e as suas respectivas funções. Através da leitura compartilhada, alfabetizadora e crianças interagem, discutiam, trocavam informações, partindo do instrumento para o diálogo. No caso específico do momento analisado, as crianças tinham a oportunidade de ampliar o conhecimento que possuíam sobre o suporte, na medida em que interagiam com um suplemento ainda não conhecido.

Na seqüência interacional a seguir, a alfabetizadora conduz a turma de modo que as crianças não alfabetizadas possam construir os sentidos do texto, partindo das imagens presentes:



Figura 11 – Cabeçalho

Beth: Então, olha só. O meu pai, no sábado, comprou o jornal “O Tempo”. Aí quando eu vi que tinha “O Tempinho”, falei: eu vou levar para os meninos verem esse jornal que é de criança. Então vamos ver. Como é que é o nome mesmo? ((Mostrando o suplemento)).

Crianças: Tempinho

Beth: O que tem aqui, antes de Tempinho? ((Mostrando novamente o suporte)).

Luciano: Uma criança!

Gustavo: É uma carinha.

Beth: Pois é, e essa carinha...

Davidson: Tá feliz.

Beth: Parecendo o quê? Que é isso aqui?

Crianças: Uma bola!

Beth: E essa bola, quando é uma letra, que letra que é?

Crianças: O

Beth: Ah, então ele chama assim, oh: O TEMPINHO! Só que na letra O, olha o que eles fizeram. Eles fizeram uma carinha na letra o.

Helena: E o nariz?

Beth: Ficou diferente. Eles fizeram assim, oh ((E desenha no quadro)). Eles esqueceram do nariz. Só tem o olhinho e a boquinha. Não foi desenhado o nariz. Mas é um desenho que foi feito em qual letra mesmo?

Crianças: O.

Beth: Então, o nome... O Tempinho! ((Lê e mostra as palavras no suplemento infantil))

Observando os detalhes da interação, percebe-se a alfabetizadora exercendo a função de mediação no processo ensino-aprendizagem, destacando, no caso, as especificidades do projeto gráfico do suplemento infantil trabalhado. Ela desperta a atenção dos pequenos leitores para os aspectos visuais da Primeira Página.⁴⁵

Graças aos estudos da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1984), sabe-se que as crianças aprendem observando, imitando os outros com os quais convivem, comparando objetos em suas ações cotidianas. A aprendizagem, segundo o autor, é um processo mediado, individual e coletivo, que faz despertar processos internos de desenvolvimento. Nota-se, assim, o valor do papel mediador da alfabetizadora e das interações que acontecem numa sala de aula quando se ensina a ler e a escrever. As crianças aprendem com a professora e com seus colegas. Por meio desse processo interativo é que “conhecemos a realidade que nos cerca, formulamos e reformulamos nossa maneira de entender o mundo, a sociedade, nós mesmos” (GOMES & MONTEIRO, 2005b, p. 20).

O processo de mediação realizado pela alfabetizadora e entre os aprendizes possibilita a retomada da definição de zona de desenvolvimento proximal, conceito fundamental para esta pesquisa:

⁴⁵ Utiliza-se a nomenclatura Primeira Página, como substantivo próprio, conforme (FARIA, 1989, 2001).

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984a, p. 97).

Nessa perspectiva, ensinar a ler é um processo discursivo, de interação, de interlocução, e ler é uma construção ativa do leitor.

O jornal é um veículo de comunicação importante nesse processo de conhecimento do mundo. Fonte de diversas informações, ele coloca o leitor a par do que acontece na atualidade. Revela a história do cotidiano. Por meio da leitura é que o leitor se apropria das características desse suporte, bastante utilizado na sociedade.

A interação realizada mostra como a alfabetizadora desperta a atenção das crianças para o nome do suplemento infantil, informação presente na Primeira Página, que lhe imprime, pelos detalhes utilizados no projeto gráfico, uma configuração adequada ao público ao qual se destina.

No momento destacado, a alfabetizadora ressalta as chamadas saliências textuais. Os textos são, geralmente, marcados por elementos que se sobressaem, que se destacam, como títulos, subtítulos, destaques gráficos, formatação especial de letra. São elementos colocados intencionalmente por quem escreve e que precisam ser compreendidos pelo leitor. O bom leitor percebe esses detalhes, que o auxiliam na legibilidade do texto. Segundo Cafiero (2007, p. 3), no ensino, a exploração apropriada das saliências textuais pode contribuir para que o aluno aprenda a usar estratégias adequadas de leitura.

Como a pesquisa evidenciou, as crianças que ainda não sabem ler podem ser estimuladas a observar as saliências de um texto, pois todos os elementos ali presentes auxiliam na construção do seu sentido pelo leitor, e isso pode ser aprendido desde o início da alfabetização. É no texto que as saliências fazem sentido, e é nele que suas funções podem ser analisadas, mesmo porque, conforme mostrou a pesquisa, as crianças estão atentas a todos os detalhes que circulam ao seu redor.

Muitas vezes, o que se observa nas escolas durante a alfabetização é que os gêneros são retirados de seus suportes, descaracterizando suas funções. O

enfoque dado é, em geral, apenas lingüístico, e o gênero perde sua característica estruturante como um fenômeno social e histórico.

Outro momento bem interessante da seqüência interacional acima se refere à chamada da alfabetizadora para a letra “o”, tal qual é apresentada no suporte trabalhado. A princípio, as crianças não perceberam que “a carinha” era uma letra, elemento importante na constituição do nome do suplemento. Para elas, era uma carinha, e “sem nariz”. Com a intervenção da professora, as crianças observaram que a “carinha” representava a letra “o”. A associação que a professora faz, estimulando o estabelecimento da relação imagem e letra, também merece destaque: “E essa bola, quando é uma letra, que letra é?” As crianças não alfabetizadas iniciam sua leitura pelas imagens presentes em um texto. Trabalhar essa relação texto visual e texto verbal é extremamente produtivo no início do processo de alfabetização, momento em que as crianças lêem, primeiramente, as imagens. Conforme verifiquei várias vezes durante a pesquisa, as crianças valorizam muito as imagens presentes nos suportes de leitura e constroem o significado dos textos a partir delas. “[...] uma criança de seis anos, recém-alfabetizada, precisa de ilustrações que a ajudem a compreender o texto” (AZEVEDO, 1998, p. 109). No caso das crianças daquela turma, elas estavam em processo de alfabetização e as imagens significavam muito para aqueles leitores.

3.1.2.2 A estratégia de antecipação na alfabetização

Dentro do evento de letramento que se analisa, ou seja, a leitura do suplemento infantil, a pergunta abaixo, realizada pela alfabetizadora, permite às crianças realizarem uma importante estratégia de leitura. Mostrando a elas a Primeira Página, que trazia impressa a imagem do Papa, a professora pergunta:

Beth: Que será que veio? Que notícia veio falando nesse jornal? ((E mostra a imagem da Primeira Página)).

Aprender a ler é aprender estratégias de leitura, e a pergunta acima estimula as crianças a anteciparem o conteúdo do texto, a partir da foto estampada na página. Ler envolve o desenvolvimento de habilidades, de estratégias que são mobilizadas pelo leitor tanto no momento da leitura como no que a antecede e, por que não dizer também, durante o seu desenvolvimento. Essas habilidades podem ser aprendidas na escola.

Para Kleiman (1992, 2002a, p. 49, grifo da autora), ensinar a ler é ensinar ao leitor estratégias de leitura. “Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto”. Uma das estratégias analisadas pela autora é a da predição ou da antecipação do conteúdo do texto, estratégia trabalhada pela alfabetizadora ao interrogar as crianças, conforme momento focado na interação.

Conforme Solé (1998, p. 18) destaca, a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz precisa do apoio, do incentivo e dos desafios apresentados pela professora.

Ressaltando, pois, a essencialidade do trabalho de mediação da alfabetizadora, observa-se que esta, ao interrogar as crianças sobre as probabilidades do tema abordado no texto a ser lido, possibilita que as mesmas antecipem o assunto do texto, utilizando a imagem presente como uma pista. Ao mesmo tempo, a alfabetizadora estimula o acionamento dos conhecimentos prévios das crianças. Para os aprendizes que ainda não decifram o código, as imagens presentes nos suportes e nos gêneros textuais representam a porta de entrada para a construção dos sentidos do texto. O visível indica pistas para o que ainda não é legível (BELMIRO, 2008).

Quando a alfabetizadora, antes de ler o texto para as crianças, mostra a imagem e permite que os leitores aprendizes “adivinhem” o assunto do texto, ela possibilita que os mesmos, apoiados nos conhecimentos prévios que possuem sobre o assunto e na leitura que fazem da imagem, formulem hipóteses sobre o tema a ser abordado no texto que irão ler. Esse procedimento de abordagem do texto é eficaz e pode ser realizado desde os primeiros momentos da alfabetização, pois proporciona o desenvolvimento, na criança, de estratégias de leitura. A imagem auxilia o aprendiz a elaborar hipóteses sobre o texto verbal e a acionar os conhecimentos que possui.

Relatos de experiências de ensino de leitura nas primeiras duas séries mostram que o trabalho de elaboração de hipóteses sobre uma estória, a partir das ilustrações dos textos, é um trabalho que engaja o interesse das crianças: a tarefa assume características lúdicas, com as crianças defendendo hipóteses divergentes e construindo argumentações sólidas para defender as suas, especialmente porque muitas vezes as ilustrações não encaixam nas hipóteses em curso, promovendo assim condições para discussão polêmica. (KLEIMAN, 1992, 2002b, p. 56).

A estratégia de elaboração de hipóteses sobre o texto, como mostra a situação analisada, também pode ser desenvolvida por intermédio de imagens do jornal, suplementos e outros suportes. Essas imagens proporcionam, assim como acontece com as histórias, o interesse das crianças pela leitura do texto, principalmente porque, no caso da foto do suplemento infantil, as crianças conheciam a personagem pública representada e puderam manifestar o que sabiam sobre ela.

Dar ao aluno a oportunidade de fazer antecipações sobre o assunto do texto que irá ler é considerá-lo um leitor ativo, que ainda não sabe decifrar o sistema de escrita, mas é capaz de atribuir sentido e significado a um texto, a partir das pistas que ele fornece e dos conhecimentos prévios que possui, bem como a partir da interação que se estabelece na sala de aula.

Não é preciso esperar a criança aprender a ler para trabalhar com textos autênticos. A leitura é uma prática social, e, como tal, uma prática aprendida. A alfabetizadora parece indicar uma metodologia interessante ao trabalhar com o suplemento.

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas [...] é sobretudo na escola, principalmente para as crianças que no espaço familiar não têm essa oportunidade, que este gosto pode ser incentivado (BATISTA *et al.*, 2005a, p. 63).

Para que a criança adquira uma familiaridade com os textos, é importante que ela manuseie livros e outros suportes, que tente ler e também seja incentivada a adivinhar o que está escrito. “Para ler, qualquer leitor precisa ter acesso ao texto cuja leitura transformou-se em objetivo” (SOLE, 1998, p. 51). O fragmento da discussão a respeito da foto no suplemento revelou como as crianças podem tentar

adivinhar o que o texto diz, a partir de uma imagem. Antecipar o conteúdo de um texto favorece a produção de sentidos do mesmo e contribui para a formação da criança como leitora.

Após ter incentivado as crianças a predizerem o assunto da reportagem, com a pergunta: “Que notícia veio falando nesse jornal?”, segue a seguinte seqüência:

Crianças: Do papa!

Beth: Quem aqui que viu na televisão, que o papa estava no Brasil?

Crianças: ((Levantando a mão)). Eu, eu!...

Felício: No jornal.

Beth: O Jornal Nacional passou? Na Rede Globo passou, no SBT, no jornal do SBT passou... Vários jornais da televisão passaram alguma coisa sobre quem?

Crianças: O papa.

Beth: Quem sabe qual é o nome desse Papa? (+) Papa o quê que eles chamam ele?

O fragmento evidencia novamente como a alfabetizadora incentiva a participação das crianças, instigando-as a manifestarem os conhecimentos que possuem sobre a personagem que aparece no suporte. Essa prática desperta em nós, alfabetizadoras, uma atenção especial sobre o processo de produção de leitura. Os conhecimentos prévios dos alfabetizados durante a realização da leitura de um determinado texto são importantes e é produtivo considerá-los.

Observei que as crianças possuem conhecimentos diferentes, conhecem distintas informações sobre os temas tratados e contribuem para o crescimento do grupo ao externá-las. A produção de leitura na turma partia dos conhecimentos prévios dos alunos. Ao partir desses saberes, as crianças sentem-se parte do processo e a aula torna-se mais interessante; os alunos ficam mais motivados a ler o texto para confirmarem as informações que possuíam.

Na seqüência, a leitura prossegue e as crianças vão manifestando seus saberes. Ao serem interrogadas sobre o nome do Papa, personagem destacada na imagem da Primeira Página do suplemento que liam em conjunto, acontece o seguinte diálogo:



Figura 12 - Manchete

Criança: Papa!

Beth: Não. Qual é o nome dele, hem?

Luciano: BEN – TO ((Olha a manchete e lê devagar)).

Beth: Ah, o Luciano está conseguindo ler.

Luciano: BENTO (+) DEZESSEIS! ((Lendo Bento, lembrou do restante do nome. Possivelmente ouviu de alguém, ou da televisão, rádio, etc.)).

Beth: Isso, ele chama BENTO XVI. Então, olha só. Bem na capa do Tempinho, está escrito: BENTO XVI. ((Professora lê e mostra o que lê)) Mas olha só. Não está escrito 16, igual esse 16 aqui. ((Mostra o número 16 escrito no quadro)).

Luciano: Tá escrito: X, V, I ((Fala os nomes das letras)).

Beth: Isso, está escrito XVI ((Vai ao quadro e escreve XVI embaixo do 16)). Isso aqui, esse número aqui está escrito assim, mas a gente lê dezesseis, tá? Isso aqui é algarismo romano. É diferente do que a gente está usando. Quando vocês crescerem mais um pouquinho, vocês vão estudar todos os algarismos romanos, tá? A gente usa algarismos romanos às vezes. Não é todo dia, toda hora.

A riqueza desse evento de letramento obrigou-me a desmembrá-lo em seqüências, visando realizar considerações e reflexões acerca do ensino da leitura por meio dos gêneros e seus suportes. No fragmento acima, uma criança, nos momentos iniciais da decodificação, lê devagar o título do texto presente no suplemento trabalhado com a turma naquele momento.

Um detalhe chama a atenção nesse instante da interação. Luciano lê o nome do Papa, personagem principal do texto focado, mas, como não aprendeu ainda algarismos romanos, não sabe o significado das letras XVI, utilizadas no sistema de numeração romano. Entretanto, quando lê [BEN – TO], ele recorda-se do nome do Papa, divulgado pela imprensa, e diz “dezesseis”, não porque tenha decifrado os algarismos romanos (posteriormente, ele mesmo fala os nomes das letras xis, vê, i), mas por ter feito uma inferência a partir do nome Bento. O fato demonstra que as crianças, pequenos leitores, possuem conhecimentos prévios e informações importantes que acessam durante o processo de leitura. No caso específico do fragmento analisado, Luciano manifesta o conhecimento de mundo que adquiriu, nomeando o personagem focado na reportagem.

O fato evidencia que as crianças participam de práticas sociais fora da escola. Segundo a perspectiva sócio-histórica, um dos aportes teóricos da pesquisa, o desenvolvimento do ser humano é resultante de sua interação com o meio.

A direção que tomará o desenvolvimento do ser humano é função do meio em que ele nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto. (LIMA, 1997, p. 5-6).

A afirmação da autora instiga reflexões sobre algumas implicações importantes para o processo de alfabetização das crianças. A primeira é de que a aprendizagem da leitura e da escrita se insere em um processo contínuo de desenvolvimento da criança, que começa antes da sua entrada na escola. A outra implicação, relacionada à primeira, é de que a criança traz uma experiência acumulada, e essa bagagem cultural é relevante para o processo de alfabetização e não pode ser desconsiderada pela escola, o que é muito comum acontecer, conforme verifiquei ao acompanhar práticas de alfabetização em diferentes instituições municipais.

O fragmento em processo de análise também possibilita se pensar sobre o papel da alfabetizadora ao ensinar conhecimentos novos às crianças. Percebendo que Luciano pronunciou [dezesesseis], referindo-se aos símbolos X, V, I, motivado pela associação que fez a partir do nome Bento, vocábulo bastante anunciado na imprensa na época da visita do Papa ao Brasil, a alfabetizadora enfoca em sua aula o significado das três letras utilizadas no sistema de numeração romano. Verifica-se uma preocupação com o letramento dos alunos, com o desenvolvimento de capacidades de compreensão da língua escrita e de seus usos na sociedade a partir da situação real de leitura vivenciada na sala de aula.

Refletindo sobre o processo discursivo destacado, percebe-se que a alfabetizadora, ao explicar o significado daquelas letras, naquele contexto, trabalhava um conteúdo necessário à inserção das crianças na cultura escrita: o conhecimento do sistema de numeração. Utilizado em nossa cultura nos mostradores de relógios, na indicação de capítulos e volumes de livros, na designação de séculos, na designação, em ordem cronológica, de papas e reis de mesmo nome (utilização específica do texto lido pela turma), esse é um conhecimento necessário na sociedade.

Uma situação presenciada por uma colega de faculdade ilustra a necessidade social de se conhecer a numeração romana. Segundo conta a colega, enquanto ela esperava a sua lotação no ponto, ouviu uma jovem lendo a placa de

um ônibus da seguinte forma: “Paulo vi”. A leitura, feita em voz alta, manifestou a incompreensão da leitora a respeito do significado daquelas letras (V e I), após o nome Paulo. A própria leitora não entendeu o nome pronunciado, manifestando isso ao dizer: “que estranho o nome desse bairro, Paulo vi”. Na realidade, tratava-se do algarismo romano constituindo o nome de um bairro da região metropolitana de Belo Horizonte, o bairro Paulo VI (Sexto). O fato, segundo relato da colega, suscitou risos nas pessoas que estavam no ponto de ônibus, mas o que se observa é a falta de conhecimentos prévios interferindo na compreensão leitora de uma pessoa, em uma situação social corriqueira.

O fato ilustra a pertinente intervenção da alfabetizadora, ao explicar às crianças o significado daquelas letras presentes no nome Bento XVI. Trata-se de uma preocupação com informações importantes na compreensão leitora das crianças e possibilidade futura da sua inserção na cultura escrita, que se utiliza dos algarismos romanos em diferentes situações, conforme já detalhado.

A escrita é onipresente nas sociedades industrializadas e cumpre diversas funções sociais. Preocupar-se com o letramento das crianças é buscar inseri-las, efetivamente, nos usos e funções da escrita presentes nas diferentes práticas sociais. A situação vivida pela pessoa, no ponto de ônibus, retrata, com propriedade, o que aqui se quer dizer. Em um episódio comum, ocorrido em um ponto de ônibus, percebe-se como uma adulta alfabetizada (pode-se afirmar que era alfabetizada porque leu o nome Paulo com facilidade) não conhecia os algarismos romanos e seus usos, fato que limitava sua inserção em práticas sociais rotineiras, como pegar um ônibus, causando-lhe até certo constrangimento, mediante a reação dos outros perante o seu desconhecimento. O acontecido revela uma das especificidades do conceito de letramento, que é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita em *contextos específicos para objetivos específicos*”. (SCRIBNER & COLE, 1981, citado por KLEIMAN, 1995, 2003a, p. 19, grifo nosso).

A situação ilustra a importância de se trabalhar o jornal e/ou seus suplementos com as crianças de seis anos, pois a leitura desse suporte possibilita que elas tenham acesso a diferentes conhecimentos ao mesmo tempo, contribuindo para o seu letramento.

3.1.2.3 As propriedades do suporte textual

Na próxima seqüência interacional, vê-se como a alfabetizadora vai explorando o suporte de leitura e as características que lhe são peculiares. Observa-se também como a mediadora do processo de leitura trabalha a função de elementos fundamentais presentes no suplemento, como é o caso da data.



Figura 13 – Elementos da Primeira Página.

Criança: Você já ensinou pros seus outros alunos também?

Beth: De manhã, eles já aprenderam isso. Já sabem direitinho. Por isso que eu estou falando. É um número diferente e vocês ainda vão aprender mais. Mas nós já sabemos que BENTO XVI, esse XVI ((E mostra no suplemento)), eu leio de... ((Pára e as crianças continuam)).

Crianças: ...Zesseis!

Beth: Olha só. Aqui está falando o quê que o Bento XVI estava fazendo. Nessa letra vermelha aqui ((E mostra)). Está escrito assim: BENTO XVI. Tem uma outra palavra aqui ((Mostrando a palavra visita)).

Luciano: VI – SI – TA O BRA... ((Lê, devagar, de forma silabada)).

Algumas crianças: Brasil! ((Ao ouvirem a sílaba BRA)).

Beth: É Brasil, mas o quê que ele estava fazendo aqui?

Luciano ((Retoma a leitura)): VI- SI-TA O BRA-SIL.

Beth: Então, olha: BENTO XVI VISITA O BRASIL ((A professora lê a manchete toda, mostrando cada palavra)). E aqui tem a foto dele ((Mostra)). Está falando aqui ((Mostra)), em qual página que eu vou achar essa notícia. Então está escrito assim: Página...

Algumas crianças: 7!

Outras crianças: 5! 8!

Beth: Olha o número. O número é esse aqui. ((E escreve no quadro o número 5)).

Crianças: Cinco!

Beth: Então, na página 5, eu vou encontrar essa notícia. Então, olha só o quê que tem na capa desse jornal. Primeiro a gente já viu que tem o título ((Mostra)), o nome dele: O... ((Pára a voz e deixa as crianças completarem)).

Alunos: TEMPINHO!

Beth: Logo abaixo ((Mostra)), está falando o dia que esse jornal foi publicado, que ele saiu, estava na banca pra vender.

Crianças: Dia 17! ((Falam a data do dia)).

Beth: Não, ele não é de hoje. Que dia que eu falei que o meu pai comprou esse jornal?

Ariano: Sábado!

Beth: Sábado. Então sábado foi dia 12, tá? Então aqui está escrito: O TEMPINHO ((Mostra)). BELO HORIZONTE, SÁBADO, 12 DO CINCO ((MAIO)) DE 2007((Mostra)). Então, se não tivesse a data aqui, eu ia saber de quando que é essa notícia?

Crianças: Não!

Beth: Tem que ter a data, pra saber a notícia de quando ela é. Porque um jornal que a gente pega, ele pode ser um jornal novo que tem notícia nova. Se eu pegar um jornal velho, vai ter notícia nova?

Crianças: Não!

Beth: Vai ter notícia velha. Como que eu vou saber se o jornal é novo ou é velho? O quê que eu vou ter que olhar nele?

Crianças: A data!

Outra criança: ((Repete)): A data!

Beth: A data, não é? Aí, se eu li a data, estou vendo que a data é nova, eu sei que o jornal é novo. Se a data for lá de dezembro de 2006, é novo?

Crianças: Não!

Na interação, a alfabetizadora trabalha com as crianças como se estrutura a Primeira Página do suplemento. Sua preocupação é mostrar às crianças propriedades características desse suporte, que possui regras de organização, que, se forem conhecidas pelos leitores, facilitam a sua leitura. A Primeira Página é a mais importante do jornal (FARIA, 1989, 2001), pois ali estão os assuntos principais da edição, que têm a função de atrair o leitor para o tema que mais lhe interessar.

Quando a alfabetizadora chama a atenção dos alunos “está falando também aqui, em qual página eu vou achar essa notícia”, ela indica que a Primeira Página contém os resumos das matérias, com as respectivas indicações de páginas, que visam facilitar a vida do leitor, uma vez que pode ir direto à página que contém o assunto de seu interesse: “Então, na página 5, eu vou encontrar essa notícia”.

No fragmento destacado, a professora também chama a atenção das crianças para os dados que compõem o cabeçalho do caderno. Inicialmente, ela destaca o nome do suplemento, interação enfocada anteriormente. A seguir, ressalta a data, incentivando as crianças a observarem a função desse elemento naquele suporte: “Tem que ter a data, para saber a notícia de quando ela é”. Trabalhando dessa forma, as crianças vão se familiarizando com a escrita e suas diferentes funções. A data em um jornal cumpre uma função específica de indicar ao leitor quando aconteceram os fatos noticiados.

Observando a interação, nota-se que cada texto presente no suporte é analisado de acordo com sua função, sem a pretensão de ficar nomeando os elementos, como o cabeçalho⁴⁶, as chamadas⁴⁷, as manchetes⁴⁸, etc.

⁴⁶ Parte do jornal que, geralmente, contém o título, o local de publicação, a data, o ano, o número, o preço.

⁴⁷ Pequeno título e/ou resumo de uma matéria, publicado geralmente na Primeira Página de jornal ou na capa de revista, com o objetivo de atrair o leitor para a matéria completa, apresentada nas páginas internas.

⁴⁸ Título principal, composto em letras garrafais de destaque que indica o fato jornalístico de maior importância entre as notícias da edição. (Cf., Houaiss, 2001)

A riqueza de discussões suscitadas pelo suporte analisado revela os conhecimentos trabalhados com as crianças a partir do suplemento infantil. O fragmento abaixo mostra como a alfabetizadora desperta a atenção das crianças para a estruturação básica do instrumento de leitura.

Beth: Nós já estamos em maio de 2007, não é? E, oh! Tem essa notícia que está em destaque, grandona, não está? Ela não chama a atenção? Outro dia, quando eu peguei esse jornal, teve um monte de gente que falou assim pra mim: “Olha, o Papa!” Não foi? Teve um tanto de gente que falou que era o Papa. Então, essas pessoas viram que era o Papa, porque essa notícia chama a atenção.

Na interação, a alfabetizadora destaca a reportagem mais importante da Primeira Página. Incentiva as crianças a observarem a manchete da página, ou seja, o fato jornalístico de maior importância entre as notícias presentes na edição: “Tem esta notícia que está em destaque, grandona, não está? Ela não chama a atenção?”

No caso do texto focado pela alfabetizadora, a manchete era sobre o Papa que visitava o Brasil. Constituída por letras vermelhas, a manchete era acompanhada por uma foto do visitante, que acentuava a importância do texto.

A observação desses elementos constituintes de uma Primeira Página de um jornal contribui para a formação do leitor. Conforme indicam pesquisadores como Kleiman (1995, 2003); Soares (1998, 2004), o letramento inicial escolar da criança é peça fundamental em seu processo de desenvolvimento como um leitor proficiente. O ensino formal e sistematizado tem uma importância essencial no processo de formação das crianças.

Seria essencial que a escola, a mais importante *agência de letramento* (KLEIMAN, 1995, 2003, p. 20, grifo do autor), se preocupasse com o domínio, pelas crianças, dos diferentes usos e funções da escrita, para que tenham acesso “a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e, através deles, a possibilidade de acesso ao poder” (KLEIMAN, 1995, 2003b, p. 8).

Ao possibilitar às crianças, desde o início do processo de alfabetização, a oportunidade de refletirem sobre os diferentes textos, seus suportes, suas características principais, suas funções sociais, como Paulo Freire (1996)

preconizou, ultrapassa-se uma concepção de alfabetização como a mera aquisição mecânica das técnicas do ler e do escrever. Revela-se uma preocupação com a formação de leitores críticos, que futuramente serão capazes de ler nas entrelinhas, percebendo os valores veiculados nos diferentes textos, principalmente nos jornalísticos. Para que isso aconteça, é importante começar pelas análises dos diferentes suportes, de suas características estruturais, sua organização interna, aguçando a atenção do pequeno leitor para os elementos constituintes dos gêneros textuais e de sua materialidade.

O conhecimento dessas variantes amplia as possibilidades do processo ensino/aprendizagem da leitura, evidenciando uma necessidade de uma prática dinâmica que trabalhe com textos diferentemente codificados, diferentemente veiculados. (PAULINO *et al.*, 2001, p. 44).

3.1.2.4 A ampliação do conhecimento de mundo

A seqüência da aula possibilita a continuidade das discussões sobre a importância da mediação da alfabetizadora no processo de produção de leituras pelas crianças.

Beth: Mas só tem essa notícia neste jornal?

Crianças: Não!

Beth: Então tem outras notícias. Olha aqui. Que número é este? ((A professora mostra um número no canto superior direito do suplemento)).

Crianças: Quatro!

Beth: Olha o quê que está escrito no quatro ((E lê para a turma)): “Atrações para curtir no cinema, teatro e biblioteca infantil durante o fim de semana”. Então, esse jornal fala isso também?

Crianças: Fala!

Beth: Fala. Que número é este? ((E mostra o outro número no suporte para as crianças)).

Crianças: Sete!

Beth: Então, olha só. No número 7 está escrito assim: “Arqueólogos descobrem o túmulo que pode ter sido do Rei Herodes”. Arqueólogos são pessoas que estudam as coisas antigas. Eles descobriram um túmulo que eles acham que foi do Rei Herodes. Quem já ouviu falar do Rei Herodes? Em que época ele viveu? Você já ouviu falar do Rei Herodes, Amílton? Você já ouviu falar, Gustavo, do Rei Herodes?

Criança: Eu não!

Outra criança: Eu não!

Beth: Quem aqui vai a alguma igreja?

Leandro: Eu!

Helena: Eu!

Beth: Quando a gente está na igreja, que as pessoas lêem a Bíblia, alguém já ouviu falar do Rei Herodes?

Crianças: Não!

Beth: Nunca?

Crianças: Não.

Beth: Então, vocês vão perguntar em casa, hoje, quem foi o Rei Herodes. Vamos ver se as mães ou os papais vão saber explicar quem foi o Rei Herodes.

Leandro: Um papa! ((A criança, provavelmente, lembrou-se da notícia do Papa)).

Beth: Não, ele não foi papa, não.

Maira: Minha mãe deve saber, porque, quando eu era pequenininha, todo dia ela me levava pra igreja.

A alfabetizadora continua destacando os assuntos abordados na Primeira Página, enfatizando as páginas onde são encontrados mais detalhes das chamadas ali presentes. Beth, além de estimular as crianças a expressarem o conhecimento que possuem sobre as matérias “Quem já ouviu falar do Rei Herodes? Em que época ele viveu?”, informa o significado de vocábulos presentes nos títulos das reportagens destacadas: “arqueólogos são pessoas...”

Merece realce também, na interação em questão, a iniciativa da professora de solicitar às crianças que conversem com seus pais para descobrirem quem foi o Rei Herodes, personagem citado numa chamada da Primeira Página. Na medida em que a alfabetizadora faz essa solicitação, ela reconhece que os pais dos alfabetizados possuem saberes e conhecimentos que podem colaborar no processo de aprendizagem de seus filhos: “Vamos ver se as mães ou os papais vão saber explicar quem foi o Rei Herodes”. Tal iniciativa reconhece que o conhecimento é construído socialmente, resultado também da interação dos aprendizes com seus familiares. “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, [...]” (KLEIMAN, 1989, 2002a, p. 21, grifo do autor).

Outro momento importante a ser destacado é quando Leandro diz que Herodes foi um Papa. O fato revela que as crianças são sujeitos sociais que pensam, fazem associações, formulam hipóteses a partir das pistas dos textos. A criança levantou a hipótese de Herodes ser um Papa, porque pode ter associado o nome à manchete e à foto presentes na Primeira Página, que versava sobre a visita do Papa Bento XVI ao Brasil.

Percebe-se uma lógica na hipótese levantada pela criança, que pontua ser o antigo Rei um Papa e não outra pessoa. As pistas do suporte trabalhado pela alfabetizadora levam a criança a levantar essa possibilidade e não outra, com base nas informações do próprio objeto de leitura, foco das interações produzidas na sala de aula. Isso confirma o que muitas pesquisas sobre a leitura (Kleiman, 1989, 2002; Solé, 1998) já mostraram, a saber, que o leitor, para construir o sentido de um texto, ativa informações anteriores, utiliza-se do conhecimento de mundo, ou seja, de tudo que ele já sabe.

Vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto. [...] Ora, uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas, é a formulação de hipóteses de leitura. (KLEIMAN, 1989, 2002b, p. 35-36).

As crianças não alfabetizadas freqüentemente valiam-se das ilustrações dos textos lidos e de informações fornecidas pela alfabetizadora para formular hipóteses sobre o texto, demonstrando que não recebem o texto de forma passiva, mas buscam articular informações visando à construção do seu sentido. Nós, alfabetizadoras, não podemos desconsiderar esse fato.

[...], o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, [...] (KOCH & ELIAS, 2006e, p. 11).

3.1.2.5 A Primeira Página do suporte

A seqüência interacional abaixo permite verificar que a alfabetizadora explora todas as chamadas presentes na Primeira Página do suplemento, fazendo um apanhado geral de tudo o que será discutido naquela edição.



Figura 14 – Primeira Página

Beth: Então, vamos acabar de ver? Tem a notícia grandona do papa ((Mostra)), tem essa das atrações da cidade ((Mostra)), tem a dos arqueólogos que descobriram o túmulo e aqui embaixo, nessa faixa verde, está escrito assim: toda semana galeria com fotos dos leitores. Então as crianças que lêem esse jornal, gostam de mandar foto lá pro jornal, para eles publicarem. Aí sai o retrato das crianças no jornal.

Familiarizar os leitores iniciantes com as características desse suporte é preocupar-se com sua inserção em práticas leitoras; é possibilitar o desenvolvimento, na criança, de habilidades importantes visando à formação de leitores competentes.

A alfabetizadora destaca a diversidade de assuntos tratados no suplemento, e é a partir dessa exploração que a criança vai conhecendo a organização estrutural desse suporte. Cada chamada tem a indicação da página, para o leitor aprofundar-se sobre o assunto, se for do seu interesse. Só por meio do acesso e conseqüente leitura do suporte é que essa apropriação pode ser feita.

Na leitura de um jornal, já na primeira página o leitor faz usos de mecanismos para a apreensão rápida de informação visual dando uma mera passada de olhos, geralmente a fim de depreender o tema dos diversos itens a partir das manchetes. Uma vez localizada uma notícia de interesse, é provável que o artigo seja lido procurando detalhes sobre o assunto (KLEIMAN, 1989, 2002c, p. 33).

Para contribuir com o desenvolvimento das crianças como leitoras, é importante que a alfabetizadora lhes proporcione a familiaridade com diferentes suportes, como o jornal, as revistas, os livros, etc. De acordo com o suporte, o gênero textual nele presente assume determinadas características e funções, e isso também orienta o leitor na compreensão do texto. Esses conhecimentos auxiliam na criação de condições favoráveis à formação de leitores que sabem desenvolver diferentes estratégias de leitura, de acordo com os gêneros textuais e os suportes lidos.

Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu *suporte* (livro de história, jornal, revista, quadro de avisos, etc.) e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir, etc.), pelo título, pelas ilustrações (BATISTA *et al.*, 2005b, p. 70, grifo nosso).

O pesquisador ressalta a capacidade das crianças em processo de alfabetização de levantarem hipóteses sobre o texto a ser lido, a partir do conhecimento de características do gênero textual, das suas funções ou do seu suporte, habilidade verificada na pesquisa.

3.1.2.6 A organização estrutural do suporte

Para que as crianças sejam capazes de comparar e diferenciar os diversos suportes, como: revista e livro, revista e jornal, jornal e revista, jornal e livro, distinguindo a função social de cada um deles, é necessário possibilitar momentos de comparação dos referidos suportes. Na interação a seguir, a alfabetizadora explora a composição estrutural das páginas do suplemento.

Beth: Então agora vamos começar a ver o que tem aqui dentro? ((Abrindo o suporte)).

Luciano: Saiu a minha foto no computador.

Beth: É...? ((E retoma a discussão)). Então vamos ver? Primeira coisa... Que número é esse? ((Mostra o número)).

Crianças: 2!

Beth: Por quê que está esse número 2 aqui?

Felício: Porque tá na página 2.

Beth: Se aqui começou, aqui começa, é o ((para a voz e as crianças completam a frase)).

Crianças: 1!

Beth: Começa com o número 1. Não temos o número 1 aqui, mas a gente sabe que é o 1. Começo é sempre o 1, não é? Virou, passou para o ((Para)).

Crianças: 2!

Beth: Então, essa é a página 2.

Criança: O 2 já tem!

A alfabetizadora trabalha os conhecimentos que são importantes para que o aluno compreenda a organização estrutural do suporte. Nesse momento específico, ela aborda a numeração das páginas, estimulando as crianças a observarem que, apesar de o número 1 não vir impresso na página, pode-se deduzir a sua numeração, visto que na página seguinte há o número 2.

O suporte trabalhado permite integrar conhecimentos provenientes de diferentes áreas. No caso específico, os conhecimentos relacionam-se à Educação Matemática. A alfabetizadora Beth, ao focar a seqüência numérica presente no suplemento, busca inserir as crianças na utilização da numeração de páginas presentes em determinados suportes. Percebe-se a relação que se estabelece entre a Matemática e o letramento.

Não se quer aqui aprofundar o tema, mas apenas apontar que, durante o processo de alfabetização, é fundamental que a aprendizagem da Matemática também esteja articulada às práticas sociais realizadas pelos alunos. É preciso inserir essa aprendizagem ⁴⁹ no contexto mais amplo das práticas sociais de leitura e de escrita, principalmente, porque, num suporte de leitura como o jornal, os conhecimentos matemáticos são importantes para a compreensão leitora global da criança.

A próxima seqüência revela a continuidade do trabalho da alfabetizadora, mostrando os assuntos abordados a partir da galeria de fotos estampada na página:



Figura 15 – Galeria de fotos

Beth: Na página 2, a gente tem as fotos publicadas, olha ((Mostra o lugar)). Galeria de fotos. Então teve menino que mandou foto da escola, com os colegas da escola ((Mostra)). Então, fala assim... Quer ver? Essa foto aqui, de cima, os meninos estão jogando bola. ((Lê)): "Olha só a galerinha do Projeto Cepa, de Contagem, se esbaldando durante um jogo de futebol. Já o outro grupo mostra todo o talento que tem em uma apresentação teatral". Então, olha aqui. Eles jogando bola ((E mostra as fotos)), e aqui eles fazendo...

Crianças: Teatro!

Beth: Vamos ver esta outra foto de quem é ((Mostra a foto e lê)): "Na Festa da família do Colégio Sagrado Coração de Jesus, a Educação Ambiental foi tema central, por isso os alunos e seus pais levaram garrafas *pet* como ingresso e participaram de oficinas de reaproveitamento, atividades

⁴⁹ FARIA, Juliana Batista. *Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. 2007. 335f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

esportivas e brincadeiras. Bacana!” Então, olha só. Os alunos foram com seus...

Crianças: Pais!

Beth: Pais, né? Participaram e aprenderam as coisas. E aqui? ((Mostra a outra foto)). “Para que servem as mãos? Para aprender sobre o tato, os alunos do Colégio Logosófico da unidade Cidade Nova, ficaram com seus olhos vendados para identificar qual colega estava à frente.”

Pela interação, nota-se como o suplemento é um suporte de muitos textos e materialidade gráfica diversificada. Além da manchete, chamadas, paginação, reportagens, apresenta também fotos e legendas explicativas. Na medida em que a alfabetizadora cria o hábito de ler para as crianças esse suporte, ela “apresenta” aos aprendizes esses elementos constitutivos do suplemento, permitindo que as crianças se apropriem das características gerais de organização do suporte e das funções dos elementos encontrados.

No fragmento analisado, as crianças são incentivadas a observar as fotos e legendas presentes no suplemento. Como as crianças ainda não são alfabetizadas, as fotos tornam-se fundamentais para que elas possam “adivinhar” as informações, fazendo predições sobre o texto a partir desses elementos, conforme já analisado.

Trabalhar com o jornal é dar oportunidade às crianças de analisarem a língua em seu funcionamento real. As crianças se apropriam das funções exercidas pelas legendas, fotos, títulos das matérias, dentre outros elementos, no próprio suporte.

Observando a aula realizada a partir do suplemento e as interações que se realizaram, constata-se a importância da escola como instituição responsável pelo letramento das crianças, principalmente das camadas populares, que não têm acesso a esse tipo de suporte, conforme evidências da pesquisa. As práticas de leituras escolares assumem um papel essencial na formação do *habitus*,⁵⁰ ou seja, as crianças, ao presenciarem constantemente práticas de leitura em sala de aula, acabam sendo incentivadas a incorporar essa disposição prática para a leitura. “Esse conhecimento prático iria, aos poucos, se incorporando e se transformando em disposições para a ação” (NOGUEIRA, 2004, p. 54). “O *habitus* adquirido na família está no princípio de estruturação das experiências escolares; o *habitus*

⁵⁰ Aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes (BOURDIEU, 1983, p. 105)

transformado pela ação escolar está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores” (BOURDIEU citado por VERSIANI *et al.*, 2003, p. 80).

Percebe-se a importância das práticas de leitura realizadas na escola, principalmente para as crianças das camadas populares, que possuem condições diferenciadas de acesso à leitura. Essas práticas contribuem para a constituição do *habitus* da criança. Quando são lidas notícias, reportagens ou outros gêneros para os alfabetizandos, indiretamente possibilita-se a construção, pelos aprendizes, de hipóteses sobre como são organizados, na escrita, esses gêneros textuais e seus suportes; permite também a percepção das funções desses diferentes textos, expandindo, assim, o conhecimento letrado das crianças.

Não se desconhece a influência de sujeitos diversos na formação das crianças como leitoras. Pais, irmãos, familiares e outros membros do grupo social também contribuem nessa formação. Essa influência já foi, inclusive, citada no presente estudo. Mas julga-se necessário reafirmar a essencialidade das práticas de leitura realizadas pela alfabetizadora no processo de *internalização* de formas de conhecimentos pela criança. A alfabetizadora se constitui como um sujeito significativo na formação de leitores, no caso, os alfabetizandos. Segundo Vygotsky (1984), internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. Para o autor, a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos. Os processos psicológicos são incorporados nesse sistema de comportamento e culturalmente reconstituídos.

O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana (VYGOTSKY, 1984b, p. 65).

Durante a pesquisa, foi possível observar como o processo de construção de diferentes conhecimentos pela criança acontece por meio de sua interação com os instrumentos utilizados e pela mediação feita por outros sujeitos. Aprender a ler integra-se nesse contexto, visto que se trata de uma prática social. Assim, é possível afirmar que atitudes favoráveis à leitura são aprendidas.

Na perspectiva da Sociologia da Leitura, “considera-se que o professor seja, ao mesmo tempo, um leitor ordinário (leitor comum) e um leitor institucional (que atua em uma instituição escolar com objetivos educacionais)” (CHARTIER, 1995, citado por EVANGELISTA, 2000, p. 28). O interessante é que tanto as práticas de leitores comuns como as de leitores institucionais podem contribuir para formar leitores. Ter consciência da importância desse trabalho de formação de alfabetizando leitores é fundamental para nós, alfabetizadoras.

Ao analisar uma prática efetiva, cruzar dados, reviver momentos gravados, toma-se consciência da importância das práticas de leitura cotidianas que acontecem numa sala de aula.

Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. (DE CERTEAU, 1996, p. 143).

Pensei na situação vivenciada por mim ao realizar esta pesquisa, sob a luz das palavras do autor. Como pesquisadora, assumi a posição dos não-praticantes e tive a possibilidade da reflexão. Entretanto, ao mesmo tempo era praticante, pois, durante todo o período do Mestrado, estava, à noite, em sala de aula, alfabetizando jovens e adultos. Assumi, de acordo com o autor citado, o lugar da reflexão na pesquisa e o da não-reflexão na sala de aula? Até que ponto a sala de aula é o lugar da não-reflexão? O fato é que percebi como o afastamento da situação cotidiana de ensino possibilita uma percepção mais refinada da riqueza das interações e dos processos que acontecem numa sala de aula, ocorrência que não é possível observar atentamente quando se está envolvido no fazer, preocupado com os conteúdos a serem ensinados, com a sua distribuição no tempo e espaços disponíveis, com as formas de avaliação e registros individuais dos alunos; com as escritas obrigatórias da secretaria (diários, registro de presença, registro dos conteúdos trabalhados, dos projetos desenvolvidos, etc.). Há tanto para fazer que não se encontra tempo para pensar no porquê fazemos.

O desafio que está colocado hoje para a alfabetizadora é produzir conhecimentos sobre a sua prática cotidiana. As teorias servem como suporte e estimulam o processo reflexivo. Por ser a prática dinâmica e complexa, produzir conhecimentos sobre ela é sempre um processo de construção, de revisão das ações realizadas. Esse processo se fortalece na medida em que é compartilhado, “produzido a muitas mãos (de estudiosos, analistas, professores e alunos)” (FRANCHI, 1995, p. X). Ressalta-se a importância da reflexão sobre a prática alfabetizadora, principalmente no coletivo de cada escola, de acordo com as especificidades de sua comunidade docente e discente.

3.1.2.7 A aplicação de conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais

A próxima seqüência traz a possibilidade de novas reflexões. Beth estimula as crianças a adivinharem o gênero textual a ser lido.

Beth: Agora, nós vamos passar para a folha... ((Mostra o número na página)).

Alunos: 3!

Beth: Então, na folha 3. Olha o quê que tem aqui, gente!

Maura: Dois meninos com bola.

Beth: Pois é, mas do jeito que está aqui...

Gustavo: Um de cabelo azul e outro de cabelo verde.

Beth: Será que isso aqui é uma notícia... Isso é um... Uma outra coisa...

Luciano: Uma história!

Beth: Será que é uma história? Eu vou ler para vocês me falarem o que é isso. Quando eu acabar de ler, vocês vão me falar o que é. Posso ler?

Crianças: Pode!

Observando o início da seqüência, no momento em que a alfabetizadora diz “Pois é, mas do jeito que está aqui... [...] Será que isso aqui é uma notícia... Isso é um... Uma outra coisa...”, nota-se um incentivo às crianças a anteciparem o gênero textual que será lido por ela a partir da imagem dos dois meninos com uma bola.

Lendo a seqüência interacional, a professora continua “Será que é uma história? Eu vou ler para vocês me falarem o que é isso”. A alfabetizadora Beth incentiva as crianças a identificarem o gênero textual, a partir das pistas do

instrumento de leitura. Inicialmente, a imagem presente incentivou as crianças a imaginarem que o texto seria uma história, conforme elas afirmaram. A leitura a ser feita pela professora confirmaria ou não as hipóteses levantadas. Após ouvirem atentamente a leitura do texto, todas as crianças confirmam tratar-se de uma história, conforme um aprendiz já havia predito, por meio da análise da imagem presente no texto. A interação revela novamente que a hipótese levantada pelas crianças durante o processo de leitura não é absurda, despropositada. Os pequenos leitores, tendo como referência a informação disponível, no caso, um título e a imagem das crianças jogando bola, formularam hipóteses pertinentes sobre o gênero de texto a ser lido.

Ressalta-se a iniciativa da alfabetizadora quando propõe às crianças a seguinte questão “Será que é uma história? Eu vou ler para vocês me falarem o que é isso”. Agindo assim, ela indica que as crianças possuem conhecimentos prévios sobre os diferentes textos, sendo capazes de distinguir alguns gêneros textuais a partir da escuta deles. A metodologia utilizada auxilia também na configuração de um objetivo para se proceder a leitura: confirmar as hipóteses levantadas. Faz sentido ler o texto. Ele assume um significado para aqueles leitores.

Quando lê para as crianças, a alfabetizadora contribui para a familiarização delas com os gêneros textuais. Com o tempo, os aprendizes tornam-se capazes de reconhecer algumas das características principais dos textos. Práticas como essa contribuem para a formação de um leitor competente, que sabe distinguir a função do gênero textual que lê. Se expostas às práticas contínuas de leitura, as crianças vão se acostumando com as estruturas e propriedades dos contos, notícias, propagandas, receitas, classificados, etc. Ouvindo, lendo e produzindo gêneros diferentes, as crianças vão aprendendo mais sobre eles.

3.1.2.8 A relação entre texto verbal e texto visual

Os momentos seguintes do evento de letramento possibilitam que se façam algumas considerações importantes sobre a relação que se estabelece entre as imagens e o texto verbal presente nos diferentes suportes de leitura.



Figura 16 – Literatura e diversão

Beth: Então, atenção! Olha o que está escrito aqui. “Literatura e Diversão. O goleiro do time. Paulo e Pedro brincavam de bola animadamente, no gramado de sua casa. A bola era de Paulo e sua cor era azul. Ele deu um chute muito forte e a bola caiu no lote vizinho.” ((Continua a ler até o final e os meninos ficam atentos. Após terminar de ler a história, pergunta)). O que é isso que eu li pra vocês?

Crianças: História!

Beth: E quem acertou?

Luciano: Não falei!

Beth: O Luciano. Ele falou que estava parecendo uma história. Então, olha. Esta história tem ilustração?

Crianças: Tem!

Beth: E na história, a bola é dessa cor aqui?

Crianças: Não!

Beth: E qual é a cor da bola?

Crianças: Azul!

Beth: Na ilustração, ela ficou azul?

Crianças: Não!

Beth: Ela ficou que cor?

Crianças: Marrom.

Beth: Ela ficou marrom. E ela é azul.

Luciano: De tanta sujeira!

A interação mostra como as crianças confirmam, após a leitura da alfabetizadora, que o gênero de texto lido era uma “história” (conto), conforme Luciano havia manifestado. A seguir, a professora chama a atenção das crianças para a imagem, que, de acordo com a história lida, não se articula com o texto, pois no mesmo consta que a bola é azul e, na imagem, ela era marrom.

Para as crianças que ainda não lêem convencionalmente, as imagens presentes nos textos assumem um papel relevante, pois elas iniciam sua leitura pelo texto visual. Este fornece ao pequeno leitor pistas sobre o provável assunto a ser abordado no texto. A partir delas as crianças criam diferentes histórias, conforme presenciei diversas vezes nos momentos registrados em sala de aula e na biblioteca. Quando pegavam livros, elas vinham e narravam à pesquisadora os enredos criados a partir das imagens. Quando se tratava de livros de imagens, ou seja, livros sem texto verbal, as crianças inventavam seus contos, seguindo as imagens.

A seqüência transcrita demonstra que as crianças fazem inferências e formulam hipóteses sobre as informações presentes nos textos. Ao problematizar sobre a cor da bola, a alfabetizadora instiga os pequenos leitores a refletirem sobre as informações do texto verbal e das imagens. O questionamento sobre a cor da bola estimulou as crianças a compararem as informações disponíveis. A prática de

despertar a atenção das crianças para a comparação de informações presentes no texto verbal e nas imagens assume relevância quando se pensa na formação do leitor. As crianças são curiosas, imaginativas e, por isso, estimular essas habilidades contribui também para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Destaca-se a inferência feita por Luciano, ao comparar a cor da bola no conto lido pela professora com a cor da bola estampada no suporte. Segundo ele, a bola ficou marrom “De tanta sujeira!”. A associação da criança revela a propriedade com que ela interpreta os dados presentes em um texto, visando à construção de sentido para ele. Para isso, o pequeno leitor utiliza-se de situações concretas e busca um sentido lógico para as informações disponíveis: “a bola ficou marrom, de tanta sujeira”, ou seja, rolou tanto no futebol, que ficou suja. A interação revela que todo leitor realiza operações mentais para processar o texto. “[...] o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 1989, 2002, p. 65).

3.1.2.9 Os elementos paratextuais e o processo de leitura

Na seqüência a seguir, a alfabetizadora destaca elementos constituintes de um texto e que o contextualizam para o leitor.

Beth: Olha só. Aqui está falando o nome da autora da história. Ela chama Irlanda Silva Gino ((E mostra o lugar no suporte)).

Beth: Aqui é o título ((Mostra e lê)): *O goleiro do time* E aqui, pequenininho, antes de começar a história, vem o nome da...

Algumas crianças: Autora!

Beth: A autora, que é Irlanda Silva Gino. Depois vem a história, e aqui embaixo fala da Irlanda, olha. ((E lê)): “Irlanda é escritora, autora de diversos livros infantis e colaboradora de *O Tempinho*”. Então ela escreve histórias para este jornal.

Por se tratar de uma turma em processo de alfabetização, no primeiro ano de escolarização formal, destacar os elementos como título, autoria, data de publicação, auxilia na formação do leitor. Saber que todo texto foi produzido por

alguém, em determinada época, com determinados objetivos é fundamental para a compreensão geral do texto e sua contextualização.

As informações sobre a autoria integram os chamados paratextos e são essenciais na leitura de alguns gêneros, como, por exemplo, os do campo⁵¹ literário. As crianças são extremamente curiosas e inteligentes, e quanto mais cedo forem iniciadas nesses conhecimentos que auxiliam na formação do leitor, maiores probabilidades de ampliarem sua competência leitora. Ao focar o letramento literário, o tema será aprofundado.

3.1.2.10 O conhecimento de uma sinopse

A seqüência transcrita abaixo traz novos dados que permitem dar prosseguimento à análise das diferentes capacidades que foram trabalhadas com as crianças a partir do suplemento infantil.

Beth: Olha, aqui. “Dicas de livros” ((Lê)). Além de contar histórias, este jornal dá dicas de livros legais para a gente ler. Então, olha os nomes dos livros que eles estão sugerindo aqui. ((Mostra)) Um chama *Proteção da Natureza* e o outro chama *Bicharada em perigo*.

Crianças: Hum... Hum...

Beth: E aí fala um pouquinho de cada livro. Porque aí, quem lê isso aqui pode ficar querendo ler os livros, né?

Nesse momento, a alfabetizadora lê para as crianças as indicações de livros que o suplemento traz para o seu público. Ela destaca que, além dos nomes dos livros, o suporte traz também uma apresentação de cada obra: “E aí fala um pouquinho de cada livro. Porque aí, quem lê isso aqui pode ficar querendo ler os livros, né?” Com essas palavras, Beth apresenta para os alunos a função de uma

⁵¹ O conceito de *campo* é utilizado por Bourdieu (1983) para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado bem é produzido, consumido e classificado. Pode ser identificado também como domínio.

sinopse, o resumo de uma obra, visando despertar no leitor o desejo de conhecer o livro apresentado.

O evento de letramento analisado possibilita a identificação da riqueza de capacidades que são trabalhadas com as crianças, a partir da leitura do suplemento. A mediação da alfabetizadora, como foi observado em campo, revelou-se essencial no trabalho com os gêneros textuais e seus suportes, permitindo que se percebam possibilidades no trabalho de letramento e alfabetização das crianças.

3.1.2.11 Conhecendo uma programação cultural

No próximo fragmento, a alfabetizadora lê para as crianças a programação cultural presente no suplemento:



Figura 17 –
Programação cultural

Beth: Agora, olha só. Agora nós vamos para a página...(+) ((Pára a voz, mostra o número e os alunos falam))

Crianças: Quatro!

Gustavo: Olha, a Tartaruga Ninja!

((Os alunos ficam alvoroçados. Alguns exclamam: Olha!)).

Beth: O que tem na página 4?

Crianças: Tartaruga Ninja.

Beth: Vamos ver o que está falando dela?

((Sala alvoroçada. Os meninos comentam que já assistiram ao desenho. A professora repete)).

Beth: Vamos ver o que está falando dela, aqui? Então, olha só ((E lê)): Programação: *As Tartarugas Ninja, o Retorno*.

Crianças: Eu já tive um joguinho desse.

Ao visualizarem a imagem da Tartaruga Ninja, na página 4, as crianças ficaram empolgadas. Várias começaram a contar que já haviam assistido ao desenho, que sabiam os nomes delas. Falavam todas ao mesmo tempo, contavam para os colegas o que sabiam sobre as tartarugas e mostraram-se interessadas em ler o texto para saber o que ali se falava sobre elas.

A experiência vivenciada revela que é possível, em sala de aula, captar os assuntos de interesse das crianças, os temas que elas apreciam, para oferecer-lhes

textos sobre eles. Assim, elas sentiriam o desejo de ler, e, por conseguinte, se envolveriam com mais motivação nas atividades propostas.

No caso do trabalho com os gêneros textuais, poder-se-ia partir daqueles textos apontados por elas como fonte de interesse. Isso não significa que não se ampliaria a lista, inserindo outros gêneros não indicados pelos alfabetizandos, mas partir de suas sugestões, dos seus desejos, facilitaria a inclusão de outros gêneros, também avaliados como importantes para a faixa etária. Incentivar a criança a querer ler é hoje um desafio, como afirmam muitas professoras engajadas na sala de aula. Observando o envolvimento das crianças com aquele suporte, especialmente quando viram a imagem da Tartaruga Ninja, pensei se não seria esse um caminho interessante no momento da seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados.

O próximo fragmento permite a continuidade da análise. Novos processos discursivos são desencadeados a partir das informações do suplemento. Percebe-se como o suporte expõe a vida acontecendo e aproxima os leitores dos assuntos do momento, ampliando o conhecimento de mundo de cada criança.

Beth: Então aí está anunciando que “Mitchell Whitfield”? ((Lê nomes em Inglês)). Tem um tanto de nome difícil de ler.

Criança: Inglês! ((Os outros concordam, dizendo é, é mesmo,...)).

Beth: São nomes de pessoas, mas em Inglês. ((E lê)): “Uma ameaça à cidade de Nova Iorque faz com que as tartarugas ninjas se reúnam novamente”. Aí, olha onde que a gente pode ver esse filme, escuta: BH Shopping, Cidade 4, Del Rey 7. Isso é nome de quê, hem?

Gustavo: De cidade!

Anselmo: De casa!

Beth: De casa?

Helena: Castelo!

Beth: Mas a gente vai em casas para ver filme?

Gustavo: Cinema!

Beth: Ah! Isso é nome de cinema. Então nesses cinemas aqui, está passando qual filme, de quem?

Crianças: Tartaruga Ninja!

Beth: ((Confirmando)) Tartaruga Ninja.

A interação acima permite algumas considerações importantes. Inicialmente, observa-se que as crianças reconhecem a língua inglesa quando a alfabetizadora Beth pronuncia os nomes dos produtores do filme. Elas expressam,

nesse momento, os conhecimentos que adquiriram em suas experiências sociais e que são importantes na produção de uma leitura que acontece na sala de aula.

Em seguida, destaca-se o momento em que a alfabetizadora lê os nomes dos cinemas e pergunta: “Isso é nome de quê, hem? As crianças não identificam os nomes como de cinemas. Elas analisam a materialidade de cada palavra pronunciada e respondem que aqueles nomes “BH Shopping, Cidade 4, Del Rey” eram nomes de “cidade”, “casa” “castelo”. Investigando, descobriu-se que Helena associou “Del Rey” com “castelo”. É interessante observar como as crianças vão construindo sentidos para a leitura feita pela professora e tentam processar o texto. A relação dialógica que se estabelece permite que “as diferentes leituras “ sejam explicitadas e o sentidos das palavras, naquele contexto, sejam construídos.

As crianças não identificaram os nomes dos cinemas citados, possivelmente, por não freqüentarem esses espaços culturais da cidade. Todos os cinemas mencionados pertencem a *Shopping Centers* e sabe-se que os preços não são acessíveis às camadas populares. O cinema é um *bem simbólico* (SOARES, 1986, p. 55, grifo do autor)⁵² que não fazia parte do capital cultural daquelas crianças. Foi interessante observar que elas não sabiam os nomes dos cinemas, mas reconheciam a função social desse espaço. Quando a professora pergunta: “Mas a gente vai em casas para ver filme?”, Gustavo responde “Cinema”. O fato de não freqüentarem o espaço não significa desconhecimento da função social dele.

A Sociologia analisa as relações de força materiais e simbólicas de uma sociedade dividida em classes. As desigualdades sociais resultantes da má distribuição de renda explicam o acesso ou não a bens simbólicos no universo social.

As relações de dominação social e política que caracterizam uma sociedade de classes geram antagonismos e contradições, que constituem o germe da transformação social. Na escola, espelho da sociedade, estão presentes esses mesmos antagonismos e contradições, [...] (SOARES, 1986a, p. 73).

⁵² Com base em Bourdieu (1983), a autora ressalta que, no universo social, além de bens materiais circulam bens simbólicos como informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro.

As crianças da turma pesquisada pertenciam a um aglomerado, conforme caracterização feita no primeiro capítulo. Isso significa que, em geral, elas não têm acesso a bens simbólicos, como obras de arte, teatro, cinema, dentre outros, em virtude de suas condições econômicas. Nesse sentido, seria importante a escola promover atividades relacionadas aos bens citados, visando ampliar o letramento daquelas crianças, possibilitando o acesso aos espaços de circulação dos bens simbólicos citados ou outros. A escola estaria, dessa forma, reconhecendo o direito das crianças a esses bens, direito a elas negado por uma sociedade cada vez mais marcada pela desigual distribuição da riqueza. As camadas populares

reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio são indispensáveis como instrumento de luta contra as desigualdades econômicas e sociais (SOARES, 1986b, p. 73).

Nessa perspectiva, para as camadas populares, a escola é a instituição em que os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição de bens podem ser adquiridos. Ela assume, então, um papel político fundamental na sociedade. Minha experiência na direção de uma escola evidenciou esse papel.

Retomo Paulo Freire (1996) e sua concepção de alfabetização. Há mais de quarenta anos, o educador dava ênfase a esse papel político da alfabetização, preocupado com a transformação da ordem social. Segundo Soares (1998, 2003, p. 120), a concepção de alfabetização do nobre educador não se preocupava apenas com a aprendizagem das técnicas do ler e do escrever, mas com a tomada de consciência, com a superação de uma consciência ingênua e a conquista de uma consciência crítica. Aprende-se com o autor que alfabetizar é conscientizar, politizar, tornar o homem consciente de seu papel na sociedade para ser capaz de transformá-la.

Trabalhar com o jornal e seus suplementos possibilita a discussão de uma série de conhecimentos e, por que não dizer, uma tomada de consciência pela professora dos bens simbólicos que circulam na cidade, a que as crianças não têm acesso. A conscientização só será possível se a alfabetização se efetivar dentro de

um processo discursivo no qual as crianças tenham a oportunidade de expressar suas experiências.

3.1.2.12 A leitura como possibilidade de construção da discursividade

No próximo fragmento, outros saberes são construídos em conjunto, revelando que a leitura é construção ativa; resultado do processo de interação em que os interlocutores – crianças e alfabetizadora – instauram, na sala de aula, o espaço da discursividade.

Beth: Então, aqui fala o nome do cinema e fala o horário: “BH Shopping 1, 14h e 16h” e ainda fala que o filme é dublado. O que é um filme dublado? ((Ninguém responde. Silêncio)).

Gustavo: Nós não sabemos!

Beth: Olha só. O filme... (+) Você falou que o filme foi feito aonde?

Gustavo: No cinema!

Beth: Onde que ele foi feito? Pelos nomes que eu li...

Outra criança: No cinema.

Beth: Foi no Brasil?

Algumas crianças: É!

Outras crianças: Não!

Beth: Presta atenção nos nomes das pessoas que participaram do filme: Mitchell Whitfield, James Arnold, Taylor... Isso é nome de gente aqui do Brasil?

Crianças: Não!

Davidson: É de inglês.

Beth: Ah, é de inglês.

Gustavo: É de lá de outra cidade.

Beth: De outro país.

Gustavo: Do Ronaldinho.

Beth: Hem? É de onde mora o Ronaldinho? Eu não sei se é de onde que mora o Ronaldinho, não. Eu sei que é de outro país. Então, olha só.

Criança: Ronaldinho Gaúcho!

Beth: O filme, quando as pessoas são lá dos Estados Unidos, eles falam a Língua Portuguesa, igual a gente?

Crianças: Não!

Beth: Eles falam assim igual a gente, ou eles falam uma língua toda diferente?

Crianças: Diferente!

Beth: Se passar o filme, com eles falando igualzinho eles falam, normalmente lá, a gente vai entender?

Crianças: Não!

Beth: Aí, o quê que acontece. Quando a gente escuta eles falando igualzinho eles falam, aparece uma legenda, que são umas letrinhas lá embaixo na televisão e a gente tem que ficar lendo, pra saber o que eles estão falando.

Luciano: Mas passa rápido.

Beth: Mas, acontece, que tem uns filmes que eles não passam as letrinhas. Sabe o que eles fazem? Eles gravam outras pessoas aqui do Brasil falando como se fossem os personagens que estão no filme.

Uma criança: Em Português.

Beth: Isso! Na Língua Portuguesa. Então a pessoa fala Português. A pessoa não vai falar Inglês. E aí a gente consegue entender?

Crianças: Consegue.

Beth: E quando essas pessoas gravam, falando a nossa língua, a gente fala que este filme está sendo DU-BLA-DO. Entenderam? Então, aqui. As *Tartarugas Ninjas* é um filme que está dublado no cinema. Aqui falou de cinema, não falou?

Crianças: Falou.

Na interação, a alfabetizadora Beth analisa com as crianças o significado de filme dublado. Ela conduz o diálogo de maneira a possibilitar que o sentido da expressão seja discutido e encontrado por meio da interação. Ela aponta questões que norteiam as operações mentais das crianças necessárias ao processamento do texto focado. Observa-se também como as crianças, orientadas pela interação que é produzida, fazem associações a partir do que é enunciado. Assim, por exemplo, ao se comentar “de outro país”, uma criança lembra de “Ronaldinho”, jogador brasileiro que atua no exterior; por sua vez, o nome pronunciado instiga outro alfabetizando a empregar o termo “Gaúcho”, adjetivo incorporado ao nome do jogador. O processo vivenciado demonstra que as crianças, como qualquer outro leitor, não ficam passivas diante de um texto. A compreensão não se deve apenas ao que está impresso no texto. Uma produtiva interação auxilia a criança na construção dos sentidos de um determinado texto.

Ainda na interação, percebe-se Luciano declarando que a legenda dos filmes, explicada pela alfabetizadora, “passa rápido”, ou seja, traz mais dificuldades para um alfabetizando, que se encontra no início do processo de decodificação. O comentário revela que ele já assistiu a filmes legendados. Quando se produz leitura na sala de aula, criam-se oportunidades de a criança falar sobre ela, sobre seu saber, sua vida. Dessa maneira, a vida entra na sala de aula.

3.1.2.13 A criança, um sujeito ativo no processo de leitura

No próximo fragmento, outras discussões são realizadas pela turma e temas como futebol, videogames são destacados na página do suplemento lido, despertando o interesse dos alfabetizandos:



Figura 18 – Texto Visual

Beth: Olha, aqui. No mês de maio, a biblioteca infanto-juvenil preparou uma programação especial. Então fala aqui da exposição que tem na biblioteca infanto-juvenil e aqui vai falar de teatro. Então, olha o tanto de coisa que nós já vimos que tem nesse jornal aqui... ((E mostra as matérias novamente)).

Gustavo: Olha o Batman! ((Ao ver no suporte um homem vestido de preto)).

Beth: Não é o Batman, não. Aqui é da Bela Adormecida. É um príncipe.

Luciano: Olha o Papa! Ah, o Papa ali.

Beth: Agora nós chegamos na página... ((Mostra o número e pára a voz)).

Crianças: Cinco!

Beth: A página que nós vimos aqui na frente que falava que tem a reportagem sobre o...

Crianças: Papa!

Beth: Então, olha o que está falando sobre o Papa. ((Lê a reportagem)).

Então nós vimos que na página 5 tinha essa notícia. Vamos ver a outra agora? Página... ((Mostra o número e deixa as crianças falarem)).

Crianças: Seis! ((Ao observarem o escudo do time, gritam)): Galooooo...!

Beth: ((Lê)) “Esporte”. Esta página fala de esporte. Fala que o Galo garantiu o 39º título mineiro, né? E sabe o que mais que fala aqui sobre esporte e ação nesta página? Fala sobre jogos de videogames.

Algumas crianças: Eba!

Leandro: Eu tenho!

Beth: Esta parte laranja aqui está falando só sobre videogames.

Gustavo: Eba! Eu quero comprar um desses videogames para mim.

Outra criança: Eu também.

A alfabetizadora Beth faz uma retomada das páginas lidas e dos temas abordados. Ela lê a reportagem anunciada como manchete na Primeira Página e chega à página 6, que traz o título “Esporte”. Ao visualizarem o escudo estampado na página, as crianças gritam: “Galo!” Mais uma vez, uma imagem proporciona a leitura pelas crianças. O conhecido símbolo possibilitou o processo. A referência aos videogames também provoca uma interação eufórica entre as crianças.

No fragmento, a alfabetizadora incentiva a percepção do assunto tratado na seção: “Esta página fala de esporte”. As crianças vão, aos poucos, se apropriando da estrutura básica de um jornal, que, em geral, se divide em cadernos. Cada caderno aborda temas específicos. No caso do suplemento, este divide-se em

seções, que são anunciadas por um título em destaque. Lendo o suporte é que se desenvolve a capacidade de apropriação de suas características. A primeira condição é ter acesso a eles.

3.1.2.14 O encerramento do evento de letramento

O evento de letramento instituído pela leitura do suplemento finaliza-se com a próxima seqüência. A página 8 traz a última reportagem, que despertou o interesse das crianças, em razão do tema abordado no título:

Beth: Qual é a outra página, pessoal?

Crianças: Sete! ((Mostra o número)).

Beth: Olha aqui, ó! ((E lê)): “Passado redescoberto. Arqueólogo israelense diz ter achado túmulo do Rei Herodes.” Então, é aquela outra reportagem que a gente viu. E agora vamos ver a última aqui. ((E mostra o número da página)).

Crianças: Número oito!

Beth: ((Lê)): “Dragão exótico e carnívoro”. Olha aqui. Isso é de mentira ou de verdade?

Algumas crianças: De verdade!

Gustavo: Deixa eu ver, professora.((Levanta e olha o suplemento))

Beth: Será que é de verdade ou de mentira esse dragão? ((Os alunos levantam das carteiras e verificam a imagem do dragão. Ficam interessados)).

Crianças: De verdade!

Outras crianças: De mentira!

Beth: Como que a gente pode saber se é de mentira ou de verdade?

Felício: Lendo!

Beth: Ah!... Como que a gente pode? Aqui, espera que eu vou ler para vocês. ((Crianças comentando o tema)) Posso ler? ((E lê)): “Dragão exótico e carnívoro. No Zôo...” (+) Zôo significa o quê? Quem sabe?

Dalton: Dinossauro!

Beth: Não, Zôo é Jardim Zoológico, tá? Quando a gente fala assim: Lá no Zôo. Lá no zôo é a mesma coisa que lá no Jardim... ((Pára e as crianças completam)).

Crianças: Zoológico.

Beth: O quê que tem no Jardim Zoológico?

Gustavo: Animais!

Beth: Vários animais. Então vamos ver... ((Volta ao suporte e lê)): “No Zôo de Pittsburgh, nos Estados Unidos, (+) ((Pára e pergunta)). Esse Zoológico fica aqui no Brasil?

Crianças: Não!

Beth: Fica onde que eu falei agora?

Dalton: Estados Unidos!

Beth: Ahn... Ahn... ((Lê)): “Um grupo de crianças observa o exótico dragão de Komodo. Este é um réptil guloso e carnívoro, o maior de todos os lagartos atuais.” ((Segue a leitura até o final da reportagem))



Figura 19 – Galeria dos bichos

Beth: ((Ao terminar, pergunta)) E, então? Ele é de verdade ou de mentira?
Crianças: De verdade!
Beth: De verdade. E aqui nessa notícia falou que tem muito, tem um montão dele?
Crianças: Não!
Beth: Não! O quê que falou dele? O que as pessoas que moram lá onde tem esse bicho estão fazendo com ele?
Criança: Estados Unidos!
Beth: Pois é. E o que as pessoas... ((A professora é interrompida por um aluno que diz)):
Gustavo: Dando carne.
Beth: Hem?
Outra Criança: Peixe!
Beth: As pessoas estão matando eles envenenados, porque elas têm medo desse bicho. Então, ao invés de ter muitos, agora está tendo só um pouquinho desse dragão.
Luciano: Ah, nem... Coitados!
Beth: Por que as pessoas estão com medo dele?
Felício: Porque ele mata animais.
Beth: Ah, porque a cauda dele derruba as pessoas e ele pode fazer o que com os dentes?
Criança: Comer!
Beth: Comer, cortar... E esse aqui que os meninos estão vendo? ((Mostra as imagens)). Por que os meninos estão pertinho assim? Onde que falou que estava esse dragão aqui? Quem lembra?
Maira: No zoológico.
Beth: No zoológico ((Confirmando)). No zoológico, quando tem esses bichos assim, eles ficam separados das pessoas, ou com cerca e um buraco, ou por...
Luciano: Vidro!
Beth: Vidro. Então como é que esses meninos estão pertinho? O que é que tem na frente deles?
Crianças: Vidro.
Beth: Um vidro grosso, especial, porque ele não pode quebrar, né? E aí os meninos podem ficar perto.
Luciano: E se for fraco, ele quebra rápido.
Beth: Olha o que a professora vai fazer hoje. Eu vou deixar o jornalzinho lá atrás, porque às vezes na hora que alguém acabar alguma atividade, e quiser ler, pode pegar.

A mediação da alfabetizadora nos momentos finais do evento analisado reforça sua metodologia desde o início. Ela apresenta perguntas às crianças e, juntos, eles produzem a leitura do suporte. Ela sempre fundamenta os objetivos para se proceder à leitura dos textos, como em “Como que a gente pode saber se é de verdade ou de mentira?” Percebe-se um cuidado com a criação de um objetivo para a leitura.

Na seqüência destacada, observa-se como ela também recupera informações do texto: “Esse zoológico fica aqui no Brasil?” No evento, várias vezes a alfabetizadora Beth realiza esse tipo de intervenção. A metodologia de retomada de informações do texto contribui para a compreensão do leitor. A preocupação da

docente é que o alfabetizando não só decifre o código escrito, mas também compreenda o que lê.

A alfabetizadora Beth mostrou que uma criança pode ler um suplemento infantil inteiro, antes de ter aprendido a decodificar. Tudo vai depender do tipo de mediação que se realiza na sala de aula. Conforme Eco (1979, 2004), todo texto é incompleto e quer que o leitor o ajude a funcionar. As crianças de seis anos, como observado, estão aptas a fazer um texto funcionar, a completá-lo com seus conhecimentos prévios e, nessa perspectiva, aprenderem a ler.

A última frase da professora ilustra o acesso que as crianças tinham aos textos e suportes na sala de aula. Para aprender a ler é preciso estar em contato contínuo com os gêneros textuais. Esse ambiente alfabetizador é fundamental no processo de alfabetização das crianças.

3.2 Perspectivas práticas e teóricas sobre a escrita

Após a análise da prática de produção de leitura, nesta seção será analisado um evento de produção coletiva da escrita de uma carta. Inicialmente, é feita uma delimitação das concepções relacionadas ao ato de escrever. Assim como acontece com a leitura, toda prática de ensino da escrita tem uma concepção dessa modalidade da língua implícita nas ações efetivas, ainda que não se tenha consciência delas.

3.2.1 Concepções de escrita e a alfabetização

Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola.
Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua.

Ler, escrever e fazer conta de cabeça
Bartolomeu Campos de Queirós

Durante muitos anos, no trabalho de alfabetização centrado no método, as crianças foram submetidas a diversas atividades mecânicas de preparação para a escrita. Elas copiavam e memorizavam cartazes (Método Global) ou sílabas (Método Silábico) para só depois, bem mais tarde, produzirem textos. Os textos que produziam, na maioria das vezes, repetiam os modelos que eram usados no ensino: pseudotextos, formados por frases desarticuladas para mostrar as combinações das sílabas estudadas (característica específica do Método Silábico). Essa concepção de alfabetização prioriza o domínio da técnica de escrever, sem se importar com o conteúdo dos textos. “A linguagem, como tal, é colocada de certa forma ‘entre parênteses’, ou melhor, reduzida a uma série de sons” (FERREIRO, 1989, p. 15).

Os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita mostraram que, ao aprender a escrita, a criança formula hipóteses sobre o sistema, buscando compreender o que é a escrita e como ela funciona. Aprender a escrever é, portanto, uma aprendizagem conceitual, e não uma atividade mecânica.

A criança começa a interessar-se pela escrita muito antes da sua entrada no Ensino Fundamental. Desde muito cedo, ela faz rabiscos no papel e “brinca” de escrever, tentando repetir traços que visualiza em diferentes materiais escritos disponíveis no meio social, ou tentando imitar os adultos.

No processo de alfabetização, é fundamental o alfabetizador conhecer o que a criança pensa sobre a escrita, para organizar suas intervenções de maneira a possibilitar o avanço das hipóteses do aprendiz e o aprendizado da língua escrita. Nessa perspectiva, para aprender a escrever, é essencial que o alfabetizando tenha muitas oportunidades de escrever, mesmo antes de saber grafar as palavras, de acordo com a escrita considerada padrão. Dar à criança a oportunidade de escrever quando ainda “não sabe” possibilita que ela confronte hipóteses sobre a escrita, pense como o sistema se organiza, o que ele representa e para que serve.

A ação da alfabetizadora no processo de aprendizagem do sistema de escrita pela criança é fundamental. A ela cabe a organização do processo, a elaboração de atividades adequadas de intervenção, a seleção de instrumentos apropriados para a mediação. Inicialmente, é necessário conhecer a natureza desse sistema:

Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos (BRASIL, 1997c, p. 66).

O ato de escrever implica, além do domínio do processo de codificação, uma situação específica de interação entre sujeitos. Constitui-se uma prática discursiva, em que o autor do texto o produz em função da situação de interlocução. Nessa concepção, as condições de produção do texto são determinantes para a escolha do gênero textual que se quer produzir: quem escreve, o que escreve, com que objetivo, para quem, quando e onde escreve.

Os estudos de Rosenblat (2000), Smolka (1988, 2008), Costa Val & Rocha (2003) contribuíram para a reflexão sobre a alfabetização como processo discursivo e permitem analisar as relações de ensino e a interação pedagógica que acontecem em sala de aula no momento da produção de textos.

A interação pela linguagem materializa-se na produção de textos orais e escritos. Alfabetizar na perspectiva do letramento implica, então, desenvolver, na sala de aula, práticas de leitura e de escrita em diferentes situações discursivas. Ora, se na vida produzimos enunciados orais e escritos, e todo enunciado pertence a um gênero, alfabetizar na perspectiva discursiva significa alfabetizar utilizando-se dos diferentes gêneros textuais. Escrever assume um caráter sociocomunicativo determinante, e alguns elementos desse processo precisam ser considerados. São fatores pragmáticos que contribuem para a construção do sentido de um texto:

[...] as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; [...] o contexto sociocultural em que se insere o discurso [...] (COSTA VAL, 1991, 2006a, p. 4).

À luz dessa concepção de escrita como ato comunicativo, para análise nesta pesquisa, foi escolhido um evento de produção coletiva de uma carta, processo discursivo instaurado em sala de aula, tendo em vista um objetivo real e significativo de escrita.

3.2.2 A produção coletiva de um gênero textual: a carta

O próximo evento de letramento a ser analisado permite que se façam algumas considerações a respeito do processo de produção de um texto escrito durante a alfabetização. Elegeu-se uma situação de produção escrita que foi capaz de criar, na sala de aula, um processo interativo favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento, pelas crianças, de capacidades necessárias à produção de textos. A escolha do evento deve-se, também, à possibilidade de se realizarem reflexões sobre a prática desenvolvida pela professora em relação às práticas de escrita habituais observadas nas escolas durante o processo de alfabetização, em geral muito focalizadas em cópias e repetições de um modelo pronto que a criança deve apenas reproduzir. Outro motivo da escolha da escrita da carta refere-se às questões históricas relacionadas à origem dos gêneros textuais, importantes para estudos que abordam o tema.

A carta, gênero utilizado na comunicação entre dois indivíduos ou mais (no caso da pesquisa, era uma carta de uma turma para outra), estabelece uma relação específica, em situações comunicativas específicas. Assim, pois, é possível encontrar variações dentro do próprio gênero, como carta pessoal, carta comercial, carta-convite. Essas diferentes modalidades revelam a funcionalidade do gênero e a variação que acontece em seu conteúdo, estilo e estrutura composicional, de acordo com o contexto de circulação e a intenção do produtor.

Segundo Bazerman (2005, p. 83), as evidências que encontrou em suas pesquisas sugerem que as cartas desempenharam um papel significativo no surgimento de gêneros distintos. O autor, citando White (1982), revela que, no Oriente Próximo e na Grécia, os primeiros comandos escritos, ao lado de outros assuntos de Estado, foram feitos na forma de cartas. De usos oficiais, as cartas evoluíram para mensagens particulares. “Cartas pessoais familiares tornaram-se comuns entre todas as classes dos mundos helênico e romano” (BAZERMAN, 2005a, p. 87). O autor cita ainda as cartas de Aristóteles e as cartas do Novo Testamento, escritas originalmente entre pessoas específicas ou entre pequenos grupos.

Esse histórico⁵³ evidencia como as cartas têm raízes no mundo clássico; atualmente, é um gênero que se especializa em modalidades distintas. Quando se pensa no *e-mail* como uma nova versão do gênero carta, observa-se a flexibilidade dos gêneros, que também se adaptam às novas tendências tecnológicas e históricas da humanidade.

O evento “produção de uma carta”, que será analisado, revela a força comunicativa desse gênero, capaz de instaurar na sala de aula um processo discursivo enriquecedor e produtivo. A produção escrita aqui é entendida como a ação da turma, a partir da mediação da alfabetizadora, visando realizar determinado objetivo, dentro de um contexto específico.

As cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores e leitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a socialidade que faz parte de toda escrita. (BAZERMAN, 2005b, p. 99).

Para uma análise singular das interações realizadas entre crianças e alfabetizadora, o evento de letramento foi também desmembrado em seqüências interacionais ou fragmentos, de acordo com a possibilidade de análise instituída por cada situação vivida.

3.2.2.1 A criação das condições de produção do gênero textual

A carta, a ser escrita por crianças de seis anos que ainda não “sabiam escrever”, destinava-se aos colegas do turno da manhã da mesma escola. Era uma carta-resposta. A alfabetizadora era também a professora referência dessa turma, fato que facilitava o intercâmbio entre as crianças das duas salas. A atividade revela

⁵³ Um aprofundamento teórico sobre o assunto pode ser encontrado em BAZERMAN, Charles. Cartas e a Base Social de Gêneros Diferenciados. In. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-99.

a mediação realizada pela alfabetizadora no processo de aprendizagem da língua escrita daquela turma.

Beth: Olha só! Olha aqui! E nós respondemos a carta?

Crianças: Não

Beth: Já tem um tempão não tem?

Crianças: Tem!

Beth: Eles estão me perguntando que dia que eles vão receber a resposta. Eles estão querendo resposta para esta carta...

Helena: Então vamos escrever.

Beth: Nós vamos escrever hoje. Da mesma forma que nós escrevemos aquela carta aquele dia, pra Marisa, pra D. Marisa, não foi? Pra mãe da Marlene? Então hoje nós vamos escrever uma carta... Só que a carta de hoje vai ser para os colegas do turno da ((Pára a voz e deixa as crianças completarem)).

Crianças: Manhã!

A escrita na escola desde o início da alfabetização, como evidenciado no evento, pode servir a algum objetivo real, cumprir uma função dentro da dinâmica da turma e, o mais importante, destinar-se a um leitor. A delimitação do destinatário, ou seja, de um interlocutor para o texto, facilita o processo de produção escrita.

Bakhtin (1929, 2006b, p. 117, grifo do autor) destacava a importância do interlocutor, afirmando que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. [...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*.”

Quando a alfabetizadora chama a atenção das crianças “nós vamos escrever hoje uma carta para os colegas do turno da...”, ela situa os aprendizes, definindo algumas das condições para a produção do texto que terá início: quem escreve: “nós”; para quem se escreve: “para os alunos do turno da manhã”. Isso é fundamental no processo de produção de um texto: possibilitar à criança vivenciar, na escola, uma escrita com determinado objetivo (dar uma resposta ao texto recebido), para um interlocutor real (os colegas de outro turno), como acontece nas práticas sociais fora da escola. Quando se produz um bilhete, uma lista de compras, um cartão de aniversário, tem-se um interlocutor real, com o qual se quer interagir, ainda que esse interlocutor seja o próprio autor do texto, no caso da lista de compras, por exemplo.

Ensinar a escrever, nessa perspectiva, é ensinar as crianças a produzir textos numa situação real de comunicação. O trabalho com os gêneros textuais, desde o início do processo de alfabetização, possibilita essa aprendizagem. Cada situação social demanda um uso da escrita, a produção de um determinado texto, em um gênero textual específico. Alfabetizar na perspectiva do letramento é estar atento a essa escrita social. Trabalhando dessa forma, a alfabetizadora contribui para a inserção dos alunos no mundo letrado.

3.2.2.2 Os conhecimentos das crianças e a prática escolar

Observando a interação que acontece a seguir, percebe-se que as crianças, de seis anos de idade, possuem conhecimentos baseados em suas práticas sociais de referência (MARTINAND, 2003) e eles contribuem com a produção coletiva:

Beth: Olha só! Marlene, quando a gente vai responder a uma carta, a primeira coisa que a gente vai ter que fazer é o quê?

Crianças ((Algumas)): Abrir! ((Abrir a outra carta)).

Beth: Não, antes disso...

Crianças ((Algumas)): os nomes

Beth: Nomes??!! Não, não estou começando a escrever não. Antes de começar a escrever.

Felício: Escrever o nome da cidade... Escrever o nome da cidade. ((O aluno repetiu, pois a professora não ouviu da primeira vez)).

Beth: Escuta o que eu estou perguntando, Carlúcio. ((Aluno disperso)).

Felício: O nome da nossa cidade.

Beth: Isso, na hora de escrever...

Outra Criança: O dia de hoje!

No fragmento, as crianças indicam que é preciso escrever “o nome da cidade” e “o dia de hoje” no gênero carta, mas é possível pressupor o desconhecimento sobre a estrutura composicional do gênero em questão, ou seja, onde devem ser colocados os dados por elas citados. Isso revela que cabe à escola planejar mediações capazes de possibilitar essa aprendizagem pelas crianças.

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino aprendizagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004c, p. 76, grifo dos autores).

É fundamental que a alfabetizadora esteja atenta aos conhecimentos que os aprendizes possuem, aproveitando as informações que as crianças trazem de suas práticas sociais e que contribuem no processo de ensino e aprendizagem, para potencializar suas ações. Essa estratégia era utilizada com frequência pela profissional Beth.

3.2.2.3 As condições de produção da carta

O diálogo prossegue na turma, visando à descoberta da primeira atitude a ser tomada antes da produção escrita da resposta.

Beth: Na hora de escrever! Eu ainda não comecei a escrever. Presta atenção.

Maura: Ler a carta!

Beth: Ah!! Se eu vou responder, a primeira coisa que eu tenho que fazer é o quê, Maura?

Maura e outras crianças: Ler a carta!

Beth: Ler a carta, porque a carta já tem um tempão que a gente recebeu... E nós não respondemos... Então nós vamos ler a carta pra poder saber o que a gente tem que responder para eles. Posso ler?

Crianças: Pode!

Retomar a carta enviada àquelas crianças era fundamental no processo de interlocução, uma vez que a turma estaria redigindo uma resposta. Percebe-se como a professora tem a preocupação com a delimitação das condições de produção da carta, ou seja, é importante pensar “o que” escrever, uma vez que “quem escreve” e “para quem” já foi trabalhado nas interações anteriores.

Quando se produz um texto escrito, uma série de condições interfere no processo. Explicitar o que escrever, para que, para quem torna o processo de escrita

mais claro. São condições essenciais que interferem e orientam a produção de um texto. Trata-se de discutir com as crianças as condições necessárias para a produção do gênero, no caso, uma carta. Geraldi (1995, p. 160) assume essa perspectiva ao afirmar que, durante o processo de produção de um texto, são necessárias algumas condições, como: ter o que dizer, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, ter para quem dizer, constituir-se como locutor que diz o que diz para quem diz. Ter clareza sobre essas condições possibilita uma relação de interlocução, fundamental para a produção de um gênero.

3.2.2.4 Conhecendo a estrutura composicional do gênero textual carta

Inicia-se, então, a leitura da carta, conforme se observa no próximo fragmento. A alfabetizadora destaca a importância da leitura da carta das crianças do turno da manhã “para saber responder”.

Beth: Então, atenção! Agora, Carlúcio, não é hora de escrever. Presta atenção para saber responder a carta. Primeira coisa, a carta está dentro de quê?

Crianças: Do envelope!

Beth: No envelope está escrito assim: “Aos alunos da sala 1 do turno da tarde. Tá? Então é pra vocês mesmos, não é?”

Belo Horizonte, 16 de abril de 2007. ((A professora lendo a carta recebida))

Tem quase um mês que nós recebemos a carta e ainda não respondemos.

Alunos ((Alguns)): Nu u u!! ((Nossa Senhora!))

Beth: ((Lendo)) Queridos alunos da sala 1 do turno da tarde. Nós, alunos da sala 1 do turno da manhã, estamos precisando da colaboração de todos (+) vocês para manter nossa sala limpa e organizada, pois é neste espaço que crescemos dia a dia no nosso aprendizado. Manter a nossa sala limpa é também um aprendizado muito importante. A nossa intenção é que a nossa sala seja um modelo para toda a escola. Além disso, há uma campanha de limpeza que premiará a sala mais limpa. Pedimos a colaboração de vocês da seguinte forma: não jogar papéis e pontas de lápis no chão, não arrastar cadeiras e carteiras, não rabiscar mesas, cadeiras e paredes. Nós recebemos a sala limpa na segunda-feira e devemos conservá-la limpa nos outros dias da semana. Isso é um sinal de capricho, educação e higiene. Vamos manter nossa sala como a nossa segunda casa? Contamos com a colaboração de vocês.

Alunos da sala 1 do turno da manhã. (+) Então, eles falaram pouca coisa ou muita coisa pra gente?

Crianças ((Algumas)): Muita coisa!

Gustavo: Turma da mãe?

Beth: Turno da manhã! Eles têm aula aqui de manhã, Gustavo! Eles falaram muita coisa? Olha o tamanho que ficou a carta... ((Mostrando para os alunos a carta)).

Crianças ((Algumas)): Nu u u u! ((Nossa Senhora!)).

Luciano: ((Maioria)) E também tem aluno da noite aqui.

Beth: Tá, mas quem escreveu foi da noite?

Crianças: Não!

Beth: Não, foi de onde?

Crianças: Da manhã!

Beth: Então, pra eles é que nós temos que começar com aquilo que todo mundo já sabe que tem que ter na carta... Vocês já falaram o que tem que ter... a primeira coisa?

Felício: O dia de hoje!

Beth: Além do dia de hoje, tem que ter uma coisa antes do dia de hoje.

Luciano: Belo Horizonte!

Beth: Ah... O nome da cidade em que a gente mora. Onde a gente está escrevendo a carta. A gente está escrevendo de qual cidade?

Crianças: Belo Horizonte!

Beth: Então, a primeira coisa...

Crianças: Belo Horizonte!

Percebe-se a preocupação da professora com a estrutura composicional da carta. Como as crianças não sabem ainda organizar esse gênero textual, mas demonstram conhecer partes constitutivas dele: “o dia de hoje”, “Belo Horizonte”, a intervenção da alfabetizadora Beth organiza os saberes manifestados pelos aprendizes visando estruturar o texto.

Destacar a construção composicional do gênero é importante, mas no momento em que se instaura a necessidade de produção, como faz a professora. Dessa maneira, as crianças vão conhecendo as características dos diferentes gêneros textuais no momento de sua utilização. Após trabalhar algumas condições de produção da carta, a alfabetizadora enfoca a forma composicional (COSTA VAL, 2007) desse gênero, que, em geral, inclui, em sua estrutura, uma data. Era importante saber a estrutura característica desse texto, para que fosse possível dar uma resposta aos alunos da manhã.

A prática observada permite afirmar que as crianças de seis anos podem ler e escrever diferentes textos, desde os primeiros dias de aula, dependendo, como mostra essa análise, do tipo de mediação que é realizada. Através dos modelos é que elas vão se apropriando da estrutura dos diferentes gêneros, comparando as características e funções deles. O gênero textual “funciona como um *modelo comum*, que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade social” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004d, p. 71, grifo dos autores).

A prova da existência da estabilidade relativa de um gênero é que este é reconhecido como tal quando nomeado por alguém. Em geral, há uma forma que o enunciado deve tomar, se for, por exemplo, uma receita, um bilhete ou um ofício. As observações realizadas na pesquisa permitem pressupor que, para os leitores iniciantes, essa estabilidade destacada por Bakhtin (1992, 2003) é de extrema importância, visto que eles estão aprendendo sobre a constituição dos diferentes textos. Retomando Schneuwly e Dolz (2004e, p. 75, grifo nosso), “são as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui *evoluções*, por vezes, importantes”. Os autores apontam a flexibilidade dos gêneros textuais, que podem adquirir estruturas variadas de acordo com a função que o escritor quer lhe imprimir. Trata-se do que Bakhtin (1992, 2003) destaca como *relativa estabilidade*, ou seja, um gênero textual pode apresentar-se de outra forma. Uma propaganda pode ser elaborada na estrutura de uma receita; uma piada, sob a forma de uma história em quadrinhos. Justamente por nascerem de *práticas sociocomunicativas* (KOCH, 2006, p. 101, grifo nosso), os gêneros textuais são dinâmicos e sofrem variações, resultando em outros gêneros.

Apesar da plasticidade dos gêneros textuais, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as *formas padrão* (KOCH, 2006, p. 101, grifo nosso) deles servem como referência para que se possa reconhecer quando são flexibilizadas. Esse reconhecimento acontece quando nos tornamos leitores proficientes. Verificar que uma propaganda está estruturada em forma de receita ou que uma piada assume a forma de uma história em quadrinhos só é possível se houve uma aprendizagem anterior do que é uma propaganda, uma receita, uma piada. Esses exemplos mostram como é fundamental para os leitores iniciantes aprenderem a estrutura comum dos gêneros. Essa aprendizagem, porém, acontece através da leitura e da produção de textos, e não pela memorização de seus nomes e partes constitutivas. É possível pressupor, com relação à aprendizagem dos gêneros, que não é necessário aos aprendizes decorarem nomes como saudação, corpo da carta, despedida, etc. Para aprender sobre esse gênero textual, é significativo ler diferentes cartas, identificar suas funções, comparar sua organização, redigir modelos diversos, com objetivos e destinatários diferentes. A apresentação de modalidades diversas desse gênero textual irá possibilitar a comparação e a adequação nas distintas situações discursivas.

A vida social se organiza em torno da escrita. No cotidiano da sociedade circulam textos de diferentes gêneros, com estruturas composicionais variadas, desempenhando diferentes funções. Desde os primeiros anos escolares é possível trabalhar textos, pertencentes a gêneros diversificados, de forma a permitir que as crianças, processualmente, apropriem-se desse conhecimento através da exploração e utilização desses textos em diferentes situações comunicativas, chegando, até a, inclusive, perceber as variações que eles sofrem em determinadas ocasiões. Pesquisas já demonstraram que o domínio que se tem de determinados gêneros foi sendo construído a partir da leitura e da escrita desses gêneros na escola e fora dela.⁵⁴

Conforme destaca Oliveira (2005, p. 17), gêneros textuais diferentes selecionam modos diferentes de escrever. Um poema, por exemplo, exige um determinado trabalho com as palavras, diferente de um requerimento, gênero mais normativo, dotado de estruturas mais rígidas. Uma carta pessoal é diferente de uma comercial. Somente lendo e comparando os diferentes textos é que as crianças se apropriam desse conhecimento.

3.2.2.5 A reflexão sobre o sistema de escrita

Feitas essas considerações, observa-se, na continuidade do processo de produção de escrita, uma interação em que a atenção da turma volta-se para a análise de palavras que vão compondo a carta:

Beth: [Be] [lo] ((Fala silabando e os alunos repetem junto. Ao mesmo tempo, escreve o nome da cidade no quadro-de-giz com letra maiúscula)).
[Ho] [ri] ((alunos)). Olha o que acontece na hora que a gente escuta essa palavra, qual som a gente escuta primeiro? ((Referindo-se à palavra horizonte)).
Crianças: [O]
Beth: Mas a palavra /HORIZONTE/, a gente não começa a escrever com a letra /o/. Ela parece com o nome da Helena. Ela tem que ter uma letrinha igual a do nome da Helena, antes do /o/.

⁵⁴ Um exemplo desse tipo de pesquisa pode ser encontrado em Abaurre *et al.*(1997/2002).

Crianças (algumas): Agá! ((Lembrando do trabalho já feito como o nome da Helena)).

Beth: O agá. Tá. Então, olha só! [BELO HO] ((E escreve HORIZONTE no quadro. Vai escrevendo e os alunos vão falando as sílabas devagar, ditando as letras)).

Crianças: [HO] [RI] [ZON] [TE] ((Enfaticamente)).

A seqüência revela a especificidade do processo de alfabetização e letramento das crianças. A professora, nesse momento, volta-se para a análise e reflexão das palavras que formam o nome da cidade “Belo Horizonte”, elemento importante na composição inicial da carta.

Para apropriar-se do sistema de escrita, é necessário que as crianças compreendam as regras (ou a ausência delas) que orientam a leitura e escrita desse sistema. Essas regras podem ser enfocadas, trabalhadas de maneira sistemática em sala de aula, conforme o objetivo a ser alcançado. Chamar a atenção dos aprendizes para o som das sílabas, começos ou finais de palavras é indispensável no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. No caso destacado, há a ocorrência de um dos casos mais difíceis para a aprendizagem da língua escrita (a letra h no início da palavra horizonte). Para abordar a situação, a alfabetizadora retoma um caso semelhante, conhecido pelas crianças, como o nome de Helena.

Nesse processo de apropriação da língua escrita, possibilitar às crianças o acesso a diferentes textos, de gêneros diversificados não é suficiente. Torna-se fundamentalmente importante, no trabalho com os gêneros textuais, dedicar alguns momentos à observação das unidades sonoras que formam as palavras, das regras ortográficas da língua e de casos de arbitrariedades. Afinal, “as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas, independentemente do gênero textual em que aparecem e da esfera social em que ele circule” (BATISTA *et al.*, 2005c, p. 23). A prática observada mostra as questões que surgem quando se alfabetizam as crianças numa perspectiva do letramento, ou seja, quando a aprendizagem do sistema de escrita acontece num contexto de produção de um texto autêntico, em uma situação comunicativa real. Durante o processo, as crianças são estimuladas a refletir sobre as palavras que vão compondo o texto construído coletivamente.

No processo reflexivo focado no fragmento, a alfabetizadora utiliza-se de conhecimentos anteriormente trabalhados com a turma, como o nome de Helena,

utilizado em jogos e outras atividades com crachá. A professora estimula a comparação entre o que acontece com as palavras [HORIZONTE] e [HELENA], o último, um vocábulo conhecido pelos alunos. As crianças são incentivadas a perceber que a letra agá não tem som, porém ela aparece na escrita.

Em turmas de alfabetização, os nomes próprios são formas fixas significativas para as crianças. Eles permitem uma série de atividades: rimas, brincadeiras sonorizadas, jogos, identificação de letras e de sílabas. Apropriar-se do sistema alfabético envolve uma série de conhecimentos específicos relacionados ao sistema fonológico e ortográfico da língua. Na sala de aula pesquisada, essas habilidades também foram trabalhadas com as crianças. Várias atividades com fotos e nomes dos alfabetizados permitiram uma análise mais específica das palavras, possibilitando aos aprendizes o reconhecimento de unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras.

A mediação da alfabetizadora mostra como é possível trabalhar articuladamente um conhecimento específico do código escrito (alfabetização), com conhecimentos relacionados à inserção do aluno no mundo letrado (letramento). No momento da produção da carta, as crianças eram estimuladas a refletir sobre o sistema de escrita. A necessidade de se escrever /horizonte/ gerou a discussão apontada no fragmento. Seria essa uma forma possível de articular os dois processos, que são indissociáveis e interdependentes? Essa prática viria sinalizar possibilidades para alfabetizar e letrar as crianças?

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização -, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento (SOARES & BATISTA, 2005b, p. 54).

Em suma, valorizar em sala de aula as funções sociais da língua escrita não significa deixar de focalizar a dimensão do código, das regras que organizam o sistema. Da mesma forma, cuidar da dimensão lingüística, focalizando a

alfabetização, não significa afastar da sala de aula o trabalho com os usos e as funções sociais da língua, ou seja, abandonar a dimensão do letramento.

3.2.2.6 O calendário: um gênero textual conhecido pela turma

Após a escrita do nome da cidade, estimulando a reflexão sobre a data a ser registrada, a alfabetizadora intervém da seguinte forma:

Beth: Isso! Belo Horizonte, ((Coloca a vírgula na frase, no quadro)). Agora o dia de hoje. Nós já colorimos o calendário.
Crianças: Quinze! ((Lembrando))
Beth: Quinze! ((Confirmando o que disseram os alunos)). Então, hoje, dia (+) [quinze
 quinze ((Algumas crianças falam junto)).
Felício: É o 1 e o 5!

A referência que a alfabetizadora faz ao calendário preenchido diariamente pela turma possibilita que os conhecimentos já aprendidos pelas crianças possam vir à tona, durante a produção coletiva da carta. Trabalhar com o calendário é preocupar-se com o letramento, que visa à compreensão e à apropriação dos usos da cultura escrita em nossa sociedade.

O calendário é um gênero textual que circula socialmente e que cumpre a função específica de representar a divisão do tempo em dias, meses, anos. Trata-se de um gênero amplamente utilizado em várias formas e tamanhos. Criar oportunidades, na sala de aula, para a análise dessas variedades de calendário significa permitir a entrada dos escritos da vida cotidiana na escola. Essa familiarização da criança com os gêneros textuais possibilita a percepção de que “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (FERREIRO, 1992, 2003b, p. 20-21).

A produção coletiva da carta e o método⁵⁵ utilizado pela professora incentivam a participação do aluno durante o evento de letramento. Observa-se uma relação dialógica entre a alfabetizadora e as crianças, estas, sempre estimuladas a revelar os conhecimentos que possuem sobre o assunto abordado. No caso, os conhecimentos sobre o dia do mês, dado importante para a constituição da data na carta. É na interação entre a alfabetizadora e os alunos que a carta toma forma, ganha corpo e se constitui como um gênero textual que cumpre o objetivo da turma de dar uma resposta aos alunos da manhã.

É possível perceber uma lógica na ação didática da professora, que privilegia o diálogo, a discussão, a possibilidade de o aluno manifestar o que sabe e de aprender o que ainda não sabe durante o processo. Observa-se uma valorização dos conhecimentos prévios do aluno, possibilitando-lhe relacionar informações já obtidas, deduzir, explicitar o que já foi aprendido. Essa forma de conduzir o processo de ensino merece destaque, pois normalmente a escola⁵⁶ costuma desconsiderar o conhecimento que os aprendizes construíram. Observou-se um processo de diálogo (FREIRE, 1996) na sala de aula, uma participação efetiva das crianças no minucioso trabalho de produção coletiva da carta. É possível afirmar que essa perspectiva dialógica permite que se compartilhem saberes e se produzam outros. Seguindo essa dinâmica, o alfabetizando tem a oportunidade de pensar, recriar, avaliar suas hipóteses a respeito da escrita e não apenas memorizar e repetir o que é ensinado. Essa dialogicidade foi observada durante toda a produção, como indica o próximo fragmento.

3.2.2.7 Refletindo sobre partes constitutivas do gênero textual carta

Na interação a seguir, um diálogo é instaurado para se completar a data na carta. “A alfabetização se processa nesse movimento discursivo” (SMOLKA, 1988,

⁵⁵ Segundo Soares (1990/2003, p. 93), “método é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados.

⁵⁶ A consideração tem como suporte o trabalho de acompanhamento realizado pela pesquisadora.

2008a, p. 112) em que a escritura inaugura a possibilidade da participação de todos.

Beth: Quinze, de qual mês, hem?
Crianças: De 2007! ((Os alunos apresentam confusão entre mês e ano)).
Beth: Primeiro é o mês!
Felício: De 2005!
Beth: Não. Em que mês nós estamos?
Luciano: Maio!
Beth: Maio! Então, 15 de...
Crianças: Maio!
Beth: Agora, é o ano. Ano de... ((Pára e deixa as crianças falarem)).
Crianças: 2007!
Beth: Dois mil... e sete. ((A professora vai falando e escrevendo no quadro)). Agora que a gente já escreveu a data de hoje, qual é a próxima coisa que tem que ter na carta?
Dalton: Escrever!
Beth: Mas escrever o quê?
Carlúcio: A carta!
Beth: Nós já começamos! Belo Horizonte, 15 de maio de 2007. ((Mostrando no quadro a escrita)). Agora, tem uma outra coisa que vem aqui. ((E mostra o espaço no quadro embaixo da data)).
Criança: Muito obrigada.

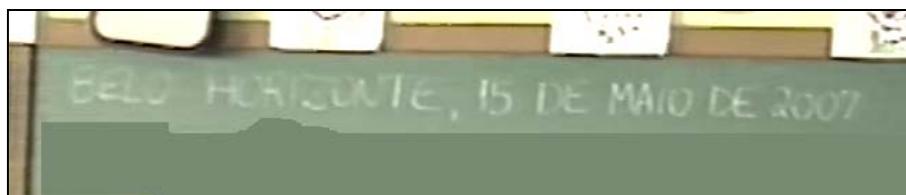


Figura 20 – Carta coletiva: local e data

As crianças ainda não alfabetizadas possuem hipóteses sobre convenções e expressões utilizadas em um gênero textual como a carta. Ao sugerir que se escreva “muito obrigada”, conforme se observa na interação, a criança revela que conhece algumas funções da escrita de uma carta, como, por exemplo, agradecer. Sua provável hipótese é de que, como escrevem uma carta-resposta, esta deveria agradecer o texto recebido. A criança revela outra vez que ainda não aprendeu a organização estrutural do gênero que é produzido. Isso precisa ser trabalhado com ela. O fato ilustra a importância de se mostrar aos aprendizes certa estabilidade que os diferentes gêneros têm em sua estrutura.

Observando atentamente as sugestões das crianças para a escrita da carta, nota-se que elas indicam “o que escrever”, mas não sabem como estruturar as

idéias, como compor o gênero. Suas dúvidas se relacionam ao que Jolibert (1994) nomeia como silhueta do texto e Costa Val *et al.* (2007) denomina forma composicional.

As crianças, oriundas das camadas populares, como era o caso da turma pesquisada, demonstravam vivenciar práticas sociais fora da escola. Algumas evidenciavam ter contato com escritos, e é produtivo considerar essa realidade no momento da alfabetização: conhecer essas práticas, os textos que circulam nas casas dos aprendizes, o que eles lêem, o que eles vêem os outros lendo, que textos são lidos para eles. Pesquisar a respeito dos gêneros que circulam nas casas das crianças seria muito importante no processo de alfabetização. Permitiria conhecer quais as funções da escrita que as crianças já sabem e quais precisam aprender.

Em suma, a interação revelou que os alfabetizados possuem conhecimentos sobre os gêneros textuais, baseados em suas experiências sociais, mas têm muito a aprender com a escola sobre a sua estrutura composicional, para que possam utilizá-los quando houver necessidade. Na sala de aula investigada, as crianças tinham espaço para levantarem suas hipóteses, manifestarem seus conhecimentos e, durante a interação que se estabelecia, com a mediação imprescindível da alfabetizadora, novos conhecimentos foram produzidos.

3.2.2.8 A interlocução na produção escrita coletiva

Na próxima seqüência, depois da escrita da data, a reflexão acontece em torno da saudação da carta, que indica o destinatário do texto. A alfabetizadora formula uma questão “Vocês esqueceram?”, baseada em outra carta que foi produzida coletivamente pela turma para a mãe da aluna Marlene. Ela instiga a atitude reflexiva das crianças:

Beth: Vocês esqueceram?

Crianças: Não!

Anselmo: 15 de...

Beth: Já está aqui, Anselmo. ((Apontando para a data. Todos ficam em silêncio)). Para quem é esta carta, pessoal?

Crianças: Pra de manhã!

Beth: [Hã?... Então, como é...
Ah, Eu sei! Turno da manhã ((Luciano)).

Criança: Eu vou fazer aquela “marginha”? ((Referindo-se à margem que a professora faz no quadro)).

Beth: Não, mas primeiro a gente tem que falar para quem a gente está falando...

Crianças: Pro turno da manhã!

Beth: Olha como eles escreveram para vocês! Eu vou ler de novo para vocês pensarem... Eles escreveram assim: Belo Horizonte, 16 de abril de 2007 ((A professora lê)). QUERIDOS alunos da sala 1 do turno da tarde.

Luciano: Querido! ((Fala alto)).

Beth: Como eles trataram vocês todos?

Crianças: Queridos.

Beth: Queridos, o quê?

Crianças: Da sala 1!

Beth: Queridos O QUÊ, da sala 1?

Crianças: Da tarde!

Beth: Olha só, eu vou repetir.

Observa-se, nesse momento, a discussão que é orientada pela alfabetizadora na escrita da saudação da carta. Implícita à prática observada, percebe-se uma concepção de língua como produção social, lugar de interação humana, de interlocução. Quando a professora destaca “Olha como eles escreveram para vocês! Eu vou ler de novo para vocês pensarem...”, ela está mostrando a forma de tratamento que os interlocutores do outro turno utilizaram para referir-se à turma: “Queridos alunos da sala 1 do turno da tarde”. A professora ressalta que existe um texto inicial que serve como referência para a produção daquele. O gênero que produzem tem uma finalidade específica.

Desde a alfabetização, o professor deve desenvolver atividades de produção de textos dentro de um contexto no qual o aluno tenha um interlocutor e um leitor real para o que produz, além do professor que corrige. [...] As atividades de produção de texto devem ser feitas sempre com possíveis leitores em mente. Isso se consegue redigindo textos para finalidades específicas (CAGLIARI, 1998, p. 213).

O papel de mediação da professora, que pergunta, instiga, faz pensar, assume um caráter pedagógico fundamental em todo o processo. Schneuwly & Dolz (2004, p.75) afirmam que o gênero textual é um megainstrumento na aprendizagem da linguagem, posição também assumida por este estudo, que ressalta o papel da

alfabetizadora nesse processo. Cabe a ela tomar decisões de como usar o gênero para criar situações favoráveis à aprendizagem da leitura e da escrita.

Pela interação analisada, nota-se como a professora é a adulta letrada que interage com a criança na sala de aula, planejando situações diversificadas para a efetivação da alfabetização dos aprendizes. O fragmento revela o significado das intervenções da mediadora. O que ela diz influencia a reflexão das crianças e vice-versa, ou seja, o que os aprendizes falam também faz com que a alfabetizadora proponha outras observações, formule novas perguntas, visando atingir o objetivo a que se propôs. “O adulto letrado constitui-se num OUTRO para o SUJEITO/criança, e, esta, por sua vez, constitui-se num OUTRO para o sujeito/adulto letrado” (MAYRINK-SABINSON, 1997, 2002, p. 150, grifo da autora). Ao investigar a prática de alfabetização, foi possível perceber a riqueza da relação que se constrói entre a professora e os aprendizes (e também entre eles) na sala de aula, percepção que nem sempre é possível quando se está mergulhado no fazer.

A produção coletiva da carta revelou como a língua não é um produto acabado, mas é viva e se faz presente na ação dos falantes, na interlocução. Isso reforça a concepção de linguagem como forma de interação social, como atividade discursiva. Fica visível também que, para aprenderem como se organizam e como funcionam os textos escritos, as crianças precisam interagir com eles, conversar sobre eles, refletir sobre sua estrutura, “mergulhar” neles.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1929, 2006c, p. 111, grifo do autor).

O autor destaca que o processo pelo qual a criança aprende sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. Sua consciência é formada e adquire seu conteúdo, à medida que essa integração se realiza.

3.2.2.9 A produção do destinatário da carta

A turma prossegue, então, na corrente da comunicação verbal, em busca da construção da carta. O próximo fragmento revela o impasse sobre como se referir aos destinatários. A discussão é calorosa e envolve a turma toda em um longo processo de negociação.

Beth: Queridos ALUNOS da sala1((Lendo a carta da turma da manhã)).

Felício: ((Repete)) Queridos alunos da sala 1.

Beth: Ah, eles trataram vocês assim. E como é que nós vamos falar com eles?

Crianças: Queridos...

Beth: Vocês querem chamar os colegas do turno da manhã de queridos também, ou querem falar de outro jeito?

Crianças: Queridos!

Luciano: Não, queridos, não!

Crianças: ((Algumas repetem)): Queridos!

Beth: Não, então o que você acha que pode ficar no lugar de queridos? ((Dirigindo-se a Luciano)).

Criança: Muito obrigado!

Criança: Boa tarde!

Beth: Calma, a gente ainda não está falando que vai escrever não.

Luciano: É... é... ((Pensando)). Bom dia!

Beth: Bom dia! Porque eles vão receber a carta amanhã de manhã, não é? Bom dia, quem?

Crianças: Bom dia, turma da manhã!

Beth: Isso! Então vocês acham que em vez de colocarmos “Queridos alunos”, a gente pode colocar: Bom dia, turma da manhã?

Crianças: Pode!

Uma criança fala: Bom dia, turma da manhã!

Beth: Então, olha só. Tem uma idéia de colocar “queridos alunos”, igual eles colocaram; e outra idéia do Luciano, de colocar “Bom dia, turma da manhã.” Quem gostaria de colocar “Bom dia, turma da manhã”, como o Luciano sugeriu, levanta a mãozinha, pra eu ver. ((As crianças levantam a mão)). Isso. Então todo mundo quer que seja o que o Luciano...

Helena: Não, o Davidson, não!

Beth: Quem gostaria que fosse do outro jeito: “queridos alunos”?

{ Só pode votar...

{ Quem já levantou a mão no outro... ((Gustavo)).

Beth: Quem já levantou a mão no do... do... Luciano, não pode levantar a mão de novo, não. Quem quer que seja assim: queridos alunos do turno da manhã? ((As crianças levantam a mão. A professora conta os votos)). Só dois? Então ganhou... ((Observa que outras crianças levantam a mão e fala)). Uai, mas de novo?

Maura: O Luciano levantou de novo.

Beth: Olha o que está acontecendo. Tem gente votando duas vezes. Aí, como é que a gente vai contar? Então, agora eu vou perguntar de novo. Abaixa a mãozinha ((Dirigindo-se a quem estava de mão levantada)). Só pode levantar a mão uma vez. Tem duas coisas pra escolher. Ou a gente vai começar a carta assim: Queridos alunos do turno da manhã, ou a gente

vai começar assim: Bom dia, turma da manhã. ((A professora retoma e organiza o processo de votação)).

Criança: Bom dia, turma da manhã!

Gustavo: Não, bom dia... ((Pára)).

Beth: A gente também pode ter outra opção de falar: queridos alunos do turno da manhã e escrever logo no início assim: Bom dia.

Alguns Alunos: Bom dia!

Outros: Queridos! ((Impasse)).

Beth: Agora, escuta. Ô, Luciano, olha só. A gente tem que falar primeiro para quem é a carta. Então, se a gente acha que é querido, se a gente acha que não é querido, se a gente quer falar só o nome, a gente pode falar: colegas do turno da manhã, alunos do turno da manhã e aí a primeira coisa que a gente vai escrever vai ser bom dia, logo depois disso. Mas primeiro a gente tem que escrever para quem que é.

Luciano: Pro turno da manhã!

Beth: Pois é. Mas, vai ter “queridos” ou não vai ter “queridos”?

Crianças: Ter Queridos! ((A maioria)).

Beth: Então, tá.

Maura: Não, queridos, não, professora.

Beth: Quem não quer queridos? É só a Maura? Quem quer tratar eles, com o mesmo carinho, levanta a mão. Deixe-me ver. ((Alunos levantam a mão e a professora conta)). Então, é a maioria? Então, tá. Então, olha só. Então, nós vamos colocar... ((Vai para o quadro)).

Queridos ((Escreve no quadro)).

Agora, presta atenção na pergunta. Nós vamos colocar assim: ALUNOS DA SALA 1, COLEGAS DA SALA 1...

Algumas crianças: ALUNOS!

Outras crianças: COLEGAS! ((Impasse)).

Beth: ((Vai ao quadro e escreve as palavras separadamente, iniciando uma votação)). COLEGAS- ALUNOS. Só pode votar em um. Não pode votar nos dois. A gente vai falar COLEGAS ou ALUNOS da sala 1 do turno da...

Crianças: Manhã!

Beth: Então, vamos ver o que vocês acham. Preste atenção! “Queridos colegas” ou “ Queridos alunos”. Quem gostaria da palavra colega levanta a mão e fica com ela levantada e não pode levantar de novo depois. ((Contando)): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,... Está levantando ou não? ((Pergunta para um aluno)). Não? ((E prossegue a contagem)): 12, 13, 14, 15. Você está levantando ou não? ((Confirmando outro voto)): 16 ((a alfabetizadora vai ao quadro e anota o número dezesseis)). Agora, eu quero contar quantos que querem... ((Percebe algumas crianças de mão levantada e diz)): Abaixa a mão agora e não pode levantar de novo. Quem quer queridos ALUNOS? Levanta a mão ((Inicia a nova contagem)): 1, 2, 3, 4. Só quatro! Uai, mas essa conta não está dando certo, não. Nós estamos com vinte e duas pessoas, aqui só está dando vinte... Tem duas pessoas sem votar. Quem são? Ah, saiu o Gustavo e ainda tem mais uma que não votou.

Felício: A Adrienne.

Beth: A Adrienne está votando agora. Levanta de novo quem quer “queridos alunos”. ((A professora conta as mãos novamente)). 1, 2, 3,...: Então, oh, ganhou colegas.

((Gustavo retorna do banheiro)).

Luciano: Ô, Gustavo, você quer alunos ou colegas?

Gustavo: Alunos.

Crianças: Êh, êh, êh!!! ((Vibrando)).

Luciano: Professora, o Gustavo quer alunos.

Beth: É, mas ganhou colegas, porque foram mais pessoas. Queridos colegas ((Escrevendo no quadro e falando o que escrevia)):

QUERIDOS COLEGAS DA SALA 1

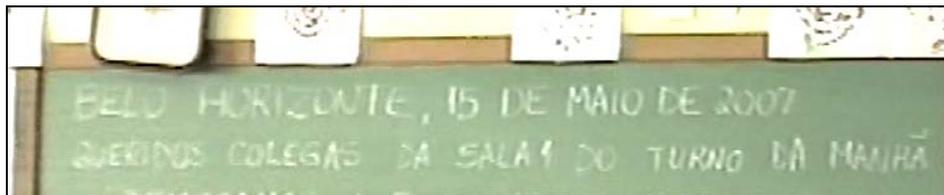


Figura 21 – A construção do destinatário

A interação mostra quanta discussão para se definir a saudação da carta, que pronome de tratamento seria utilizado no texto. A produção escrita de um gênero textual “é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003e, p. 35). A escrita vinculada a uma situação significativa possibilita o desenvolvimento de uma série de habilidades relacionadas ao gênero que se produz.

No caso analisado, a professora exerce o papel de escriba⁵⁷ da turma, ao mesmo tempo em que orienta o processo de produção do texto. A alfabetizadora Beth mostra que não é preciso esperar que as crianças “saibam escrever” para produzirem textos autênticos. Isso pode ser feito com o auxílio da professora, que se torna a escriba daquele grupo de alunos. Ela ilustra com propriedade como é possível estabelecer um processo de participação ativa durante a produção de um texto.

3.2.2.10 Os diferentes tipos de letras e a orientação da escrita

Em virtude de todo o processo de investigação vivenciado e das discussões sobre o aprendizado pela criança da tecnologia da escrita, recortou-se o pequeno fragmento abaixo, que possibilita a realização de algumas considerações importantes a serem observadas por quem alfabetiza:

⁵⁷ A palavra "escriba" procede do latim, do verbo "scribere", que significa "escrever". Na antigüidade, os escribas eram homens que atuavam como copistas e redatores das leis.

Beth: Atenção, pessoal. Nós já começamos a nossa carta. ((Lê e mostra no quadro o que já foi escrito, palavra por palavra)). BELO HORIZONTE, 15 DE MAIO DE 2007 ((Muitos alunos lêem com ela)).

Inicialmente, será analisada a preferência da alfabetizadora pelo emprego das letras de fôrma maiúsculas na escrita da carta. Posteriormente, será abordada outra capacidade importante a ser desenvolvida pelas crianças durante as etapas iniciais da alfabetização: a compreensão da orientação e alinhamento da escrita.

Ao adotar a letra de imprensa maiúscula para redigir a carta, a professora apóia-se em estudos que indicam que as letras de imprensa maiúsculas podem ser diferenciadas e contadas com maior facilidade pelas crianças que estão aprendendo a ler, além de possuírem um traçado mais simples para os alfabetizandos. Segundo Cagliari (1989c, p. 97)

[...] a escrita de fôrma é muito mais fácil de aprender e reproduzir que a cursiva. Além disso, é a escrita de fôrma que aparece nos livros (exceto nas cartilhas...) [...] Sem dúvida, a escrita cursiva é importantíssima, fundamental na nossa cultura, mas não me parece ser a maneira mais adequada de ensinar alguém a escrever.

Confirmando a consideração do autor, a experiência de alfabetizar utilizando o método global de contos, que privilegiava a letra cursiva no momento inicial da alfabetização, possibilitou a percepção das dificuldades dos aprendizes com o traçado das letras, sem falar da energia que se gastava logo no início do processo, para que o aluno escrevesse de forma correta, na pauta, o texto que compunha os cartazes referentes ao método. Era um aprendizado a mais para as crianças: além das habilidades de leitura e de escrita, o alfabetizando era obrigado a aprender, concomitantemente, o traçado da letra cursiva. A oportunidade de trabalhar com crianças repetentes evidenciou que muitas delas sabiam traçar perfeitamente esse tipo de letra, mas não conseguiam ler o que escreviam, ou seja, aprenderam mecanicamente o traçado, sem atribuir significado ao que copiavam.

Isso não significa que a letra cursiva não seja importante, afinal ela pertence à nossa cultura. A opção da alfabetizadora pesquisada pela letra de imprensa não implicava na desconsideração dos outros alfabetos, visto que, na sala

pesquisada, havia cartazes com os diferentes tipos de alfabetos, e as crianças tinham acesso a livros e outros suportes que trazem uma diversidade de tipos de letras. Foi possível perceber, contudo, que o emprego da letra de fôrma maiúscula facilitava a visualização, pelas crianças, das diferentes letras que compunham os textos; não apenas a visualização, mas também a comparação, a escrita e contagem das mesmas. “Em sala de aula, essa questão poderá ser encaminhada de maneira produtiva, com flexibilidade e sensibilidade para o aprendizado específico que estiver em foco a cada momento” (BATISTA *et al.*, 2005d, p. 46-47).

A prática observada mostrou que o manuseio de escritos diversos com diferentes tipos de letras é fundamental logo no início da alfabetização. O objetivo da atividade é que direcionava o tipo de letra empregado pela alfabetizadora ao trabalhar determinadas capacidades.

A utilização das letras maiúsculas de fôrma nas atividades sistemáticas de escrita não deve ser motivo para impedir a entrada de impressos com tipos variados de letras na sala de aula. O aprendizado do alfabeto pode e deve se fazer concomitantemente ao desenvolvimento da compreensão da cultura escrita, que requer a interação e a familiaridade com textos diversos, que circulam socialmente em diversos suportes, cumprindo diferentes funções (BATISTA *et al.*, 2005e, p. 47).

Observou-se como a alfabetizadora vai criando estratégias para aliar o trabalho de alfabetização e letramento das crianças. Compreendendo os usos da escrita, os aprendizes serão capazes de decidir qual tipo de letra a ser utilizado nos diferentes momentos de sua vida pessoal e social.

Outra capacidade importante, trabalhada pela alfabetizadora no momento da apropriação do sistema de escrita, conforme revela o fragmento, é a compreensão da orientação e alinhamento da escrita. Ao deslizar a mão sobre a escrita no quadro, lendo e mostrando o que foi produzido “Belo Horizonte, 15 de maio de 2007”, a alfabetizadora preocupa-se com o domínio, pelas crianças, de uma convenção fundamental do sistema de escrita português: a orientação de cima para baixo e da esquerda para a direita. Trata-se de um conhecimento importante para os aprendizes logo no início do processo de alfabetização. Presenciei muitas crianças da turma com dificuldades para abrir o caderno do lado adequado, escrevendo de cabeça para baixo, demonstrando o desconhecimento da direção da leitura e da

escrita, da esquerda para a direita, confirmando que esse não é um conhecimento óbvio para elas.

Segundo Cagliari (1989, p. 96), a escrita é algo com o qual os adultos letrados estão extremamente envolvidos, por isso não conseguem perceber como a criança que não lê e não escreve encara esse mundo complexo que parece tão familiar e de uso fácil. Lemle (1988, p. 12) destaca que um saber que precisa ser estabelecido, logo no início do trabalho de alfabetização, é a compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita, ou seja, a idéia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem das linhas é de cima para baixo na página. Por mais óbvio que isso possa parecer, essas noções precisam ser trabalhadas com a criança, pois são saberes básicos para que a alfabetização aconteça.

Nos primeiros dias de aula, era comum a alfabetizadora orientar as crianças com relação à utilização do caderno, sobre as regras para se escrever, o lugar em que se iniciava um texto. Ferreiro (1985, p. 59) afirma que nada há numa página impressa que indique por onde é preciso começar a ler e por onde há de se seguir. Para a autora, trata-se de um conhecimento socialmente transmitido, de uma convenção. Daí a necessidade de se trabalhar a orientação espacial da leitura e da escrita com as crianças no início da alfabetização, visto que muitas delas chegam sem terem construído esse conhecimento, conforme observado na turma pesquisada. Nota-se, assim, a importância da ação da alfabetizadora quando aponta a direção do que lê, seja no quadro, como fez várias vezes na produção da carta, seja nos livros de história ou em outro texto que lê. Aproveitar as situações reais para refletir com os aprendizes sobre a utilização dos diferentes tipos de letras e sobre a orientação da escrita significa preocupar-se com a alfabetização e o letramento das crianças.

3.2.2.11 O reconhecimento de unidades fonológicas

Dando prosseguimento à leitura da carta, após lerem a data “Belo Horizonte, 15 de maio de 2007”, a alfabetizadora e as crianças realizam a leitura da saudação em conjunto:

Beth: QUERIDOS COLEGAS DA SALA 1 ((A professora mostra as palavras à medida que lê. As crianças lêem junto. Algumas delas, na palavra colegas lêem alunos. A professora volta e mostra a palavra COLEGAS no quadro e fala)). Esta palavra começa com a letra “A”, para ser ALUNOS?
Crianças: Não.

No momento em que a professora convida a turma a ler o que já havia produzido, chega-se à palavra COLEGAS, que algumas crianças lêem como ALUNOS. A alfabetizadora, percebendo a confusão das crianças, volta à palavra e convida a todos a refletirem sobre ela. Apontando a palavra COLEGAS, interroga: “Esta palavra começa com a letra “A”?”

Nesse instante, o objetivo da professora é chamar a atenção dos alunos para o som falado e a letra registrada no quadro correspondente ao som pronunciado. Para alfabetizar-se, a criança precisa perceber que as letras representam os sons da fala. “O aprendiz precisa ser capaz de entender que cada um daqueles risquinhos pretos na página branca vale como símbolo de um som da fala” (LEMLE, 1988a, p. 8). Essa capacidade é fundamental durante a alfabetização. A criança, para aprender a ler e a escrever, precisa ser capaz de ouvir e discriminar os sons da fala. Isso é possível se ela for estimulada a observar a sonoridade das palavras. Por ser um sistema alfabético, nossa escrita tem essa característica, “os segmentos gráficos representam segmentos de som” (LEMLE, 1988b, p. 16). A alfabetizadora trabalhava cantigas, parlendas, rimas, focalizando as unidades fonológicas. Usava muito a comparação entre as sílabas de palavras trabalhadas e dos nomes das crianças.

Para apropriar-se do sistema de escrita, os alfabetizandos precisam comparar diferentes palavras. Esse trabalho também pode ser feito em uma situação real de escrita, conforme o fragmento demonstra. A leitura de algumas crianças da palavra “alunos” no lugar de “colegas” suscitou uma intervenção da alfabetizadora, em virtude das dúvidas apresentadas pelas crianças durante a escrita da carta.

3.2.2.12 A importância do planejamento do texto

A utilização de textos autênticos durante o processo de alfabetização possibilita que uma série de conhecimentos relacionados à produção escrita seja mobilizada, como mostra a seqüência interacional a seguir:

Beth: ((Volta ao início da saudação e vai apontando e lendo. As crianças lêem com ela)): QUERIDOS COLEGAS DA SALA 1 DO TURNO DA MANHÃ Então a gente já sabe que são os colegas da manhã. O quê que a gente vai poder falar com eles? Eu vou anotar as idéias ((Dirige-se ao quadro branco e pega o pincel apropriado)).

Um aluno: Muito obrigado!

Beth: Eu vou anotar as idéias aqui e depois nós vamos ver o quê que nós vamos escrever.

A professora revela, nesse momento, uma preocupação com o planejamento do conteúdo da carta, ao declarar que iria anotar as idéias no quadro branco para a turma avaliar o que iria escrever. Planejar a escrita de um texto é uma capacidade importante a ser construída por quem está em processo de alfabetização. Refletir sobre “o que escrever” é um momento importante quando se produz coletivamente um gênero textual. Era fundamental organizar as idéias para escrever um bom texto, que cumpriria sua função de dar uma resposta à turma da manhã.

Como algumas das condições de produção do texto já estavam delimitadas, como “a quem escreviam” e “para que”, restava também definir “o que escrever”. A alfabetizadora visa à organização de um texto coerente, ou seja, bem encadeado e sem contradições.

É possível começar a aprender a planejar o texto que se vai escrever, cuidando deliberadamente da escolha do tema e da seleção e encadeamento das idéias em que ele vai se desdobrar, antes mesmo de ter domínio da ortografia, antes mesmo de “saber escrever” (BATISTA *et al.*, 2005f, p. 78).

A produção coletiva do gênero textual, em que a professora assume a tarefa de escriba da turma, permite que essa capacidade de planejar a escrita seja desenvolvida desde o início do processo de alfabetização das crianças. A partir da discussão, da interação, da apresentação de sugestões e idéias dos alunos, a alfabetizadora faz uma seleção do que precisa ser dito, dentro de uma determinada ordem visando à compreensão do texto pelo leitor. É produtivo pensar que a carta será lida pelos interlocutores do outro turno, por isso o texto deve ser claro e lógico.

O processo de produção coletiva mostra como a alfabetizadora conduz o planejamento, e, assim, faz ver aos alunos que um texto não é um amontoado de frases sem conexão, mas, conforme a etimologia da palavra indica, é um tecido, que precisa estar bem costurado e alinhavado. A seqüência da interação ilustra com propriedade o planejamento feito:

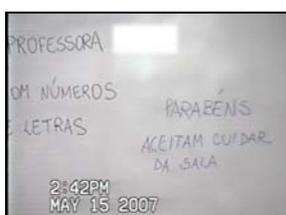


Figura 22 – Planejamento da carta

Beth: O que você acha que a gente tem que falar para eles? ((Para o Dalton)).

Dalton: Muito obrigado pela carta!

Beth: Pois é, mas vai agradecer a carta... Mas o quê que eles estavam pedindo para vocês na carta?

Luciano: Eu aceito fazer isto.

Felício: Pra não bagunçar a sala.

Beth: Ah! Eles estavam pedindo pra cuidar da sala, pra não bagunçar... Que mais que eles estavam falando?

Luciano: Eu aceito fazer isto. ((Repete, pensando na resposta à turma)).

Felício: Pra não jogar papel no chão.

Beth: Eles estavam pedindo colaboração. Olha o que aconteceu... ((Meninos conversando)). Agora, escuta a professora... Olha o que aconteceu nesse tempo que a gente não respondeu a carta. Aconteceu o seguinte: os alunos do turno da manhã, da sala 1, ganharam a campanha da escola, não foi? Eu não contei pra vocês que eles ganharam?

Gustavo: Mas a sala 1 não ganhou.

Beth: Do turno da manhã ganhou. Esse pessoal que escreveu a carta para vocês ganhou o primeiro lugar. Eu contei até que eu fiz uma excursão com eles num clube, não contei? Foi o prêmio deles. Foi lá no clube dos sargentos, da polícia.

Luciano: Então, é lá no clube que o meu pai fica lá. Na polícia militar.

Beth: Então vamos prestar atenção? Nesse tempo que a gente não respondeu, eles ganharam. Quem ganha o primeiro lugar merece alguma coisa?

Crianças: Merece!

Beth: Merece a gente falar o quê com eles?

Crianças: Muito obrigado!

Beth: Ah... Obrigado porque eles ganharam? A gente fala obrigado para quem ganha?

Sandra: Parabéns!

Crianças: Ah! A gente fala o quê?

Crianças: Parabéns!

Beth: Então a gente vai ter que falar isso nessa carta, não vai?

Crianças: Vai.

Beth: Porque eles brilharam, não brilharam?

Crianças: Brilharam!

Beth: Então, oh, nós vamos ter que fazer assim. Nós vamos ter que dar os parabéns ((Vai escrevendo no quadro branco)). Eu vou escrever aqui só para a gente lembrar tudo o que a gente vai escrever na carta.

Crianças: ((Falando o que a professora escreveu)): [PA] [RA] [BÉNS!]

Na interação que se estabelece, a alfabetizadora vai recuperando as idéias da carta recebida pela turma e criando condições para que a resposta esteja em sintonia com a carta enviada pelos alunos da manhã. É possível afirmar que a alfabetizadora contextualiza para as crianças a finalidade daquela produção. Observa-se a potencialidade do momento, situação real vivida pela turma, que permite às crianças discutirem, sob a orientação da alfabetizadora, vários aspectos do sistema de escrita e das funções de um texto. Uma produção coletiva é uma oportunidade riquíssima para que os alunos não alfabetizados aprendam a organizar os textos de acordo com os padrões estabelecidos para cada gênero textual e de acordo com as práticas sociais.

Acompanhando muitas escolas municipais, durante o trabalho desenvolvido no Núcleo de Alfabetização e Letramento, verifiquei que muitas alfabetizadoras têm dúvidas com relação à produção de texto por um aluno não alfabetizado. Diversas vezes elas perguntavam: “como é possível uma criança que não sabe escrever produzir um texto?” Essa questão sempre aparecia nos encontros de reflexão que eram realizados nas escolas. Muitas alfabetizadoras acreditavam que primeiro o aluno precisa aprender a escrever, para, somente depois, ser capaz de produzir um texto. Conforme a pesquisa mostrou, esse trabalho pode ser feito por meio de produções coletivas de textos, em que o professor assume o papel de escriba da turma, ao mesmo tempo em que organiza e incentiva o processo de escrita.

O fato de o aluno não “saber ainda escrever” não o impede de aprender a produzir diferentes gêneros textuais e de planejar a sua escrita, sempre orientado pela alfabetizadora. Pelos fragmentos destacados, foi possível observar que as crianças têm idéias interessantes para a composição do texto, bem como conhecimentos variados sobre os gêneros textuais. Elas só não sabem codificar (ainda). É nesse momento que a alfabetizadora assume o papel de escriba da turma, conforme a análise demonstra.

A iniciativa da professora de anotar as idéias para organizar o texto leva a pensar na importância dessa atividade para o aprendiz familiarizar-se com uma concepção de texto escrito como um enunciado que tem coerência e coesão.⁵⁸ Um texto não é uma seqüência aleatória de frases, envolve relações entre as frases, entre as palavras, entre os trechos que são construídos. Se essa concepção estiver presente na alfabetização, e se bons modelos de textos forem trabalhados com os alunos, provavelmente eles aprenderão que um texto precisa fazer sentido para quem o lê; que um texto cumpre uma função na sociedade e precisa estar adequado à situação comunicativa que a ele lhe deu origem.

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua [...] (GERALDI, 2004, p. 45-46).

O autor destaca as diferenças entre saber usar a língua e saber sobre a língua. Tradicionalmente, o ensino esteve centrado em conceitos e saberes sobre a língua, a partir da gramática. Ao aluno cabia observar o exemplo e seguir as regras, para, posteriormente, repetir o que lhe foi ensinado. Para essa concepção, a língua é algo pronto, acabado. Atualmente, e a investigação mostrou isso, sabe-se que a língua está ligada aos seus usuários, portanto, é viva e construída. As situações concretas de interação instauram práticas significativas na sala de aula, ações contextualizadas, como a produção coletiva que se analisa.

3.2.2.13 A busca pela coerência do texto na situação de interlocução

O próximo fragmento revela a opção da professora por escrever um texto planejado, fruto da interação com os alunos, produzido coletivamente pela turma, a

⁵⁸ As noções de coerência e coesão serão explicadas posteriormente.

partir de sua orientação. Aproveitando as idéias e sugestões dos alunos, a alfabetizadora vai organizando o texto de acordo com os padrões estabelecidos para a língua na modalidade escrita.

Beth: PARABÉNS! Eles pediram pra gente colaborar. O Luciano já deu uma idéia ali. O que é que você falou? Eles pediram pra gente colaborar na limpeza.

Luciano: É. Eu aceito fazer isto.

Beth: Vocês vão aceitar cuidar da sala? Quem vai topa colaborar deixando a sala limpa, levanta o dedo. Deixe-me ver se a gente pode falar isso da sala toda. ((Todos os alunos levantam o dedo)). Ah! Então, outra coisa que a gente vai ter que escrever ali na carta é que vocês ACEITAM CUIDAR DA SALA, não é? ((Vai falando devagar e escrevendo no quadro branco, local de planejamento das idéias)). Que mais vocês acham que a gente precisa falar para eles?

Criança: Muito obrigado!

Helena: Muito obrigado pela carta.

Beth: Pois é, mas olha aqui. A carta não foi um presente para vocês. O que eles estavam pensando quando eles escreveram esta carta?

Maura: Na limpeza!

Beth: Eles estavam precisando de quê?

Crianças: Da limpeza!

Beth: Eles estavam pensando na limpeza e estavam precisando de quê, de vocês?

Criança: Da ajuda!

Beth: Vocês ajudaram muito?

Crianças: Não!

Beth: Vocês não estavam cuidando da limpeza da sala à tarde direito.

Carlúcio: Agora, a gente tamos.

Beth: À tarde, quem que ganhou o primeiro lugar?

Um aluno: Manhã

Beth: Não, à tarde tem uma sala. A sala 16. Avisou até no microfone, vocês não lembram?

Crianças ((algumas)): Sala 16!

Beth: E será que a sala 16 cuidou com capricho e carinho da sala deles?

Alunos: Cuidaram.

Beth: Será que lá na sala 16, que ganhou o 1º lugar, eles ficaram rabiscando a mesinha?

Crianças: Não

Beth: Amílton, você acha que eles rabiscavam a cadeira?

Amílton: Não!

Beth: Pois é, por que então eles ganharam? Porque eles não rabiscavam mesinha, nem cadeira, nem parede. Eles cuidavam para não jogar papel e nem ponta de lápis no chão. E aí os alunos lá da sala 16, eles vieram de manhã e foram junto com a sala 1 no clube. Foi tão legal! Foi um prêmio para quem mereceu, porque cuidou da sala com carinho. E os alunos do turno da manhã até pediram para vocês colaborarem, só que acontece que essa turminha não quis colaborar naquela hora, não é?

Luciano: A sala tá limpa!

Beth: Mas agora, vocês estão querendo colaborar?

Crianças: Tamos!

Beth: Pois é. Então olha só! Outra coisa que a gente vai ter que falar nessa carta... Geralmente, quando a gente recebe uma carta, a gente tem que responder, não é? Nós respondemos depressa?

Crianças: Não...

Beth: Por que a gente demorou pra responder essa carta? O que acontece toda tarde aqui, que não está dando tempo da gente responder?

Felício: Gritaria!

Beth: Gritaria? A gente só faz gritaria a tarde inteira?

Crianças: Não!

Felício: Atividade!

Beth: Então, por causa de quê que a gente demorou para escrever?

Felício e Luciano: Atividade!

Beth: Então nós vamos ter que explicar para eles que a gente demorou por quê?

Crianças: Por causa das atividades.

Beth: Hã!... Então, olha só! ((Mostrando o que havia escrito no quadro branco)). Nós temos que dar os parabéns, nós temos que falar que aceitamos cuidar da sala e a gente vai ter que falar com eles também que nós demoramos com a resposta ((Vai escrevendo no quadro branco a última construção frasal e falando)), porque a gente fez muitas, o quê?

Crianças: Atividades!

Beth: Atividades, não é?

Crianças: É!

Beth: Nós temos, então... Ô, Gustavo e Luciano! Olha! O que vocês acham que a gente tem que falar primeiro? Primeiro a gente tem que dar os parabéns, primeiro a gente tem que falar que aceita, ou primeiro a gente tem que explicar por que a gente demorou tanto?

Felício: Explicar...

Beth: Explicar por que a gente demorou tanto, não é? Porque, afinal de contas, tem um mês que eles mandaram essa carta.

Felício: Tá fazendo um mês!

Beth: Está fazendo um mês amanhã. Olha só. Eles mandaram no dia 16 de abril, hoje é dia 15 de...

Crianças: Maio!

Beth: Então, olha só! É... Eles falaram assim ((E lê a carta da manhã)): Nós, alunos da sala 1 do turno da manhã, estamos precisando da colaboração de todos vocês, para manter nossa sala limpa e organizada, pois é assim que crescemos dia a dia no nosso aprendizado. E manter a sala limpa é também um aprendizado importante.

A seqüência acima revela uma preocupação com a coerência do texto produzido, manifestada pela pergunta “Olha, o que vocês acham que a gente tem que falar primeiro?” A pergunta traz implícita uma concepção de que a língua escrita tem regras de realização e que, num texto, as idéias precisam estar conectadas numa seqüência lógica. Segundo Costa Val (1991, 2006, p. 27),⁵⁹ as idéias de um texto precisam estar articuladas. O escritor necessita ter consciência disso. Trata-se de preocupar-se com a coerência do texto, fenômeno sintático-semântico que ocorre entre enunciados estudados pela Lingüística Textual.

⁵⁹ Costa Val (1991, 2006, p. 54) analisa enquanto fatores de coerência e coesão: continuidade, progressão, não-contradição interna e externa, articulação.

[...] a Lingüística Textual (LT) trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (MARCUSCHI, 1983, citado por MASSINI-CAGLIARI, 2005b, p. 35-36, grifo do autor).

A noção de coerência, conforme ressalta o autor, relaciona-se à construção dos sentidos do texto. A coerência se estabelece na interação, numa situação comunicativa específica. A pergunta feita pela professora à turma estimulou a reflexão das crianças a respeito de qual informação deveria vir primeiro na carta: dar os parabéns, falar que aceita colaborar na limpeza da sala ou explicar o porquê da demora da resposta. Trata-se de querer garantir ao texto um sentido dentro do contexto de interlocução que se estabelecia entre as duas turmas da escola, ou seja, de cuidar da sua coerência. “Para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos” (KOCH & TRAVAGLIA, 1993a, p. 21).

Ao interrogar a turma sobre qual das questões deveria vir primeiro na carta, a alfabetizadora estimula os alunos a relacionarem o conteúdo das orações, estabelecendo, assim, um sentido global para o texto. O nexos entre as frases se constrói na temporalidade das ações propostas dentro da situação de interlocução.

Nota-se que a coerência se estabelece na interação entre os interlocutores, usuários do texto, ou seja, no caso da carta analisada na pesquisa, o texto precisa ter coerência para ser compreendido pelos alunos do turno da manhã, destinatários reais da resposta elaborada pela turma pesquisada. É nesse sentido que é dentro da situação comunicativa que se pode estabelecer a coerência de um texto. As intervenções da alfabetizadora mostram que isso pode ser trabalhado com as crianças desde o início do processo de alfabetização. “A *coerência* não é nem característica do texto, nem dos usuários do mesmo, mas *está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação*” (KOCH & TRAVAGLIA, 1993b, p. 51, grifo dos autores). Pelo exposto, é possível pressupor que o conceito de coerência remete à possibilidade de interpretação do texto por seus interlocutores.

No fragmento, as crianças apontam para a professora a informação que deveria vir em primeiro lugar “explicar por que a gente demorou tanto”, revelando compreenderem como se estabelece a coerência de um texto.

A reflexão evidencia que é possível, com uma turma não alfabetizada, pensar sobre aspectos constitutivos do texto, numa situação real de interlocução. Nesses momentos é que os alunos estabelecem conexões entre os textos que lêem, formulam hipóteses sobre sua forma de organização e discutem com seus pares sobre as estruturas do texto. Mas é produtivo que haja espaço para o diálogo, para explicitação de dúvidas, para as trocas de conhecimentos entre os alunos. Nota-se a importância desses momentos de interação, para que o aluno perceba como relacionar idéias dentro de um texto, estabelecendo uma lógica interna na produção textual.

3.2.2.14 A língua falada e a língua escrita

Na próxima seqüência, a alfabetizadora Beth, sensível às falas coerentes das crianças, aproveita suas sugestões e realiza uma retextualização (MARCUSCHI, 2000, 2007, p. 46) do texto falado por elas para o texto escrito produzido coletivamente.

Beth: Então, olha só! Primeiro a gente vai explicar para eles por que nós demoramos. Então, olha só! Nós já começamos assim ((Mostra o escrito no quadro-de-giz e lê)): QUERIDOS COLEGAS DA SALA 1 DO TURNO DA MANHÃ. Agora, como que a gente vai falar para eles que nós demoramos a escrever para eles, por conta das atividades? Como é que vai ser a frase que a gente vai escrever aqui no início. Quem quer dar uma idéia?

Helena: Eu!

Beth: Então fala a frase para mim. Como que a gente vai escrever aqui no início?

Helena: A gente vai escrever... Parabéns...

Beth: Nós acabamos de falar que nós vamos começar explicando por que nós demoramos. Então eu quero uma frase. Helena, como vai ser a frase?

Helena: A gente vai escrever... Falando assim... Que a gente tava fazendo muita atividade e não dava tempo.

Beth: Ah! Então, olha só. Olha o que a Helena deu sugestão: Estávamos fazendo muitas atividades, não dava tempo. Então, a gente explica assim: Demoramos a responder, não é assim? Olha se está legal. Demoramos a responder, porque fizemos muitas atividades e não dava... ((Pára a voz e as crianças completam a frase)).

Crianças: tempo!

A alfabetizadora, partindo da sugestão da aluna Helena sobre o que deve escrever na carta, leva em consideração a idéia da criança, porém, organiza sua frase dentro das normas da escrita padrão. Assim, ela mostra aos alunos que a língua escrita tem suas regras, que são diferentes da fala. Partindo de “que a gente tava fazendo muita atividade e não dava tempo” – fala de Helena – a professora, procurando seguir as normas da língua escrita, escreve “Demoramos a responder, porque fizemos muitas atividades e não dava tempo”.

A interação nos leva a refletir sobre outro aspecto importante na alfabetização. Quando entram na escola, as crianças já sabem falar a língua. Não sabem ler e escrever, mas falam o português com segurança, habilidade que construíram entre o primeiro e o terceiro ano de vida, aproximadamente. Elas conversam, discutem assuntos diversos, compreendem o que as outras pessoas dizem. É importante considerar esse conhecimento das crianças no momento da alfabetização.

Outra base importante sobre a qual acenamos nossa discussão é o pressuposto de que o conhecimento da criança sobre os textos escritos se constrói a partir do conhecimento que ela tem da língua falada. [...] É de se esperar, portanto, que diante de um novo objeto de aprendizagem, que é o texto escrito, elas recorram ao que já sabem sobre os textos orais. (VIEIRA & COSTA VAL, 2005a, p. 7).

É muito comum nas escolas encontrar professoras que afirmam que seus alunos falam muito errado e que, por isso, escrevem errado. Por esta razão, é importante refletir aqui, ainda que brevemente sobre o assunto, tendo como referência a investigação e a experiência de interlocução sobre o tema com outras professoras.

Falantes nativos da língua portuguesa na sala de aula, as crianças conversavam de acordo com a variedade lingüística da comunidade a que pertenciam, variação respeitada pela professora, que constantemente estimulava a participação nas atividades, fornecendo idéias e sugestões para os textos, como verifica-se na escrita da carta.

A língua é uma atividade social, por isso existe uma diversidade do português falado no país. Fatores como idade do falante, origem geográfica,

situação socioeconômica, situação de comunicação vivenciada, dentre outros interferem no modo de falar das pessoas, fato extremamente natural. Conforme os PCN,

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais.⁶⁰ Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997d, p. 31).

As interações observadas na sala pesquisada revelaram que o conhecimento que a criança possui da língua falada é fundamental no processo de aprendizagem da língua escrita. Ele é referência para a criança que está em processo de alfabetização. Conforme Vieira & Costa Val (2005b, p. 8)

O trabalho a ser realizado pelo aprendiz na apropriação da linguagem escrita é descobrir como representar, na escrita, a atividade de interação discursiva que ele sabe realizar com facilidade na comunicação mediada pela oralidade, na presença do interlocutor.

É fundamental que a alfabetizadora, durante o processo de produção de textos escritos, participe intensamente da “descoberta” destacada pelas autoras, criando diversas situações que possibilitem às crianças refletir sobre a escrita e suas propriedades. Ao mesmo tempo, é importante criar oportunidades para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, promovendo situações de interação diversificadas.

⁶⁰ Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico.

A proposta se fixa na língua que adquirimos em família, como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade lingüística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais da formação lingüística do cidadão numa sociedade democrática (CASTILHO, 2004a, p. 21).

O respeito pela fala da criança é condição necessária para que a mesma possa aprender com tranquilidade a língua escrita. Bagno (2005, p. 52) ressalta que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso reprovando como “erradas” as pronúncias, que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. Durante o processo de alfabetização, a alfabetizadora precisa estar atenta a essa observação do autor, lembrando-se sempre de que a escrita alfabético-ortográfica não é a fala, mas uma tentativa de representá-la. Como sistema, a escrita possui regras próprias e convencionais que são aprendidas à medida que se escreve e se pensa sobre o que se escreveu.

Castilho (2004b, p. 16) ressalta que a linguagem humana é fundamentalmente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita. A diferença é que, na Língua Falada, os usuários estão em presença e na Língua Escrita não, o que gera a necessidade, nessa última modalidade, de se explicitar as coordenadas espaço-temporais em que a situação acontece quando se escreve. Esse conhecimento sobre as propriedades da fala e da escrita é de fundamental importância para quem alfabetiza.

Ao produzir coletivamente a carta com a turma, a alfabetizadora permitia que seus alunos falassem, participassem do processo de escrita, trouxessem sugestões e idéias para a constituição da carta, mas, no momento do registro, fazia as adaptações necessárias à produção de um texto escrito adequado e coerente. As crianças gostavam de participar das interações, contribuía frequentemente com idéias e sugestões, falavam seu dialeto com tranquilidade, porque tinham sua fala considerada e respeitada pela professora.

3.2.2.15 A aprendizagem: um processo construído na interação

O próximo fragmento ilustra como a aprendizagem é um processo complexo, que se constrói por meio da interação e discussão coletiva. A escrita da carta mobilizou a ativação de conhecimentos prévios das crianças e o gênero textual foi constituindo-se por meio da interlocução. Estando combinado que, inicialmente, a turma deveria explicar a demora da resposta, observou-se o seguinte processo interativo:

Beth: Olha, vamos acompanhar? ((A professora vai ao quadro e escreve)): DEMORAMOS A RESPONDER, PORQUE ((Lê e mostra as palavras escritas no quadro. Pára na palavra “porque” e as crianças completam)):

Crianças: FIZEMOS MUITAS ATIVIDADES E NÃO DEU TEMPO. ((A professora vai escrevendo o que os aprendizes ditavam)).

Beth: Pronto! Olha só! Já explicamos por que a gente demorou, não foi?

Crianças: Foi!

((A professora vai ao quadro branco onde anotou o que ia escrever na carta e diz)):

Beth: Então, vamos eliminar aqui o que foi que a gente já escreveu! ((Apaga o que havia escrito)). Já eliminamos aqui uma das coisas que tem que pôr na carta. Sobraram duas coisas: Os parabéns e falar que agora vocês estão cuidando da sala. Então, como é que é agora? Primeira coisa. Todo mundo estava falando dos parabéns o tempo todo. Como é que nós vamos dar os parabéns?

Luciano: Parabéns, turno da manhã!

Beth: Então, espera aí. Eu vou escrever e nós vamos ver se está dando certo.

Crianças: Parabéns, turno da manhã!

Luciano: Eu gostei muito.

Beth: Olha só. Presta atenção. Parabéns pelo quê? Pelo quê que a gente está dando os parabéns para eles?

Marlene: Porque eles cuidou da sala.

Luciano: Porque eles ganharam o prêmio.

Beth: Parabéns por terem cuidado bem da sala. É isso? Olha só. A Marlene está falando que tem que dar os parabéns porque eles cuidaram da sala.

Luciano: É, sim.

Beth: Então, eu estou perguntando se pode ser assim. Parabéns... Como é que é, Marlene? Por terem cuidado bem da sala... ((A professora vai escrevendo e falando)). PARABÉNS POR TEREM CUIDADO BEM DA... De quem que é essa sala?

Marlene: Sala 1

Beth: De quem que ela é?

Felício: Da Beth!

Beth: Só minha?

Crianças: Da Neide.

Beth: De quem mais? De vocês ela não é, não?

Crianças: É!

Beth: Ah, então, como é que a gente pode falar? PARABÉNS POR TEREM CUIDADO BEM DA... (+)

Luciano e Felício: DA NOSSA SALA!

Felício: Foi eu que dei a sugestão!

Beth: ((Lendo no quadro)). Parabéns por terem cuidado bem da nossa sala... e o que mais que aconteceu com eles? E ganharam o...

Criança: O prêmio!

Beth: E ganharam o primeiro...

Crianças: Prêmio!

Beth: E ganharam o primeiro... O quê? Como a gente fala quando alguém ganha o bingo? Quando alguém ganha o bingo, eu escrevo aqui no quadro primeiro o quê?

Luciano: Primeiro lugar, terceiro lugar...

Beth: Isso, então parabéns por terem ganhado o primeiro...

Crianças: Lugar!

Beth: Na campanha do quê?

Carlúcio: De limpeza!

Felício: Da sala limpa!

A interação expõe novamente como a professora recupera atividades realizadas anteriormente pelas crianças. Ela as incentiva a se lembrarem de conhecimentos trabalhados em outros momentos e que auxiliariam na escrita da carta. Para que as crianças dissessem a palavra “lugar”, a alfabetizadora lembra da maneira como ela registra os ganhadores do bingo, jogo muito utilizado na turma para trabalhar as letras do alfabeto e os nomes dos alfabetizandos. A remissão a atividades desenvolvidas pelas crianças era uma estratégia utilizada pela alfabetizadora para garantir a participação das crianças durante o processo de ensino e aprendizagem. Essa estratégia pedagógica incentivava os aprendizes a pensar, a refletir sobre as questões que eram problematizadas, a manifestar o que haviam aprendido.

Para Vygotsky (1984, p. 64), as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória mediada por instrumentos e signos, percepção e formação de conceitos) originam-se das relações entre indivíduos humanos. Durante as interações que ocorrem na sala de aula, essas funções também são ativadas. No fragmento analisado, as crianças lembram-se de uma atividade já realizada e da maneira como o registro dos ganhadores do bingo é feito no quadro. Em momentos como esse, os alunos aprendem novas palavras e ampliam seus conhecimentos sobre a língua, ou seja, aprendem a pensar abstrata e generalizadamente, acionando sua capacidade de memória.

A aprendizagem, então, é vista como um processo construído através da linguagem nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo. Por meio da linguagem, os conceitos cotidianos vão dando lugar à elaboração de conceitos científicos: novas palavras são aprendidas e os significados das palavras corriqueiras vão sendo ampliados com novas acepções (GOMES & MONTEIRO, 2005c, p. 23).

A sala de aula é um contexto significativo para a aprendizagem das crianças. Nesse espaço de interação ocorrem situações singulares que possibilitam o estabelecimento de relações entre os participantes e diferentes aprendizados.

3.2.2.16 A questão da coerência e coesão do texto

No próximo fragmento, a alfabetizadora recupera o texto integral da carta e analisa com as crianças a sua textualidade, ou seja, “as características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (COSTA VAL, 1991, 2006b, p. 5):

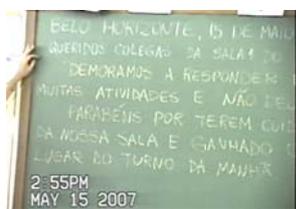


Figura 23 – O texto da carta

Beth: Então, olha só. PARABÉNS POR TEREM CUIDADO BEM DA NOSSA SALA ((Escrevendo e lendo)). E GANHADO O PRIMEIRO LUGAR DO TURNO DA MANHÃ ((Alguns alunos falam junto)). Agora, eu vou ler tudo de novo para ver se ficou bom ou se ficou ruim. Vamos escutar, porque, se estiver feio, se estiver repetindo palavras, a gente vai ter que mexer. Vai ter que desmanchar e escrever de novo. Então, vamos ver?! Desde o início? Toda atenção agora! ((Professora e alunos começam a ler juntos o texto que está no quadro-de-giz. Ela vai apontando todas as palavras)).

BELO HORIZONTE, 15 DE MAIO DE 2007.

QUERIDOS COLEGAS DA SALA 1 DO TURNO DA MANHÃ.

DEMORAMOS A RESPONDER, PORQUE FIZEMOS MUITAS ATIVIDADES E NÃO DEU TEMPO.

PARABÉNS POR TEREM CUIDADO BEM DA NOSSA SALA E GANHADO O PRIMEIRO LUGAR DO TURNO DA MANHÃ.

Beth: Está legal?

Crianças: Tá!

Quando a alfabetizadora propõe “agora, eu vou ler tudo de novo pra ver se ficou bom... Vamos escutar, porque, se tiver feio, se tiver repetindo palavras, a gente

vai ter que mexer”, ela possibilita que se façam algumas reflexões sobre o que é um texto e os “padrões textuais convencionalmente estabelecidos para a escrita” (VIEIRA & COSTA VAL, 2005c, p. 15). Analisando as palavras da alfabetizadora, percebe-se que, de fato, ela estimula as crianças a observarem se a carta produzida até o momento é um texto coerente, coeso, que será entendido por seus leitores, no caso, as crianças do outro turno.

Segundo Cafiero (2005, p. 17) o texto escrito apresenta-se como um todo formado de palavras, expressões, frases que se articulam para possibilitar a construção de sentido pelo leitor. A pergunta “Está legal?”, da alfabetizadora, revela que, de fato, ela quer saber: nosso texto está bem articulado? Coerente e coeso? Está bem organizado para que os leitores possam compreendê-lo? Conseguimos comunicar o que desejávamos? Um texto é formado por elementos lingüísticos que interligam enunciados entre si. Trata-se dos recursos coesivos responsáveis pela unidade do texto e que estão ligados à sua coerência global. “Esses recursos servem para nortear o leitor na observação de quais elementos devem ser conectados. [...] Colocam em evidência as relações de sentido existentes entre os enunciados” (CAFIERO, 2005b, p. 22).

No início da alfabetização, as crianças começam a aprender sobre a estrutura convencional da língua escrita e a lógica interna dos textos. Isso não acontece de forma natural, mas por meio de intervenções sistemáticas da alfabetizadora, como a que é feita no fragmento. Elas possibilitam às crianças, através da observação, escrita e análise dos textos produzidos, identificar a sua coerência e coesão. Incentivadas, as crianças vão percebendo a organização dos textos que produzem, seus elementos constitutivos, os recursos lingüísticos utilizados para dar-lhe coerência.

De acordo com a prática observada, a ação pedagógica de produção coletiva de textos possibilita a aprendizagem de que escrever um texto é também reescrever: “Vamos escutar, porque, se estiver feio, se estiver repetindo palavras, a gente vai ter que mexer.” Ao colocarem-se na posição de leitores da carta que estão construindo, as crianças a analisam por um outro ângulo, avaliando, assim, a sua textualidade.

3.2.2.17 A produção da carta como processo de interlocução real

A seqüência a seguir revela como a escrita na escola pode assumir uma função real de interlocução:

Beth: Então, agora ainda está faltando falar do quê? Já demos os parabéns... ((A professora vai ao quadro branco e apaga o lembrete dos parabéns)).

Beth: Que vocês aceitam cuidar da sala. Então, ((Retomando a carta da manhã)). Olha só. Olha o que eles pediram para vocês. Eles pediram a colaboração para não jogar lápis no chão, para não arrastar as carteiras e cadeiras. Que são as carteiras que eu ensinei?

Crianças: As mesas!

Beth: As mesinhas. E as cadeiras. Pediram para não arrastar por quê? Se cai ponta de lápis no chão e a gente arrasta a carteira assim, aquela ponta de lápis que tá no chão dá aquela rabiscada no chão, não é?

Felício: E também arranha.

Beth: E eles também falaram para vocês não rabiscarem mesas, cadeiras, paredes. E será que quando eles entraram aqui para a escola, igual a vocês... Vocês chegaram aqui na escola este ano, não foi?

Crianças: Foi!

Beth: Quando eles chegaram aqui, será que eles já sabiam cuidar da sala igual a vocês?

Crianças ((Algumas)): Já.

Outros: Não.

Beth: Já sabiam? Entrou para a escola já sabe tudo?

Crianças: Não...

Beth: Eles já sabiam tudo? Você acha, Marlene?

Marlene: Não!

Beth: Quem acha que eles não sabiam, que eles tiveram que aprender?

Helena: Lê!

Beth: Estou falando de cuidar da sala. A gente tem que aprender a cuidar?

Crianças: Tem!

Beth: Eles aprenderam a cuidar da sala, por isso que eles sabem cuidar tão bem? Então, olha só. Vocês... é... Chegaram aqui sabendo ou estão aprendendo a cuidar da sala de vocês?

Crianças: Aprendendo!

Beth: Então a gente podia explicar isso para eles, não podia?

Crianças: Podia!

Beth: Como é que nós vamos explicar isso?

Felício: A gente tamo aprendendo.

Beth: Então, a gente pode falar para eles assim: nós estamos aprendendo a cuidar... ((Pára a voz e as crianças completam)).

Crianças: Da sala 1

Beth: Isso! Então vamos escrever ((Vai ao quadro e escreve, falando)) NÓS ESTAMOS APRENDENDO A CUIDAR DA SALA 1. Eles perguntaram para vocês assim no final da carta. VAMOS MANTER A NOSSA SALA COMO A NOSSA SEGUNDA CASA? ((Lendo a carta)). A gente podia responder, não podia?

Alunos: Podia!

Beth: Vocês querem que a nossa sala seja a nossa segunda casa?

Crianças: Queremos!

Beth: Nós ficamos aqui todo dia, 4 horas e meia. Muito tempo. Vocês gostam de ficar em um lugar sujo?

Crianças: Não!

Beth: Não é? Cheio de papel, com a mesa toda rabiscada, a cadeira... Não é gostoso chegar e ver a mesa limpinha, a cadeira limpinha, o chão limpinho... Não é gostoso?

Crianças: É... é...

Beth: Então, o que a gente pode responder para eles, sobre isso de manter a sala como a nossa segunda casa? O que vocês acham? Vocês acham que a gente pode falar para eles que a gente quer manter a nossa sala como a nossa segunda casa?

Crianças: Quero! Quero!

Beth: Ô, Marlene, presta atenção na pergunta! Vocês acham que a gente vai falar com eles na carta? Quê que vocês acham?

A aprendizagem da língua escrita na escola, como o fragmento ilustra, pode ser um processo de interlocução real entre as crianças. Na interação, a alfabetizadora estimula a atitude responsiva dos aprendizes, recuperando o texto inicial que deu origem à situação de comunicação entre as turmas. A escrita é utilizada como “um meio de chegar a um interlocutor ausente e de atingir um objetivo pessoal de interação” (SOARES, 1988, 2003, p. 76).

3.2.2.18 A relação da criança com os suportes textuais

O próximo fragmento revela como as crianças estão atentas aos escritos que constam nos diferentes suportes. Os sinais gráficos da sociedade letrada não lhes passam despercebidos. Leandro ilustra isso com propriedade:

Leandro: Professora, cê tá com o número dali ((Apontando para o número 2007 na data da carta que está redigida no quadro))

Beth: Como é que é?

Leandro: Cê tá com o número dali, na sua blusa. ((Aponta novamente para o número 2007 no quadro, compondo a data da carta))

Beth: Ah, tô! ((Percebe que a criança indica o número no quadro e na sua blusa)) O que está escrito na minha blusa? Que número é esse?

Felício: 2007!

Beth: Olha lá! ((A professora aponta o número no quadro)) 2007 e na minha blusa tem 2007.

Carlúcio: Oh! Que doido!

Beth: Eu usei esta blusa aqui, no dia que mudou o ano. No *réveillon*.

Helena: ((Olhando a blusa)). E tem uma champanhe.

Beth: É. Está escrito assim: “Quero viver 2007 radicalmente”. ((Mostrando o escrito na blusa)) E aí tem um brinde do Ano Novo. Entendeu?

A observação do aluno, relacionando o ano registrado no quadro com o ano estampado na blusa da professora, revela como as crianças estão atentas aos suportes de escrita presentes em nossa cultura. A criança vive numa cultura escrita, e não está alheia a isso. Ela observa os materiais escritos ao seu redor dentro e fora da escola. Explorar essa capacidade de percepção, no início da alfabetização, é essencial para que a criança compreenda os usos sociais da escrita. Quando a criança aprende a ler e a escrever, alargam-se as possibilidades de sua participação nessa cultura letrada, pois ela adquire maior autonomia. “Estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos ‘letrados’” (BATISTA, *et al.*, 2005g, p. 29).

Quando a alfabetizadora considera a observação feita pela criança e explica o porquê daquele número na sua blusa, permitindo que outros conhecimentos sejam manifestados por outros alunos, como faz Helena: “e tem uma champanhe”, ela possibilita que as crianças compreendam as funções da escrita na sociedade e construam conhecimentos por meio desses suportes. Conhecer, valorizar e utilizar modos de produção e de circulação da escrita na sociedade favorece o processo de alfabetização das crianças. A alfabetizadora Beth não indicaria caminhos para se promover articuladamente a alfabetização e o letramento?

3.2.2.19 A produção de um gênero textual: um momento especial na sala de aula

A produção da carta instaurou na sala de aula um processo interativo intenso, que culminou com um texto produzido por toda a turma. O evento, que durou aproximadamente uma hora, revelou que a escrita é mais do que um objeto a conhecer. Não é possível transmitir a escrita, mas “usar, fazer funcionar como interação e interlocução na sala de aula, [...]” (SMOLKA, 1988, 2008b, p. 45). No próximo fragmento, tem-se o fechamento da carta:

Beth: Então, agora, vamos voltar para a carta? Pra gente terminar? Vamos ler de novo: DEMORAMOS A RESPONDER, PORQUE FIZEMOS... ((e lê, retomando o que foi escrito até a última oração)): NÓS ESTAMOS APRENDENDO A CUIDAR DA SALA 1... E que mais nós vamos falar? Vocês querem que a sala fique limpinha ou não?

Crianças: Queremos!

Beth: A gente pode escrever assim: Nós estamos aprendendo a cuidar da sala 1 e queremos (+) que a nossa sala (+) fique ((para a voz))

Crianças: Limpa!

Beth: ((Escrevendo no quadro)): FIQUE LIMPINHA. ((E lê)): E QUEREMOS QUE A NOSSA SALA FIQUE LIMPINHA. Vocês vão se esforçar?

Crianças: Vamos!

Beth: Então a gente pode terminar falando assim: Vamos nos ((Para e a criança completa)):

Felício: Esforçar!

Beth: Esforçar, não é? Para ficar bem bonita a sala ((Vai escrevendo no quadro-de-giz e lendo)): VAMOS NOS ESFORÇAR. Agora, olha só. Eles terminaram falando que contavam com a colaboração. Agora, vocês querem mandar um abraço para todos?

Crianças: Queremos!

Beth: Pode mandar um abraço?

Crianças: Pode!

Ariano: Vamos colaborar para manter a sala limpinha.

Beth: Pois é. Então vamos ver se a gente vai escrever de novo ali... limpinha. ((Retoma a carta e lê para o aluno Ariano)) [...] E QUEREMOS QUE A NOSSA SALA FIQUE LIMPINHA. VAMOS NOS ESFORÇAR...

Beth: E aí você quer que coloque que vamos colaborar pra que ela fique limpinha? Aí vai ficar limpinha e limpinha duas vezes.

Dalton: Abraço!

Beth: Olha só. Ele quer que põe assim: "Vamos colaborar pra ela ficar limpinha". Aí vai ficar duas palavras pertinho uma da outra: limpinha e outra limpinha. Você acha que essa limpinha ali já está bom, Ariano? ((mostra a palavra no quadro)).

Ariano: Colaborar!

Beth: Ah! Ele quer que a gente coloque colaborar. ((Retoma a carta no quadro e lê alto)): VAMOS NOS ESFORÇAR E COLABORAR COM A LIMPEZA ((Vai escrevendo e lendo)) Pronto? Ficou legal, Ariano, assim? O que você quer, Dalton?

Dalton: Um abraço!

Beth: O abraço... Vocês lembram o que eu falei outro dia? Faz de conta que aqui é a minha folha do caderno. Ela vem até aqui. ((A professora mostra que chegou ao final daquele lado do quadro e explica porque está dividindo o quadro)) A folha chegou ao final desse lado. Eu passo para o lado de cá, não é? Igual se fosse o caderno. Vocês não têm um caderno, com uma folha desse lado e uma folha desse lado... Acabou essa folha...

Beth: Então vamos ver o final ((Retoma e lê a carta)):

NÓS ESTAMOS APRENDENDO A CUIDAR DA SALA 1 E QUEREMOS QUE NOSSA SALA FIQUE LIMPINHA. VAMOS NOS ESFORÇAR E COLABORAR COM A LIMPEZA.

Crianças: Abraço!

Beth: Um abraço! ((E escreve no quadro)). E agora nós vamos fazer igualzinho com a carta que a gente mandou para a Dona Marisa. Quê que a gente faz agora? Quem escreveu a carta? Quem que está falando as coisas para eu escrever?

Crianças: Nós!

Beth: Quem que vai assinar esta carta aqui?

Crianças: Nós!

Beth: O quê que é assinar, mesmo?

Crianças: Escrever o nome.

Beth: Ah, então, olha só. Agora, a gente vai colocar o nome de todo mundo que está aqui, não é? Para poder entregar para eles a carta. Tem alguém que gostaria de copiar a carta numa folha para depois os colegas assinarem, ou vai ser a professora que vai escrever tudo?

Maira: Eu quero escrever!

Gustavo: Eu também quero escrever!

Beth: Nós vamos ver se a Maira, o Gustavo e o Luciano vão dar conta de copiar a carta toda, direitinho; se eles conseguirem copiar todinha, aí logo depois eu vou passar com a folha da carta pra todo mundo assinar o seu nome. Combinado? Se eles não tiverem dando conta de copiar ela todinha, a gente faz igual outro dia. A professora vai copiar e todo mundo vai assinar. Pode ser assim?

Crianças: Pode!

Beth: Então eu vou pegar a folha.

Como foi observado durante o processo, a alfabetizadora trabalhou o gênero textual carta para atingir um propósito comunicativo. Em momento algum, ela nomeou as partes constitutivas do gênero, como saudação, corpo da carta, despedida. A mediação da alfabetizadora instaurou um processo de interlocução e estabeleceu as condições para a produção da escrita. A forma composicional do gênero textual, o tema e o estilo foram objeto de discussões nos momentos necessários. As intenções dos locutores (a turma) nortearam as escolhas lingüísticas, os assuntos abordados e a estruturação da carta. A escrita assumiu uma função social importante para aquelas crianças em processo de apropriação do sistema de escrita.

Capítulo 4

OS SUJEITOS DA RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM

A nossa diferença era a nossa alegria.

Por parte de pai
Bartolomeu Campos Queirós

Este capítulo traz questões específicas sobre os sujeitos envolvidos na relação pedagógica que se estabelece durante o processo escolar de alfabetização. Inicialmente, são apresentadas algumas considerações a respeito da criança de seis anos e de sua inclusão no Ensino Fundamental. Em seguida, é feita uma discussão sobre o papel da professora alfabetizadora e os seus saberes. A experiência das professoras é um referencial importante para situar o complexo cotidiano enfrentado por essas profissionais no exercício da docência. As realidades enfrentadas pelas professoras e relatadas nas entrevistas revelam congruências com resultados de pesquisas (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2002) sobre as características da profissão.

4.1 As crianças de seis anos no Ensino Fundamental

Preliminarmente, é importante lembrar que a opção por pesquisar uma prática de alfabetização desenvolvida numa turma do início do primeiro ciclo, ou seja, constituída por crianças de seis anos, não foi aleatória. A escolha foi pensada em virtude de dois fatores: o primeiro, por ser essa idade aquela que marca o ingresso da criança no primeiro ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, considerado como o responsável pela alfabetização das crianças, de acordo com a política educacional do município; o segundo, por verificar nas escolas, e também no cenário educacional nacional, preocupações diversas com relação à inclusão das

crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Essa preocupação materializou-se, principalmente, pela observação, em várias escolas municipais, da denominação atribuída às turmas de seis anos como “o prezinho”. Pensando nessa nomenclatura, algumas questões saltam aos olhos: que concepção de alfabetização está implícita nessa denominação? Significa que à escola, pedagogicamente, cabe preparar essas crianças para serem alfabetizadas no ano seguinte? Até que ponto as escolas estão entendendo que o último ano da Educação Infantil foi incorporado ao Ensino Fundamental e cabe, à escola regular, apenas socializar os aprendizes de seis anos? A experiência de acompanhamento às escolas indicou a necessidade de se investigar e refletir sobre o assunto.

Após essas considerações, faz-se mister um breve histórico da ampliação do Ensino Fundamental no Brasil e no município. Inicialmente sinalizada na Lei nº 9.394/1996, essa ampliação é uma das conquistas do direito à escolarização pública, garantia que abre oportunidade para a realização de um trabalho de alfabetização e letramento mais amplo e aprofundado. Entretanto, é necessário refletir que

Desejo antigo, essa ampliação nos renova esperanças sempre acalentadas de que as crianças possam permanecer na escola por mais tempo. Entretanto, o tempo somente não garante melhores condições de aprendizagem (GOULART, 2007, p. 19).

A autora destaca que não basta estender o tempo na escola. Afinal, os oito anos de escolaridade obrigatória vigoram desde a Lei 5.692/71, e ainda se luta pela qualidade do ensino. É preciso estabelecer metas, elaborar planejamentos que visem à inclusão das crianças de seis anos. Essa inclusão “exige tratamento político, administrativo e pedagógico” (BRASIL, 2006, p. 7) não apenas no texto do documento oficial.

Logo no início da pesquisa, foi possível notar que incluir, de fato, crianças de seis anos não significa apenas garantir sua vaga na escola. Questões práticas, relacionadas, por exemplo, ao mobiliário, podem prejudicar o bom desenvolvimento dos aprendizes durante as atividades escolares. A turma com a qual esta pesquisa foi realizada era constituída por crianças que completariam seis anos naquele ano.

Quatro delas não encontraram carteiras e cadeiras adequadas ao seu tamanho. A alfabetizadora, sensível ao fato, solicitou à direção um mobiliário adequado à estatura dos alfabetizandos. Uma mesinha e quatro cadeiras foram introduzidas na sala de aula, à frente do quadro, e as crianças passaram a ocupar o novo mobiliário, sentando-se juntas. O acontecido mostra uma situação concreta relacionada à inclusão das crianças de seis anos. Outros problemas pedagógicos como enturmação, currículo, planejamento do trabalho, dentre outros, também precisam ser considerados.

Desde a implantação do modelo pedagógico proposto pela Escola Plural, em 1995, previa-se a inclusão das crianças de seis anos no primeiro ciclo, mas ela não era obrigatória. Muitas crianças permaneciam na Educação Infantil e só aos sete anos ingressavam no Ensino Fundamental da Rede Municipal. Em 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, sancionada pelo governo federal, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos. Observou-se um aumento nas matrículas de crianças dessa faixa etária na RME-BH. A Educação Infantil passou a receber as crianças até cinco anos de idade, e todas que completassem seis anos deveriam ser incluídas no Ensino Fundamental.

No Brasil, a Educação Infantil pública não oferece vagas para toda a população. Segundo a pesquisa Educação da Primeira Infância, realizada em 2005, pela Fundação Getúlio Vargas, apenas 61,36% das crianças freqüentam a pré-escola.⁶¹ Na Rede Municipal de Belo Horizonte, por exemplo, somente em 2004 foram construídas as primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEs). O atendimento ainda não é suficiente para todas as crianças de quatro meses a cinco anos, e a inserção nas unidades é efetuada por meio de sorteio público.

As crianças das classes média e alta estão inseridas nas escolas infantis da rede privada. Os dados comprovam que a ampliação do direito ao Ensino Fundamental a partir dos seis anos é de extrema importância para as camadas populares, cujo acesso aos bens culturais é negado, em razão da desigual distribuição de renda. A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração significa garantir, a todas as crianças, um tempo maior de convivência

⁶¹ Disponível em: <http://www.fgv.br/ibre/cps/pesquisas/Impacto_2005/hc829.pdf> Acesso em: 13 de maio 2008.

escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem. Garantida a ampliação e o atendimento, é necessário pensar na qualidade do ensino e em sua organização.

A dúvida que permanece em escolas que possuem turmas de seis anos relaciona-se com o currículo a ser desenvolvido, principalmente no que se refere à alfabetização. Algumas questões podem ser assim explicitadas: deve-se desenvolver, com as crianças de seis anos, um currículo da Educação Infantil ou antecipar os conteúdos planejados para as crianças de sete anos? Alfabetiza-se ou não as crianças de seis anos? Nesse ponto, algumas considerações fazem-se pertinentes, a fim de contribuir para a elucidação das dúvidas apresentadas. As crianças de seis anos chegam ao início do Ensino Fundamental com um desejo latente de aprender a ler e a escrever, conforme análise realizada no segundo capítulo. Elas desejam a autonomia, a não-dependência dos adultos para tarefas que envolvem a leitura e a escrita. Como foi observado, as crianças estão aptas a iniciar o processo de alfabetização; não só estão aptas, como também trazem conhecimentos sobre o que se pode ler e informações que são importantes no processo de apropriação da língua escrita. Elas reconhecem a escola como a instituição capaz de ensiná-las a ler e a escrever, a razão pela qual estão ali. Então, não se pode decepcioná-las. Iniciar a sistematização da alfabetização, aos seis anos, é atender à demanda natural da criança dessa idade. Aliás, em nossa sociedade, os filhos das famílias das classes média e alta iniciam a aprendizagem da língua escrita bem antes, aproximadamente, aos quatro anos de idade.

À dúvida que paira sobre os educadores, a respeito de alfabetizar ou não aos seis anos, são as próprias crianças que esclarecem. Mas o que fazer no primeiro ano do Ensino Fundamental? Que currículo colocar em prática? “O ideal seria que, nesse primeiro ano do ciclo, as crianças refletissem sobre como a escrita funciona e percebessem que ela representa a cadeia sonora, quer dizer, dominassem o princípio alfabético” (COSTA VAL, 2006, p. 6). A autora sugere caminhos para a organização do ensino da leitura e da escrita aos seis anos, e suas idéias articulam-se com a proposta pedagógica da alfabetizadora pesquisada, que, buscou enfatizar, no primeiro ano do Ensino Fundamental, o funcionamento do nosso sistema de escrita, através do trabalho com gêneros textuais diversos e seus suportes.

Fundamentada nas observações realizadas durante a pesquisa, é possível afirmar que a primeira providência a ser tomada por uma alfabetizadora, ao assumir

uma turma formada por crianças de seis anos, poderia ser a de conhecer qual a experiência que cada criança tem com a escrita. Não seria importante conhecer os gêneros textuais e os suportes de escrita que circulam nas casas dos aprendizes? Não seria importante investigar as práticas de leitura e de escrita que as crianças desenvolvem em sua comunidade? Esse diagnóstico inicial seria fundamental para traçar um perfil das crianças e, por conseguinte, organizar o currículo da alfabetização de acordo com as potencialidades e necessidades reais dos aprendizes. Para alfabetizar, é importante conhecer quem é essa criança que está presente na sala de aula, ansiosa para aprender a ler. Antes de pertencerem à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental, as crianças de seis anos são crianças, e é produtivo saber o que isso significa.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. [...] Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendida como experiência de cultura (KRAMER, 2006, p. 15).

Àqueles que trabalham com a infância interessa conhecer as especificidades dessa etapa da vida, a fim de que se possa planejar as ações pedagógicas de acordo com as características das crianças de cada escola. A investigação revelou que as crianças de seis anos da turma se interessavam por brinquedos, músicas, jogos, histórias, recontos. O entusiasmo diante de atividades como forca, quebra-cabeça, jogo da memória, brincadeiras no pátio, na quadra, contação e leitura de histórias saltava aos olhos. Era notória a sua capacidade imaginativa, ao transformar qualquer objeto em espada, microfone, bonecos, bichos, de acordo com a sua intenção. Perceptível também a maneira como, freqüentemente, imitam ações e palavras das professoras em suas brincadeiras. Revisitando os registros de campo das rotinas diárias planejadas pela alfabetizadora Beth e pela professora Neide, constata-se a inclusão de atividades que contemplam as especificidades da infância, conforme mencionado.

Com relação ao trabalho de alfabetização por meio dos gêneros textuais, julgo pertinente investigar os interesses das crianças pelos suportes de leitura. A pesquisa auxiliaria na seleção dos gêneros a serem utilizados no processo de

ensino. Quem sabe não se poderia começar pelos gêneros adequados à infância, como parlendas, cantigas, bilhetes, cartões, notícias, contos, regras de jogos,...? Gêneros que abordam temas do universo infantil? Não seria importante ofertar suportes de textos ilustrados com personagens conhecidos pelas crianças, que despertariam nelas o desejo da leitura do texto, como se observou na investigação?

O aluno precisa aprender a ler (e também a escrever, falar e ouvir) na escola os gêneros de textos que lhe serão úteis. Para fazer uma lista de que textos são úteis aos alunos, seria interessante fazer uma pesquisa com eles, para saber de suas necessidades. [...] Depois da pesquisa feita, o professor amplia a lista de modo a inserir textos de vários gêneros e domínios (CAFIERO, 2005c, p. 25-26).

O exercício proposto pela autora supõe uma tomada de consciência pessoal e coletiva de todos os profissionais que atuam na escola. A situação implica o reconhecendo da criança como ator social, dotada de experiências pessoais importantes para o ensino da leitura e da escrita. Uma criança, como ficou evidente todos os dias da pesquisa, não é apenas um cérebro que precisa aprender a ler e a escrever. É uma pessoa em processo de formação.

No primeiro dia letivo na instituição, muitas crianças novatas choraram, abraçadas à mãe, demonstrando insegurança no novo espaço institucional. A equipe da escola preparou uma peça de teatro com a participação das professoras do turno, fato que foi apreciado pelas crianças. No caso da turma investigada, os aprendizes foram recebidos em uma sala de aula preparada anteriormente para acolhê-los. Seus nomes já estavam afixados no mural. A sala estava enfeitada, preparada para receber as crianças. Proporcionar momentos de aprendizagem ricos em afetividade não seria importante nesse primeiro ano do ciclo, experiência nova para várias crianças das camadas populares?

Pensar sobre o Ensino Fundamental de nove anos denota muito mais que garantir o acréscimo de um ano de escolaridade obrigatória. Significa pensar o ensino para a infância, mas não uma infância ideal, um conceito abstrato. Os estudos de Ariès (1973, 1981) revelaram que o conceito de infância muda historicamente em função de determinantes culturais, sociais, econômicos e políticos.

Quem sabe a entrada das crianças de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as crianças que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para revisitar velhos conceitos e *colocar em cheque* algumas convicções (NASCIMENTO, 2006, p. 28, grifo nosso).

A pesquisa possibilitou uma reflexão sobre vários fatores ligados à alfabetização de crianças, em especial às de seis anos. Um desses fatores é a necessidade de se conhecer a infância da comunidade onde está situada a escola, a infância com a qual a instituição trabalha a cada ano.

4.2 A alfabetizadora, seu saber e sua ação mediadora

Entre pensar e fazer,
existe uma viagem grande [...]

Por parte de pai
Bartolomeu Campos Queirós

Criar situações propícias à aprendizagem da leitura e da escrita. Esse é o grande objetivo das alfabetizadoras; a meta essencial da escolarização obrigatória. Desafio que, atualmente, ultrapassa o sentido restrito de aquisição do código e assume para a escola um novo significado: incorporar todos os alunos à cultura do escrito, às práticas sociais da leitura e da escrita.

A pesquisa checkou como a alfabetizadora lida com fenômenos extremamente complexos, como a alfabetização, a leitura, a escrita, o letramento. Analisando sobre minha trajetória como alfabetizadora e os depoimentos das professoras investigadas, é possível afirmar como a tarefa é, sem dúvida alguma, um grande desafio, sem mencionar as questões intimamente relacionadas à apropriação da língua escrita. “O professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas lingüísticos, e todos de uma vez” (LEMLE, 1988c, p. 5).

Com o advento dos estudos sobre o letramento, intensifica-se a função da alfabetizadora, pois, além de gerir o processo de aprendizagem do sistema

alfabético (e ortográfico) pela criança, precisa promover práticas de leitura e de escrita pensando no uso social dessas habilidades, valendo-se, para tal, de textos autênticos, de diferentes gêneros textuais. Em sua entrevista, a alfabetizadora Beth revela o que é letramento para ela e o novo papel dessa profissional:

Eu acho que a criança precisa *saber usar a escrita*. Saber coisas que são necessárias na vida. [...] Eu acho que a gente, às vezes, induz, para mostrar a função da escrita para os meninos. Ou então aproveita algum momento, alguma coisa que aconteceu (+) Eu acredito que eles começam a entender mesmo a escrita quando eles começam a usar (Fragmento da entrevista, grifo nosso).

Acompanhando práticas de alfabetizadoras em diferentes escolas municipais de Belo Horizonte, é possível notar como muitas professoras evitam as classes de alfabetização, que, muitas vezes, são destinadas a professoras novatas, sem experiência, ou a professoras que cumprem extensão de jornada e geralmente assumem a turma que “sobra”. O meu ingresso na Rede Municipal, em 1987, ilustra essa realidade. Após a posse, apresentei-me numa escola da periferia de Belo Horizonte, em meados do mês de setembro, e qual não foi a minha surpresa quando a supervisora informou que eu assumiria uma turma de alfabetização. Surpreendida com a situação, indaguei à supervisora da escola: como poderia assumir uma turma de alfabetização naquela época do ano? E o processo de aprendizagem das crianças? Uma turma de alfabetização não deveria estar sob a responsabilidade de uma professora efetiva, com experiência, sem a interrupção do processo de apropriação da língua escrita?

Situações semelhantes foram relatadas pelas professoras Beth e Neide, que também assumiram uma turma de alfabetização, logo que iniciaram a profissão na Rede Municipal:

Foi me dando uma tristeza tão profunda! [...] Eu não estava dando conta. [...] Eu emagreci muito. [...] Eu não estava sabendo o que fazer com os meninos. Pensei até em pedir exoneração.[...] (Fragmento da entrevista com a professora Neide)

Quando eu entrei, eu quase enlouqueci, porque me deram uma turma de alfabetização. Aí eu ia usando tudo que vinha na minha cabeça. Não tinha a menor noção de nada. (Fragmento da entrevista com a alfabetizadora Beth).

É provável que outras alfabetizadoras tenham vivenciado experiências semelhantes. Segundo Larrosa (2002), experiência é o que nos passa, o que nos acontece, nos toca. Quem já vivenciou a experiência de alfabetizar uma turma de alunos sabe como ela é marcante e quanta coisa nos acontece e nos toca! Decisões precisam ser tomadas, numa luta constante para garantir que *todas* as crianças leiam e escrevam:

Antes, eu ficava enlouquecida. Eu trabalhava grupo de palavras, misturava método fônico com o silábico, numa luta danada. Era uma peleja tão grande! (Fragmentos da entrevista com a alfabetizadora Beth)

Quando entrei para a prefeitura, eu conversava com a prima do meu marido, que dava aula há muito tempo, buscando informações sobre as questões do dia-a-dia da sala de aula, porque eu não tinha prática. (Fragmento da entrevista com a professora Neide).

Os depoimentos mostram também a importância do saber da experiência (LARROSA, 2002), o saber que o professor constrói a partir da sua prática. Esse é um conhecimento precioso para o enfrentamento da complexidade do que acontece em uma sala de aula durante a alfabetização e letramento dos alunos. Como afirma Tardif (2002, 2005, p. 14), “o saber dos professores é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional”. O autor destaca que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Percebo a importância do saber que a professora desenvolve no exercício de sua profissão, conhecimento construído e partilhado com outras profissionais.

Na segunda escola em que trabalhei, eu fiquei como eventual. Então, no dia que eu não tivesse que substituir ninguém, conforme decisão na reunião, eu poderia ir às salas, às salas de alfabetização, para vivenciar o manejo de sala [...] Eu li em um texto que na China é assim: quando uma professora novata entra, outra, que está prestes a aposentar, acompanha essa professora novata por três anos, para dar aquela segurança. Se eu estivesse na China, não teria passado por tudo que passei (Fragmento da entrevista com a professora Neide).

A professora Neide relata como foi importante em seu processo de formação observar práticas de outras profissionais, “para vivenciar o manejo de sala”. Segundo Perrenoud (2001), a profissionalização do ofício de professor exige capacidades de cooperação. A tarefa da professora é desafiante: cada turma é uma nova experiência. Os saberes subjacentes às práticas reconhecidas, ao serem partilhados, proporcionam um crescimento do coletivo de profissionais envolvidos e um amadurecimento sobre o papel mediador característico do *ofício* (ARROYO, 2000).

A mediação feita pela alfabetizadora é de suma importância no processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pelos aprendizes. No processo, a alfabetizadora é a interlocutora da criança não-alfabetizada e estabelece com esta um diálogo, dentro de situações discursivas específicas. As intervenções da professora possibilitam o desenvolvimento de muitas habilidades pelas crianças, como percebido nas análises das aulas do capítulo anterior.

A alfabetizadora tem um papel extremamente ativo no processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Ela é o adulto letrado que irá orientar a atenção dos aprendizes para os aspectos do nosso sistema de escrita. É ela que seleciona, na maioria das vezes, os gêneros que serão instrumentos da mediação. Referindo-se ao papel do adulto letrado no processo de aprendizagem da escrita pela criança, Mayrink-Sabinson (1998, 2005, p.111) afirma: “É ele um co-autor, co-construtor das hipóteses sobre a escrita”.

A pesquisa evidenciou que a alfabetizadora é a leitora e escritora mais experiente da sala de aula. “Neste contexto de ensino, o professor é também o mestre, no sentido em que ele é o detentor de uma arte que precisa ensinar através do processo do aprendizado cognitivo” (PRETO-BAY, 2005, p. 22). As análises das intervenções realizadas pela alfabetizadora, principalmente na leitura do suplemento infantil e na produção da carta, ilustraram a importância de dar visibilidade às práticas desses sujeitos, mestres da escola (ARROYO, 2000). Apesar da jornada de trabalho extensa – a grande maioria precisa “dobrar”, em razão do salário -, é a alfabetizadora que recebe a “incumbência de ser a profissional que irá ensinar as crianças a ler e escrever e consegue fazê-lo” (GUEDES-PINTO, 2002b, p. 60). Sobre a dura realidade da jornada de trabalho, a alfabetizadora Beth declara na entrevista: “[...] eu, por exemplo, que trabalho quatro horas e meia de manhã e

quatro horas e meia à tarde, quando chego em casa, à noite, vou pensar uma aula... Eu já estou tão cansada! Fica difícil às vezes...”. Entretanto, apesar da realidade profissional apontada, ficou claro o cuidado com o planejamento do trabalho pedagógico realizado pelas duas professoras da turma. Em diversas ocasiões presenciei a professora Neide organizando suas aulas em conjunto com outras duas profissionais da escola que trabalhavam os mesmos conteúdos que ela, porém em outras salas.

Para enfrentarem suas realidades concretas, as professoras criam táticas (DE CERTEAU, 1996), mecanismos de ação, e constroem sua identidade profissional – tão fragilizada – no fazer cotidiano. Para o enfrentamento da complexidade do cotidiano, a busca pela qualificação profissional também se faz presente. A pesquisa identificou professoras preocupadas com o processo de formação, que procuram cursos dentro e fora do horário de trabalho:

Surgiu um curso que o CAPE estava dando de oficina de literatura. Para fazer no horário de trabalho, precisava de um sorteio. Eu e outra professora queríamos fazer. Então, eu falei: eu vou fazer isto fora do meu horário de trabalho. Eu tinha mania disso (Fragmento da entrevista com a professora Neide).

Já fiz vários cursos sobre alfabetização e letramento. [...] Quando trabalhava no CAPE, com formação de professores, tive que estudar muito. [...] Eu fiz o ALFALETRA o ano inteiro. [...] Da Futura Eventos, eu já participei de muitos congressos. Às vezes os congressos eram nas férias e ninguém queria fazer. Então, eu ia (Fragmentos da entrevista com a alfabetizadora Beth).

Segundo Tardif (2002, 2005, p. 18), o saber dos professores é plural, heterogêneo, proveniente de fontes variadas. Esse saber é construído no decorrer de sua história de vida e de sua carreira profissional. Essa característica ficou visível nas entrevistas realizadas com as professoras, que declararam a importância do tempo na constituição do saber sobre a prática. Assim como a criança é um sujeito histórico, social, cultural, a professora também o é. Essa relação que institui o processo de ensino e aprendizagem é uma relação entre pessoas. A investigação não deixou dúvidas quanto a esse aspecto.

Ao estabelecer um processo discursivo com as crianças, a alfabetizadora torna-se um modelo real, que os aprendizes utilizam como padrão. Logo nos primeiros dias da pesquisa, uma situação foi vivenciada na sala de aula e expôs a força simbólica da figura da profissional influenciando as atitudes das crianças (Caderno de campo, p. 11). Numa rodinha, a professora Neide discutia com as crianças sobre o de que elas gostavam ou não. A atividade foi realizada no início do ano letivo, e o objetivo era conhecer os gostos e as experiências das crianças. A professora iniciou os depoimentos revelando que gostava muito de lecionar, de estar ali com as crianças, e que não gostava de perfume forte. Todas as crianças que falaram após a educadora contaram do que gostavam (de estudar, brincar, cantar,...) e que não gostavam de perfume forte. Elas foram unânimes. Percebendo a situação, a professora Neide comenta com a pesquisadora: “Acho que eu devia ter falado por último”. Em outras situações da sala de aula, como quando recontavam histórias, as crianças sempre terminavam a contação da forma como as professoras da turma faziam. Elas procuravam na biblioteca os livros literários trabalhados em sala de aula por Beth e Neide, como mencionado anteriormente neste estudo.

Muito se tem falado atualmente sobre o papel ativo da criança em seu processo de aprendizagem; a criança está no centro do processo, o que é procedente. Entretanto, o que se observa atualmente é uma confusão a respeito do papel que caberia à alfabetizadora no processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. As transformações necessárias nos sistemas de ensino, as novas concepções teóricas sobre alfabetização, a ausência de métodos categóricos de ensino da língua acarretaram revisões nas práticas pedagógicas e muitas alfabetizadoras se viram confusas a respeito do seu papel nessa nova perspectiva.

As aulas analisadas revelaram a importância da ação mediadora da professora em todo o processo de letramento e alfabetização das crianças. Ela não pode “abdicar do seu dever de ensinar e menosprezar a função pedagógica da sua voz” (MELLO, 1999a, p. 340).

Capítulo 5

O LETRAMENTO LITERÁRIO

O presente capítulo apresenta uma discussão sobre o letramento literário, em razão dos dados empíricos. As práticas observadas exigiram o tratamento do tema, pois foi possível presenciar, por diversas vezes, a contação e a leitura de histórias para as crianças, tanto pela alfabetizadora Beth quanto pela professora Neide. A singularidade das interações vivenciadas permite uma compreensão da leitura literária como um tipo de leitura que instaura, na sala de aula, momentos especiais de diálogo, de partilha, de experiências, de abertura para o outro. As vivências literárias observadas na biblioteca também são analisadas, pois esse espaço mostrou-se extremamente propício à criação de muitas leituras.

5.1 Uma experiência de letramento literário

Meu avô, sem se dar conta,
vinha se assentar junto de nós
e escutava, com admiração,
minha avó nos encantar com rainhas, deusas, mancebos,
heróis cheios de brilhos e vitórias.

Por parte de pai
Bartolomeu Campos de Queirós

Conforme se verifica no subtítulo, esta seção aborda a questão do letramento literário no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ou melhor, no processo de formação da criança. O tema não é simples, mas assume-se o risco, em virtude da necessidade real de “um convívio pedagógico e culturalmente mais interessante entre escola e literatura” (RANGEL, 2003, p. 128).

Letramento literário é entendido aqui como o processo adequado de escolarização da literatura (SOARES, 1999, 2003). Visa promover o encontro da criança com o texto literário, por meio da mediação da alfabetizadora. Nesse processo, assumem relevância as leituras compartilhadas das obras e a ampliação dos sentidos do texto pelo olhar do outro.

Com base na experiência de acompanhamento de práticas de alfabetização em diferentes escolas da Rede Municipal, não imaginava encontrar práticas de leitura de livros literários. A explicação é que não se verificava, nas escolas acompanhadas, uma preocupação com o letramento literário das crianças, especificamente leitura e discussão de livros de literatura. O que via com frequência era o trabalho com fragmentos de textos literários encontrados nos livros didáticos ou textos reproduzidos para a aula e utilizados para a identificação de palavras com determinado tipo de sílaba, de letra. “Os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal estar” (PAULINO, 2004, p. 56).

Ao iniciar o processo de coleta de dados, no primeiro dia da pesquisa, início do ano letivo, presenciei a alfabetizadora, que é uma contadora de histórias, narrando uma história de Ana Maria Machado: *Menina Bonita do Laço de Fita*. Contar história é uma tradição cultural que revela um passado guardado na memória e que pode ser constantemente revivido. Como quem conta um conto aumenta um ponto, todo momento de contação de história é também de recriação. O ato de contar envolve o contador e seu ouvinte “em um ritual mágico, em um poderoso pacto de interlocução” (PAIVA *et al.*, 2006a, p. 42).

O quadro a seguir revela os livros lidos e as histórias contadas para as crianças durante as aulas observadas.

Quadro 4
Histórias e obras literárias lidas e contadas

Data	Mediadora	Livro Lido	História Contada	Autor(a) / Ilustrador(a)	Editora
02/02/2007	Beth		<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Ana Maria Machado / Walter Ono	Melhoramentos
06/02/2007	Neide		<i>A moura torta</i>	Reconto	
	Beth	<i>A porquinha Nina</i>		Coleção Mamíferos	Sempre Ler
	Beth		<i>Menina bonita do laço de fita (com fantoches)</i>	Ana Maria Machado / Walter Ono	Melhoramentos
07/02/2007	Neide		<i>Mariana (dramatizada)</i>	Francisco Marques (Chico dos bonecos)	AMEPPE
15/02/2007	Beth	Comparação de duas edições da obra <i>Menina bonita do laço de fita</i>		Ana Maria Machado / Walter Ono / Claudius	Melhoramentos Ática
27/02/2007	Neide	<i>As tranças de Bintou</i>		Sylviane Anna Diouf / Shane W. Evans	Cosac Naify
01/03/2007	Beth	<i>O grande rabanete (comparação de duas edições da obra)</i>		Tatiana Belinky / Leninha / Claudius	Moderna
12/03/2007	Neide		<i>Branca de Neve</i>	Reconto	
15/03/2007	Beth	<i>Meu dente caiu</i>		Vivina de Assis Viana / Miriam R. Costa Araújo	Lê
28/03/2007	Beth		<i>Macaquinho</i> Apresentação, no mesmo dia, de outra versão em CD – Bia Bedran	Ronaldo Simões Coelho / Eva Furnari	Lê
	Beth		<i>Vento Norte</i> (a pedido dos alunos – CD – Bia Bedran)		
04/04/2007	Beth	<i>Beleléu</i>		Patrício Dugnani	Paulinas
24/04/2007	Neide	<i>500 anos (Imagem)</i>		Regina Rennó	FTD
15/05/2007	Beth	<i>Quem matou Honorato, o rato?</i>		Lilian Sypriano	Formato
	Neide	<i>Feliz aniversário, Lua (Painel)</i>		Frank Asch	Global
12/06/2007	Beth		<i>Tampinha</i>	Angela Lago	Melhoramentos
26/06/2007	Beth		<i>A nuvenzinha triste (CD)</i>	Versão Bia Bedran	
	Neide		<i>Chapeuzinho Vermelho</i> Fita Cassete	Pedro Bandeira	
01/11/2007	Beth	<i>ABC doido</i>		Angela Lago	Melhoramentos
	Beth	<i>Bruxa e Fada, menina encantada</i>		Ieda de Oliveira / Pinky Wainer	DCL

Foram selecionadas para análise aulas em que se procedeu à leitura do texto integral das obras literárias citadas, ou seja, ocasiões em que o texto literário foi respeitado em sua unidade e apresentado às crianças em seu suporte originário, o livro. Os momentos de contação de histórias também serviram como suporte para as análises, uma vez que se observou a apresentação da obra da história contada.

Conforme as pesquisas⁶² mostram há anos, um dos problemas encontrados na escola em relação ao trabalho com textos literários é a utilização massiva de fragmentos das obras, prática recorrente encontrada nos livros didáticos. Essa fragmentação dos textos leva, muitas vezes, a uma descaracterização da essência da obra, com alterações de paragrafação e estruturas lingüísticas.⁶³

Além do trabalho com o texto em seu suporte, o livro, julga-se importante destacar as discussões que as obras suscitaram na turma, permitindo que os pequenos leitores manifestassem suas experiências relacionadas ao tema abordado na obra. Analisam-se, nesta investigação, situações em que a leitura literária deu voz às crianças, permitindo a verbalização e o compartilhamento de suas vivências e emoções despertadas pela leitura. Esse compartilhamento é que fez com que a leitura literária fosse tão significativa para as crianças.

[...] o que caracteriza o texto dado como literário é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador de leitura. [...]. Nesse sentido, a literatura mantém o estatuto da oralidade, quando preserva a possibilidade de interação, de dinamicidade (WALTY, 1999, 2003, p. 52-53).

As narrativas lidas e contadas em sala de aula suscitavam um processo dialógico fecundo e significativo. Não se lia literatura para preencher fichas, realizar

⁶² Destacam-se pesquisadores como Paulino (1992), Lajolo (1993), Soares (1999/2003), Zilberman (2003). Um grupo que também vem desenvolvendo pesquisas na área do letramento literário é o GPELL: Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – Ceale/FaE/UFMG - do qual faço parte.

⁶³ Um aprofundamento sobre a fragmentação de textos literários é encontrado em Soares (1999/2003).

tarefas ou para responder perguntas objetivas sobre as obras e histórias, mas para promover o encontro do leitor com o texto literário e dos leitores entre si.

Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 1993, p. 106).

A investigação revelou como a alfabetizadora tem um papel crucial e intransferível no encontro da criança com a literatura. Sabe-se que esse encontro não acontece apenas na escola, mas esta não pode se eximir da responsabilidade de trabalhar o letramento literário com seus aprendizes. “A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade (ZILBERMAN, 1981, 2003, p.16).

Os textos literários são importantes para a formação integral da criança que está se constituindo como um leitor, inserido no processo de aprendizagem da língua escrita.

[...] O letramento literário e alfabetização permanecem como processos que devem se articular de forma cada vez mais freqüente e solidária, numa rede de saberes capaz de contribuir para a construção do país que desejamos. (PEREIRA, 2007, p. 45).

Assim como não se nasce sabendo ler, também não se nasce sabendo ler literatura. Trata-se de um processo de formação, que passa também pela escola.

A educação escolar interfere no processo de formação de leitores, desde os primeiros anos de suas vidas, construindo uma complexa e extensa rede de mediações, que abrange o estabelecimento de cânones, a seleção de suportes, os textos e os modos de ler, a constituição de regras para trocas simbólicas, a imposição de espaços legitimados e a regulação de comportamentos de leitores (COSSON & PAULINO, 2004, p. 7)

5.1.1 A mediação da leitura literária – tecendo caminhos

Nesta seção serão feitas análises das interações desenvolvidas em sala de aula, a partir da leitura de algumas das obras citadas no quadro organizado anteriormente. Destacam-se os momentos de interação entre a alfabetizadora e as crianças, instantes áureos do letramento literário. No recorte, priorizam-se situações em que a prática realizada possibilita reflexões sobre a importância do trabalho com textos literários na alfabetização.

A alfabetizadora, ao contar a história *Menina bonita do laço de fita*, pergunta às crianças:

Beth: Será que fui eu quem inventou essa história?

Crianças: Foi! ((Falamos ao mesmo tempo)).

Beth: Não fui eu, não. Quem criou esta história foi a Ana Maria Machado.

Crianças: Aaah! ((Em coro)).

Beth: Como será que eu fiquei sabendo dessa história?

Davidson: A Ana Maria te contou.

Beth: Não, a Ana Maria não me contou. Como será que eu aprendi essa história?

Luciano: Você leu na revista.

Beth: Isto. Eu li num livro. Neste livro aqui. ((E mostra a obra para as crianças)). Aqui, de letra azul, ((A alfabetizadora vai mostrando os elementos que destaca)) o que está escrito?

Marlene: *Menina bonita do laço de fita* ((Olhando para o local apontado pela alfabetizadora e mostrando ter decorado o nome da obra)).

Beth: No quadrinho cor de rosa está escrito o nome da autora, quem escreveu a história (+) ((E mostra)). Além da autora, há também uma pessoa que faz os desenhos do livro? ((Silêncio. Ninguém parece saber)). É ilustrador ou ilustradora. Além do nome do livro ((Mostra)), do nome da autora ((mostra)) e do nome do ilustrador ((Mostra)), há também o nome da editora. A editora é como uma grande fábrica de livros.

Crianças: Nu... u... u... ((Nossa Senhora!)).

Beth: Agora, eu vou ler no livro a história que eu já contei para vocês. ((E lê a obra)).

Quando se fala em letramento literário, julga-se necessário enfatizar que é a escola um dos principais espaços em que esse letramento acontece, especialmente para as crianças das camadas populares, que, em geral, não têm acesso aos livros, produtos caros neste país, que distribui desigualmente riquezas materiais e culturais.

Quando a alfabetizadora leva uma obra para a sala, permite seu manuseio e discussão pelas crianças, ela possibilita que estas tenham acesso a um dos suportes mais importantes na formação de leitores de textos literários: o livro.

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe, acredita-se, a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suportará a experiência total do produto- não o fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizada, material e imediata do livro impresso (ZILBERMAN, 2003, p. 266)

Esta pesquisa, assim como a autora citada, não vê o livro como um objeto sagrado, suporte que “encerra saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos” (BRITTO, 2003^a, p. 83-84). Justamente por reconhecer a leitura literária como uma prática social, “ação cultural historicamente constituída” (BRITTO, 2003^b, p. 84), direito, portanto, de todo indivíduo, é que se reitera o significado do acesso ao livro, produto da cultura letrada.

Conforme se verifica no fragmento, a apresentação física da obra permite à alfabetizadora destacar alguns elementos paratextuais. Os paratextos são os elementos encontrados na obra que não pertencem ao texto principal. Trata-se das dedicatórias, apresentações, nome do autor(a), ilustrador(a), editora, comentários finais, dentre outros. São informações que contextualizam a obra para o leitor iniciante, que vai se apropriando de termos relacionados à produção editorial e, simultaneamente, familiarizando-se com as funções que eles exercem no objeto livro.

Constatai a importância de se apresentar fisicamente uma obra às crianças, pois elas demonstram imenso prazer em manusear, abrir, cheirar, conferir as ilustrações e, também, criar histórias a partir das imagens. Nos momentos vivenciados com a turma na biblioteca, essas ações ficaram visíveis.

A prática de se trabalhar com as crianças apenas fragmentos dos textos literários presentes no livro didático ou reproduzidos em folhas é muito comum, daí o realce às práticas realizadas por Beth e Neide, que sempre priorizavam a leitura literária a partir do livro e não de fragmentos. Mesmo que seja necessário o trabalho

com fragmentos, é produtivo que a alfabetizadora busque o livro, suporte do texto trabalhado, para que as crianças tenham acesso à obra.

Voltando à interação destacada, vê-se que as crianças desconheciam o nome da pessoa responsável pela confecção das ilustrações de uma obra. Se o foco é o letramento literário, os dados presentes na capa de uma obra são importantes para que o leitor se aproprie de termos próprios da literatura, como autor(a), ilustrador(a), editora, bem como de suas funções. A preocupação revela uma ação pedagógica comprometida com a inserção das crianças em práticas sociais de leitura de obras literárias.

Saber quem escreveu, quem ilustrou, quando foi escrita, em que editora foi publicada ajuda o leitor iniciante a contextualizar a obra em sua totalidade. Em momentos posteriores de leitura literária, percebi como as crianças apropriaram-se da função de um(a) ilustrador(a) na obra. Observei, também, como as crianças percebem com interesse as capas e as imagens nelas estampadas, o projeto gráfico e detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos aos adultos.

Participando de momentos de interação vivenciados na biblioteca e que serão analisados posteriormente, notei como muitas crianças escolhem determinado livro observando o conteúdo das capas e fiquei impressionada com o impacto que as imagens causavam nos leitores aprendizes. Eles comentavam com os colegas, divertiam-se com as características das representações, inventavam textos partindo do visual.

Não poderíamos deixar de falar também das imagens que dialogam com o texto, [...]. A ilustração, que também é “texto”, não repete, mas acrescenta por isso a pertinência da expressão ‘diálogo’ para caracterizar essa dobradinha. É a criança quem vê, é a criança quem lê, possibilidades criadas pela capacidade de escrever/desenhar pelos olhos da infância (VERSIANI, 2007, p. 55).

A materialidade da obra é um elemento a ser explorado no letramento literário, porém percebi como é importante deixar, inicialmente, que as crianças explorem esses elementos paratextuais por si próprias, interagindo com os colegas, trocando idéias sobre a localização do nome do autor e da obra, tentando adivinhar o título a partir das imagens, conforme observado nas aulas realizadas na biblioteca.

A seguir, analisa-se uma interação importantíssima para a discussão que se faz sobre o letramento literário. Trata-se de uma aula em que a alfabetizadora trouxe duas edições da mesma obra para trabalhar com as crianças. Beth já havia contado a história para a turma.

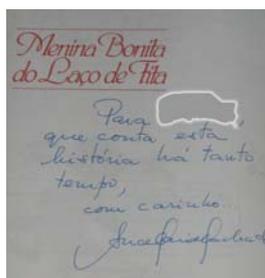


Figura 24 –
Dedicatória

Beth: Agora, nós vamos conhecer dois livros da *Menina bonita do laço de fita*. (+) A autora, vocês lembram? ((Silêncio)). É a Ana Maria Machado. Da primeira vez que ela escreveu, quem fez a ilustração foi Walter Ono. ((Mostra a obra)). Da segunda vez, quem fez a ilustração foi o Claudius. ((Mostra a outra obra e os dois livros ficam lado a lado)). Quando foi feito o primeiro livro, a editora fez um tantão de livros. Cada tantão de livros que a editora faz chama-se EDIÇÃO. O primeiro livro já teve doze edições.

Crianças: Nu... u... u... ((Nossa Senhora!)).

Beth: Vejam este meu livro que comprei há muito tempo. Tem alguma coisa escrita aqui? ((E mostra uma dedicatória para as crianças)).

Crianças: Tem!

Helena: Está de caneta azul.

Beth: E pode escrever no livro de caneta?

Crianças: Não!

Beth: Não pode, mas isto aqui pode. É uma escrita especial. Uma DEDICATÓRIA. Sabem quem escreveu isto?

Crianças: Não!

Beth: Foi a Ana Maria Machado, a autora do livro. Eu a encontrei na Feira de Livros que tem todo ano em Belo Horizonte.

Crianças: Aaah!

Beth: Vocês querem saber o que ela escreveu para mim?

Crianças: Queremos. ((Empolgadas)).

Beth: ((Lendo)). “Para Beth,
que conta esta história há tanto tempo,
com carinho
Ana Maria Machado”

Muitos aspectos poderiam ser analisados sobre o processo discursivo acima, mas abordarei primeiramente a conceituação do vocábulo edição, trabalhado pela professora ao dialogar com as crianças: “quando foi feito o primeiro livro, a editora fez um tantão de livros [...] que a editora chama de EDIÇÃO”. Apresentam-se às crianças conceitos ligados à editoração, noções importantes no letramento literário. Destaco que não é a nomenclatura o importante, mas a idéia do que seja uma edição. Essa idéia ficou mais clara para as crianças depois da excursão realizada com a turma em uma editora.

A questão da dedicatória também merece ser ressaltada. A experiência do encontro da alfabetizadora com a autora da obra, num evento cultural, situação selada com um autógrafo registrado na edição que a professora mostra aos alunos,

permite uma reflexão sobre o exemplo de leitora que a alfabetizadora representa para as crianças: alguém que frequenta feira de livros, que declara gostar de ler desde a infância, que contava essa história “há muito tempo”, nos dizeres da própria autora da obra e de acordo com a entrevista realizada durante a pesquisa:

Eu sempre adorei ler. Sempre. Quando eu era pequena, a coisa que eu mais gostava de ganhar de presente era livro de capa dura. (Risos)). Minha madrinha, em todo aniversário, me dava um livro de capa dura. Gente, eu ficava... O dia em que ela me deu *Os sete sapatos da princesa*, eu fiquei enlouquecida com aquela história, porque o livro era de capa dura. Eu ficava numa “metidez” com aquele livro! (Fragmento da entrevista com a alfabetizadora)

As experiências de leitura das professoras parecem influenciar as suas práticas. A inserção do sujeito em práticas sociais letradas é um processo histórico, que se inicia na infância. Pesquisas⁶⁴ têm buscado analisar a interferência da história pessoal dos professores em seu processo de formação docente.

Um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que a experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência do docente e, assim, lhe permitissem a realização de sua autonomia (ANDRADE, 2004, p. 11).

A seguir, a alfabetizadora passou a chamar a atenção das crianças para as diferenças na materialidade de produção gráfica das duas obras:



Figura 25 – Comparação de obras

Beth: Este livro mais antigo é da Editora Melhoramentos, e este aqui ((Mostra)), mais novo, foi feito pela Editora Ática.

Helena: O desenho da capa é diferente.

Beth: Vejam bem a “Menina Bonita” nos dois livros.

Dalton: Nesse aqui ((Aponta para o livro de edição mais antiga)), ela só tem duas trancinhas e no outro tem um tanto de trancinha. ((Algumas crianças falam: é mesmo, concordando com Dalton. Conversam ao mesmo tempo sobre de qual gostavam mais. Alvorço na sala)).

⁶⁴ Estudos de Batista (1998), Evangelista (1998; 2000), Paulino (1999), Andrade (2004) têm analisado a formação do professor enquanto sujeito leitor.

Beth: As trancinhas da menina no livro do Claudius são muitas mesmo, mais modernas, como se usa hoje. ((Alguns alunos contam uns para os outros que conhecem pessoas que usam as trancinhas como a ilustração da edição mais nova)).

A interação chama a atenção para um aspecto fundamental a ser destacado, principalmente para quem se preocupa com o letramento literário das crianças na escola. Esse aspecto é a concepção, implícita na comparação entre as obras editadas em diferentes épocas, de que um livro é uma produção cultural e histórica e por isso está articulado à época de sua produção. Essa contextualização relaciona todo texto (e também o literário) à sociedade que o gerou.

Na comparação das ilustrações da obra, fica visível essa interferência histórica na publicação de um livro. As imagens revelam uma temporalidade da literatura, e a aula analisada despertou um exercício de contraste por parte das crianças, atividade que desempenharam com perspicácia. O confronto das duas edições foi altamente enriquecedor, indicando pistas importantes para futuras práticas. O mesmo trabalho foi observado no dia primeiro de março de 2007, quando a alfabetizadora realizou a comparação entre duas edições da obra *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky. Observa-se a importância da mediação realizada pela alfabetizadora quando permite um diálogo sobre obras produzidas em diferentes momentos históricos.

Segundo Evangelista *et al.* (2003, p. 11), os professores têm se debatido com esse pressuposto da dificuldade de trabalhar textos literários na escola, de promover a leitura de livros, de contribuir para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos. Como pesquisadora, percebi como a análise crítica de práticas de letramento literário, ou seja, a reflexão sobre essas experiências diversificadas e efetivas constitui uma possibilidade de busca por uma escolarização adequada da literatura. Selecionaram-se, por isso, momentos que permitem essa reflexão e que eram comuns na sala de aula; mediações realizadas pelas professoras, que possibilitam a criação de outras práticas de leitura literária.

No dia 27 de fevereiro, registrou-se a leitura da obra *As tranças de Bintou*. Após fazer quatro birotos no seu próprio cabelo, a professora Neide narra a história da menina africana que sonhava ter trancinhas como todas as mulheres mais velhas da aldeia. Com a entonação adequada e emoção, a professora envolve as crianças

na narrativa. Nas aulas seguintes, ela propõe à turma a realização do reconto da obra e a elaboração de um livro, ilustrado pelos alfabetizandos. Em várias aulas observou-se o envolvimento das crianças nessa atividade. Cada aprendiz produziu as suas ilustrações, registrando as interpretações do texto verbal em imagens criadas por ele.



Figura 26 – Reconto: As tranças de Bintou

As crianças demonstraram um profundo interesse por essa prática e apresentavam suas produções artísticas com entusiasmo. Segundo Gouvea (2007), autora de estudos sobre a cultura infantil, “construímos nossa subjetividade por intermédio do ouvir e contar histórias, na ação narrativa” (GOUVEA, 2007a, p.118). A sucessão de acontecimentos da obra foi registrada com habilidade pelas crianças. A tradição e o encantamento da cultura africana foram temas abordados a partir da obra, contribuindo para a formação ética dos alfabetizandos.

Trabalhar com textos literários no espaço escolar é um desafio, pois muitas professoras, preocupadas com os conteúdos a serem ensinados, acreditam ser a leitura literária um saber dispensável, a não ser que o texto sirva para algum objetivo pedagógico. Em geral, não há tempo para a literatura. Entretanto, conforme mostrou a pesquisa, o texto literário abre possibilidades para que o leitor se posicione e permite a realização de propostas significativas de leitura.

As seqüências interacionais que se seguem foram escolhidas porque permitem verificar como a literatura abre possibilidades de encontro com o outro, na medida em que, adequadamente escolarizada, dá voz ao sujeito-leitor, no caso da pesquisa, pequenos leitores em fase de alfabetização.

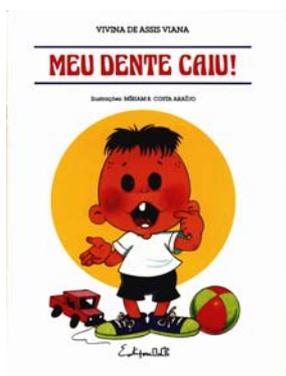


Figura 27 – Meu dente caiu!

Beth: Agora é hora de quê? ((Mostra a palavra história escrita na rotina estabelecida para a tarde)).

Crianças: Hora da história! ((Em coro. Eles já reconhecem a palavra história na rotina)).

Beth: A história que eu vou ler para vocês hoje é *Meu dente caiu* ((Alvorço geral. Vários alunos falam juntos)).

Crianças: Igual ao meu!

Beth: A autora do livro, a pessoa que pensou e escreveu a história chama-se Vivina de Assis Viana. A ilustradora é Miriam Costa. O que é ilustradora mesmo?

Marlene: A pessoa que fez os desenhos. ((Outras crianças concordam e falam junto com ela)).

Beth: A editora que fez este livro é a Editora Lê. Vou contar um segredo para vocês. Qualquer dia nós vamos a uma editora. Nós vamos ver como é feito um livro. O nome da editora aonde vamos é Editora Santa Clara.

Criança: Oba! Oba! ((Alvorço))

Beth: Cada um vai levar um bilhete para casa para a mãe autorizar a ida à editora. ((Euforia. Crianças falam ao mesmo tempo satisfeitas com o passeio)).

Da seqüência, alguns momentos podem ser destacados, em virtude da possibilidade de reflexão que permitem. Inicialmente, o fato de os alunos conseguirem reconhecer globalmente a palavra /HISTÓRIA/ na rotina do dia, fato já analisado. A seguir, observa-se que a maioria já indica saber o que é uma ilustradora, habilidade não observada na primeira exploração de um livro, interação também analisada nesta pesquisa. O ápice foi quando a professora leu o título da obra *Meu dente caiu*. A empolgação foi geral. Várias crianças manifestaram que o seu também havia caído e mostraram o local do dente na boca, uns para os outros, bem como para a professora e para a pesquisadora.

Foi possível perceber a literatura como o grande instrumento que permite a experiência da troca, de olhar para o outro, de mostrar-se, dar-se a conhecer. Observando aquelas crianças entusiasmadas, mostrando-me o dente que caíra, pensei na possibilidade de proximidade afetiva que a literatura proporciona e que é extremamente importante para uma criança de seis anos. As histórias escolhidas e trabalhadas pela alfabetizadora sempre incentivavam essa abertura afetiva das crianças. Durante a entrevista sobre a prática recorrente de leitura e contação de histórias, a alfabetizadora conta:

[...] na escolinha, que era uma creche, eu trabalhava com as crianças de 3 e 4 anos, [...] eu trabalhava muita história, porque adoro contar histórias. Quase todo dia tinha uma. E a gente fazia as outras coisas em volta da história. [...] no consultório, eu trabalhava muito com história. Tinha um efeito super positivo no trabalho e aí eu fui transferindo. (Fragmento da entrevista com a alfabetizadora).

Percebe-se que faz parte da vida profissional da alfabetizadora a inserção de histórias. Sua experiência positiva no atendimento a crianças numa clínica de Psicologia revela-se decisiva em sua opção por resguardar, em sua prática de alfabetização, momentos de leitura e contação de histórias.

Pensei também em como a literatura se apresenta como uma possibilidade de contribuir para elevar a auto-estima da criança (na medida em que suas experiências são vistas e consideradas na sala de aula). Apresenta-se também como uma forma de

resgatar a alegria de aprender por meio de atividades significativas para os alunos, propiciar e planejar situações de interação com a possibilidade de expressão de sentimentos sem receios de discriminação, [...] interagir com o outro, considerando valores éticos (MARTINS, 2004, p. 142).

Aquelas crianças em processo de alfabetização, em sua grande maioria trocando de dentição, sentiram-se abraçadas pelo tema abordado na obra *Meu dente caiu* e foram envolvidas por ele. A obra conta a história de Chuim, um menino de cinco anos, morador de uma cidade grande, que ia para a escola à tarde. “Já estava sabendo escrever uns números, muitos, uns nomes, poucos, e as letras todas” (VIANA, 1986, p. 2). Certo dia, Chuim descobre que seu dente da frente está mole, e o fato suscita interações interessantes entre a criança e outros personagens.

Outro momento vivenciado e que permite pensar sobre o letramento literário aconteceu no dia em que a professora contou a história *Macaquinho*, de Ronaldo Simões Coelho. A obra narra a história de um macaquinho que toda noite passava para a cama do pai. As desculpas eram várias: frio, fome, medo, berço apertado, mas o que o macaquinho sentia era saudade do pai. Auxiliada por dois fantoches, um representando o Pai Macaco e o outro o macaquinho, a professora contou a história com entonação e técnicas apropriadas à atividade, habilidade

adquirida em cursos de formação, como declarado na entrevista. Após o término da história, observa-se a seguinte interação:

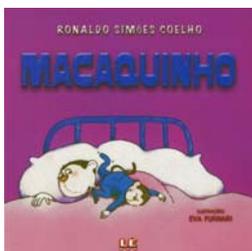


Figura 28 – Macaquinho

Beth: Quem gostou da história do macaquinho?

Crianças: Eu! Eu! ((E levantam a mão)).

Beth: Será que fui eu que inventei essa história?

Davidson: Foi. Você tirou da sua cabeça.

Beth: Não, quem inventou essa história foi o Ronaldo Simões Coelho. Eu contei do meu jeito e ele escreveu do jeito dele. Veja onde eu li essa história. ((E mostra o livro)). Eu posso ler para vocês?

Crianças: Pode! ((A professora lê o nome da obra, do autor, da ilustradora, da editora e faz uma pausa. Os alunos pedem para ela ler. A professora lê a obra. Ao final, os alunos batem palmas)).

A professora, após contar a história, apresenta a versão oficial do livro. As crianças vão percebendo a função social da escrita e as características de uma narrativa. Nota-se como elas ficaram curiosas para a alfabetizadora ler a obra. Após a leitura da história, observou-se a seguinte interação:

Beth: Essa mesma história, a Bia Bedran conta do jeito dela. Vocês querem ouvir a versão dela?

Crianças: Queremos! ((A professora coloca o CD para as crianças))

Durante a história ouvida, as crianças dançaram e cantaram, pois a versão contém músicas alegres, com ritmo. Ao final, elas pediram à professora para colocar o CD novamente e começaram a contar um para o outro que também passavam para a cama do pai ou da mãe à noite, como o macaquinho da narrativa. A interação que se realizou após a repetição da história no CD foi a seguinte:

Beth: Eu vou perguntar uma coisa. Quem de vocês passa para a cama do pai ou da mãe à noite? ((Vários alunos levantam a mão. A professora vai dando a palavra a cada um)).

Luciano: Eu durmo na cama da minha mãe, porque tenho medo de ladrão.

Ariano: Eu durmo no quarto da minha mãe, mas na minha cama, que fica perto. Eu tenho medo do escuro.

Isabel: Eu passo para a cama do meu pai e da minha mãe e empurro eles, igual ao macaquinho.

Leandro: Eu passo para a cama do meu pai, porque tenho medo de tiroteio.

Beth: Mas todo dia tem tiroteio?

Leandro: Tem.

Helena: Eu tenho medo do escuro, mas não passo para a cama da minha mãe. Eu moro na favela, e na favela tem muito ladrão.

Beth: Não é só na favela que tem ladrão, não. Todo lugar tem pessoas boas e pessoas más.

Amilton: Lá perto de casa, o policial fica correndo atrás do ladrão. E aí eu sonho muito, e fico na cama da mamãe.

Maura: Lá perto da minha casa também dá muito tiro e aí eu fico com medo e passo para a cama da mamãe.

Foram muitos os depoimentos a partir da história. Encorajadas por cada colega que falava, as crianças foram levantando a mão e pedindo para narrar suas experiências. Articulando a história contada, lida e ouvida às suas histórias reais, as crianças começaram a narrar suas vivências, “articulando o narrar ao viver” (LYOTARD, 1998, citado por PEREIRA, 2007, p. 35).

Depois daquela explosão de histórias reais contadas pelas crianças, percebe-se como a alfabetizadora foi conhecendo um pouco mais da vida delas, graças ao texto literário trabalhado. Os pequenos narradores sentiram que era possível abrir janelas no texto literário trabalhado para expor suas vivências concretas, que as obrigam, muitas vezes, a passar para a cama dos pais, por medo de tiroteios, do escuro e de ladrões... A história imaginária do autor desperta nas crianças o desejo de partilhar suas histórias reais, vividas aos seis anos de idade, revelando o enfrentamento de realidades que muitas alfabetizadoras desconhecem. Percebeu-se a importância desse trabalho com as crianças, que “apropriam-se da linguagem a partir de seu lugar social” (GOUVEA, 2007b, p. 112). A literatura possibilita a vivência de situações singulares, propiciando que as crianças produzam sentidos para as palavras que escutam e lêem. Os sentidos produzidos estão intimamente relacionados às suas experiências pessoais, e, por isso, a literatura abre espaço para a alfabetizadora conhecer melhor as crianças com as quais trabalha.

No caso das práticas de leitura literária observadas, sempre que as professoras liam ou contavam histórias para as crianças, elas o faziam de forma expressiva, envolvente, alterando a voz de acordo com as personagens introduzidas. Segundo conta na entrevista, mesmo antes de participar de cursos de contação de histórias, a alfabetizadora Beth gostava de ler para as crianças. Mas um curso foi destacado:

[...] Fiz um curso dentro do Projeto *Leia Brasil*, da Petrobras. Na época, a escola participou do projeto. Tem muitos anos... Eu me lembro que tinha um caminhão, que era um caminhão-biblioteca, [...]. Toda vez que o caminhão vinha, tinha exposição de quadros, de pinturas, de desenhos; tinha teatro, contação de história; [...]. Quando iniciou o projeto, eles fizeram o curso de contação de história e então foram sorteadas duas professoras: eu e minha colega (Fragmento da entrevista com a alfabetizadora).

Com relação à narrativa da obra *Macaquinho*, a alfabetizadora apresenta às crianças três versões da mesma história: a sua (contada verbalmente), a do livro (lida com expressividade) e a do CD (melodiosa e ritmada), de Bia Bedran. Parece ser uma preocupação da alfabetizadora disponibilizar para as crianças diferentes versões de uma mesma história, como fez com *Menina bonita do laço de fita*, *O grande rabanete* e *Macaquinho*. Isso permite que o leitor estabeleça um diálogo com as histórias e suas versões, percebendo as releituras, paródias e adaptações. A própria criança, conforme se observou em outros momentos, é convidada a narrar as histórias presentes nos suportes trabalhados, trazendo para os colegas a sua versão.

Analisa-se a seguir outro momento vivenciado a partir da leitura de uma obra, que despertou nas crianças o desejo de partilhar com o outro suas experiências. No dia 4 de abril de 2007, a alfabetizadora leu para as crianças a obra *Beleléu*, de Patrício Dugnani. Após a leitura, a seguinte seqüência interacional foi observada:

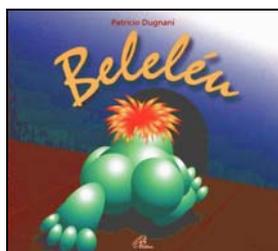


Figura 29 – Beleléu

Helena: Quem gostou, bate palma! ((Imitando a maneira como a professora falava ao final das histórias que lia ou contava. As crianças batem palmas e sorriem)).

Beth: Olhem o quarto de Luizinho. Como ele está? ((E mostra as páginas 12 e 13 do livro)).

Crianças: Tudo bagunçado!

Beth: Olhem o que está no chão.

Dalton: Casca de banana, gaveta (+) ((Outras crianças falam junto com ele)).

Beth: Casca de banana é para ficar no chão do quarto?

Crianças: Não! Onde devemos jogar a casca de banana?

Amilton: No lixo.

Beth: Quem aqui já ouviu alguém dizer “foi para o beleléu?”

Luciano: Um dia eu perguntei a minha mãe: mãe, cadê a minha bola? Ela respondeu: “Foi para o beleléu.”

Carlúcio: ((Levanta a mão e fala)). Um dia minha bola também sumiu, foi para o beleléu.

Amilton: Minha cola também foi para o bebeléu, sumiu. ((Outras crianças da turma começaram a levantar a mão e contar que suas coisas haviam sumido, ido para o bebeléu)).

O texto literário, se adequadamente escolarizado, “permite um diálogo rico e diversificado entre literatura e realidade” (PAIVA *et al.*, 2006b, p. 59). Foi esse diálogo que verifiquei nas práticas de trabalho com textos literários realizadas pela alfabetizadora da turma e pela professora Neide. Elas suscitavam na criança o desejo de expressar, de falar, de narrar sua história, de partilhar sua experiência com o outro.

Muitas dúvidas surgem quando se trata do trabalho a ser realizado com o texto literário. A partir de autores como Paulino & Walty (1992), Soares (1999), Paiva *et al.* (2006), este estudo considera texto literário os contos, as crônicas, os poemas, as fábulas, o teatro, as histórias em quadrinhos, dentre outros. No trabalho de acompanhamento feito nas escolas, observei as dificuldades das alfabetizadoras ao trabalharem esses gêneros textuais. Dificuldades naturais, resultado da ausência de formação em Literatura. Muitas vezes, os textos literários eram deixados para o final da aula, para descansar as crianças. Foram raras as práticas observadas com o texto literário integral, em seu suporte.

Na sala de aula, a professora desempenha o papel de mediadora da leitura realizada pelos alunos. Em uma turma em processo de alfabetização, seu papel é ainda mais importante. As crianças lêem através dos seus olhos, mas cada uma constrói os sentidos do texto, de acordo com suas experiências e conhecimentos prévios. “Todos já sabemos que os sentidos não estão nas palavras, são os usuários da língua que atribuem às palavras seus sentidos” (MARTINS & CORRÊA, 2007, p. 7).

5.2 A biblioteca escolar: espaço de produção de leituras

Uma prática significativa observada na turma era a frequência à biblioteca. Todas as terças-feiras, às quatorze horas, a alfabetizadora levava os aprendizes a esse espaço, grande parceiro no processo de letramento e alfabetização das

crianças, como se observou na pesquisa. Segundo Soares (1999, 2003), a biblioteca é uma significativa instância de escolarização da literatura infantil.

A dinâmica na biblioteca seguia a seguinte rotina: inicialmente, as crianças posicionavam-se em frente às estantes onde ficavam expostos os livros de literatura, de maneira vertical. A disposição dos livros permitia seu fácil manuseio pelos leitores aprendizes. Cada livro era identificado por uma letra grande, afixada na capa da obra, de acordo com a primeira letra do título. Com o tempo, as crianças foram se acostumando com essa forma de identificação e devolviam o livro manuseado na mesma pilha, de acordo com a letra. Para escolher as obras, as crianças seguiam a orientação da alfabetizadora, que sempre dizia: “Olha o livro, vê se gosta, se não gosta, pega outro...” As crianças tinham a liberdade para escolher. Observei como a capa e as imagens dos livros eram determinantes em suas escolhas. Elas selecionavam um livro, folheavam, geralmente pediam à alfabetizadora ou à pesquisadora para lerem o título e, após definirem a opção, sentavam-se nas mesinhas, em grupos de quatro, e iniciavam a leitura. Como ainda não estavam alfabetizadas, as imagens eram fundamentais para os pequenos leitores. Sempre criavam histórias a partir delas e compartilhavam com os colegas de grupo cenas que chamavam a atenção. Os livros de imagem eram muito escolhidos.

A proximidade entre o leitor e o texto, na forma de livro, motiva o interesse e induz a leitura, mesmo no caso de pessoas que ainda não foram alfabetizadas. Por isso, publicações destinadas a elas apresentam muitas ilustrações, pois a imagem captura a atenção do leitor [...]. Se esse princípio é válido para todos os leitores, é ainda mais decisivo no caso das crianças, cuja curiosidade é grande, estando sua atenção fortemente voltada para o visual (ZILBERMAN, 2006, p. 23).

No dia 12 de junho, parte de uma interação entre Luciano, Danilo e Davidson foi filmada. Danilo lia a obra *Lelé, o Jacaré Maluco*, de Solange Avelar Fonseca Gontijo. A obra compõe-se de textos verbais e visuais. Luciano escolheu na estante *500 anos*, um livro de imagem, de autoria de Regina Rennó, já trabalhado em sala de aula pela professora Neide. Essa obra narra a história de uma criança que constrói um barquinho de papel e faz uma viagem pelo tempo no Brasil, de Brasília a Porto Seguro. Sua partida é no ano de 1997, quando um índio foi incendiado na Capital Federal, fato noticiado nos jornais do país. A criança leva a

notícia da morte do índio à primeira missa, celebrada em Porto Seguro. Na trajetória da criança em seu barquinho, momentos históricos importantes são retratados pelas imagens. Davidson estava com um livro que não foi possível verificar o nome. Observou-se o seguinte diálogo entre as crianças:



Figura 30 – Lelé, o jacaré maluco



Figura 31 – 500 anos

Danilo: Olha o jacaré! ((E mostra o personagem na obra que lia para Luciano)).

Ô, Luciano, ô, Luciano! O jacaré te comeu, oh! ((Mostrando uma passagem em que o jacaré engole algo. Luciano olha para a imagem destacada por Danilo e depois volta-se para o livro que lia e comenta com Danilo)):

Luciano: Nossa! O índio morreu queimado!

Danilo: O quê? ((E olha para o livro de Luciano)).

Luciano: O índio morreu queimado. ((Repete e mostra a página a Danilo)).

Danilo: Passa aí. ((Pedindo para ver a seqüência da história)).

Luciano: Ele queimou. ((Os meninos observam a obra))

Danilo: Ah, o barquinho aqui em cima. ((Mostrando a imagem do menino no barquinho)).

Luciano: Ô, professora, um presidente morreu ((Dirige-se à pesquisadora mostrando uma cena no livro de imagem)).

Davidson: É, ainda bem que não foi o Lula, não. ((Participando da interação))

Luciano: O Lula não morreu.

Danilo: Ô Davidson, ô Davidson. ((E mostra o livro do jacaré para o outro colega do grupo)).

Luciano: ((Vê a imagem do Tiradentes e fala)). Oh! Aqui, oh. Morreu enforcado. ((E continuam o processo interativo)).

Nos grupos, como revela o fragmento, acontecia um interessante processo de interação entre as crianças, a partir das obras escolhidas. Elas mostravam cenas umas para as outras, sorriam em razão de alguma imagem que chamava a atenção, às vezes trocavam de livro com o colega. Acompanhar as crianças nos grupos deu visibilidade às leituras que elas produziam sobre as obras, através de discussões, comentários, perguntas. O acesso que tinham aos livros permitia que alguns conhecimentos fossem produzidos entre elas, independentemente da intervenção sistemática da alfabetizadora. Elas trocavam conhecimentos de mundo e discutiam assuntos diversos, com escopo nas obras que circulavam entre elas.

Antes do término da aula, os aprendizes dirigiam-se à estagiária da biblioteca, para concluir o empréstimo da obra que levariam para casa. Semanalmente, um livro era levado. A funcionária escrevia na “ficha do leitor” o nome da criança e o número da sala. Percebi como elas gostavam de conferir seu nome na ficha.

Maura, toda vez que se sentava no grupo com o livro escolhido, chamava-me ao seu lado e solicitava a leitura dos nomes de todas as crianças que estavam

registradas na ficha do leitor. À medida que eu lia para ela os nomes, Maura dizia: “Ah, esse eu conheço! Esse é amigo do meu primo. Essa menina mora perto da minha casa”. Aos poucos, a prática de Maura foi disseminando-se na turma, e era comum eles pedirem para eu ler os nomes das fichas do livro. Foi interessante notar como Maura descobriu por si só a função daquela ficha de leitor. Percebeu-se também a alegria que sentia ao descobrir os nomes de crianças conhecidas.

Nos momentos na biblioteca, outro fato observado era a procura das crianças por obras já trabalhadas pelas professoras Beth e Neide. A funcionária da biblioteca confirmava o fato, declarando que os livros trabalhados pelas professoras, em especial por Neide, que atuava em mais de duas turmas, não paravam na biblioteca. O fato demonstra como as professoras do ciclo inicial exercem influência sobre as escolhas literárias das crianças durante a alfabetização e revela, em consequência, a importância da formação literária das professoras.

Circulando nos grupos da biblioteca, notou-se que, no final do mês de abril, muitas crianças já reconheciam palavras das obras que liam para a pesquisadora. Gustavo, Luciano e Davidson se destacavam, conseguindo ler algumas frases completas. No dia 24 de abril, por exemplo, Gustavo me chamou e pediu: “Elisa, lê comigo?” A obra intitulava-se *O pé do pavão*, de Sylvio Luiz Panza. Gustavo conseguiu ler grande parte da obra e precisou de ajuda em poucos momentos.

Aprender a ler e a escrever na perspectiva do letramento significa apropriar-se desses espaços estabelecidos de acesso à literatura, compreendendo as suas formas de organização, as regras de utilização do acervo e os rituais próprios dessa instância (fichas de livro, protocolos de empréstimo).

A pesquisa revelou que é o somatório de vivências singulares e significativas que contribuem para o desenvolvimento do letramento literário das crianças na escola. Trata-se de um processo, de uma progressiva “aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita” (SOARES, 1998, 2004b, p. 84). No Ensino Fundamental, essa aquisição tem início aos seis anos, quando a criança ingressa no primeiro ciclo.

Considerações Finais

Pensar sobre alfabetização é sempre um instigante desafio. Pensar sobre a alfabetização, sob a faceta dos gêneros textuais e suportes de textos, tema pouco abordado em pesquisas contemporâneas realizadas no primeiro ciclo, tornou-se um desafio ainda maior. Entretanto, a experiência como alfabetizadora e formadora de professoras instituiu e justificou a necessidade desta investigação, por mais complexo que o objeto de estudo pudesse parecer. Em campo, os dados exigiram a inclusão do tema letramento literário, outra discussão desafiadora, mas extremamente pertinente para quem atua na sala de aula. O desejo de compreender, de maneira mais ampla, o aprendizado da leitura e da escrita numa perspectiva do letramento sustentou todo o processo investigativo e exigiu um aprofundamento teórico permanente.

A pesquisa realizada revelou como é determinante a mediação da professora durante o processo de alfabetização de crianças de seis anos, recém ingressas no Ensino Fundamental de uma escola municipal. Analisar práticas de produção de leituras e de escritas na sala de aula, processos complexos por natureza, exigiu um movimento analítico minucioso. Segundo Calvino (1990, p. 16), toda interpretação empobrece o mito e o sufoca. Inspirada nas palavras do autor, e refletindo sobre a primeira experiência oficial e acadêmica de fazer pesquisa, senti a impossibilidade de dar visibilidade à totalidade de interações que acontece cotidianamente na sala de aula. Atenta para não *sufocar e empobrecer* as práticas observadas, mas sim aflorar um processo reflexivo a partir delas, a pretensão foi examinar com cuidado os momentos selecionados para a análise, a fim de “meditar sobre seu significado” (CALVINO, 1990, p.16).

O que se viu acontecer foi um processo de alfabetização numa perspectiva do letramento, ou seja, práticas de produção de leituras e de escritas por meio dos gêneros textuais e de seus suportes. Nessas práticas, crianças e professoras constituíram-se como sujeitos sociais, leitores e escritores de textos autênticos, que possuíam uma função nos processos interativos da turma.

Os eventos de letramento analisados – a leitura do suplemento infantil, a produção coletiva da carta, os momentos de contação de histórias, a leitura de obras

literárias, a mediação de leitura na biblioteca – evidenciaram como é possível, às crianças, lerem e escreverem textos utilizados na sociedade, antes de terem o domínio pleno das habilidades de decodificação (leitura) e de codificação (escrita).

Implícita nos eventos, percebe-se uma concepção de língua como um processo de interação entre sujeitos, em que os participantes vão construindo os sentidos dos textos por meio da interlocução que se estabelece. A investigação mostrou que existe uma “pluralidade de vozes que povoam a sala de aula” (MELLO, 1999b, p. 341), ou seja, crianças e professoras com distintas experiências sociais, que, ao serem consideradas e explicitadas, contribuem para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de todos os aprendizes.

A própria sala de aula manifestou-se como um *evento social* (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, grifo nosso), espaço onde diferentes processos interativos acontecem ao mesmo tempo, momentos em que a linguagem está sempre presente. Os dados mostraram que as crianças, na sala de aula, interagem não apenas com as professoras, mas também estabelecem uma produtiva interlocução entre elas.

A observação e a análise dos dados evidenciaram que as práticas discursivas vivenciadas integravam-se umas às outras; os eventos de letramento desenvolvidos em distintos momentos serviam como referência para as crianças desenvolverem outras atividades. Nesse aspecto, observou-se a importância do planejamento do trabalho realizado pelas professoras, pois assim foi possível dar continuidade às práticas entre uma aula e outra, entre um evento de letramento e outro. Alfabetizar, como foi verificado, exige uma ação sistemática e planejada por parte das alfabetizadoras, com o estabelecimento de metas a serem alcançadas e a definição dos meios a serem utilizados (BATISTA *et al.*, 2005).

Pode-se afirmar que foram criadas, em sala de aula, situações favoráveis à reflexão sobre os textos que eram lidos, produzidos, falados e ouvidos. As crianças eram estimuladas a observar os elementos da língua em seu funcionamento real. Nos momentos de produção de leituras, evidenciou-se como um texto é incompleto, preguiçoso e depende do leitor para construir o seu sentido (ECO, 1979, 2004). Com relação à escrita, a análise da carta produzida coletivamente demonstrou que o gênero textual dá forma às ações e intenções humanas (BAZERMAN, 2006, p. 10). A apropriação da escrita envolve tanto o domínio do sistema alfabético e ortográfico quanto o uso efetivo da língua escrita em situações comunicativas. A produção da

carta pela turma (ação) mobilizou uma série de reflexões fundamentais no processo de escrita de um texto: para quem escrever, por que razão, o quê é necessário escrever, e como o texto será estruturado. As práticas de leitura e de escrita revelaram que “é nosso agir que se encontra na base de todo jogo de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1964, citado por BRONCKART, 2008, p. 16).

A mediação realizada pelas professoras apontou caminhos para se articular, na sala de aula, os processos de alfabetização e letramento das crianças, fenômenos complementares e interdependentes. A investigação mostrou que essa articulação é possível. Os dados obtidos em novembro de 2007 e em junho de 2008 demonstraram os avanços manifestados pelas crianças da turma, que obtiveram um ótimo resultado na Provinha Brasil (Anexo A), instrumento de avaliação do nível de alfabetização e letramento das crianças das redes públicas de ensino, após um ano de escolaridade. Nesse retorno a campo, principalmente o realizado este ano, foi possível observar como as crianças haviam se apropriado das habilidades de decodificação e fizeram questão de mostrar isso à pesquisadora, lendo, individualmente, em voz alta, os livros da biblioteca de classe. A pesquisa desenvolvida permite afirmar que a familiaridade com a escrita, com seus conteúdos e seus suportes, é tanto uma condição como uma consequência de uma aprendizagem bem-sucedida (CHARTIER, 1996).

O estudo proporcionou a compreensão de como a utilização dos gêneros textuais (e suportes) na sala de aula possibilita uma aprendizagem mais significativa, abrindo a porta da escola para a vida que acontece fora dela. Alfabetizar com textos autênticos significa reconhecer a leitura e a escrita como práticas sociais; significa, ainda, dar continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, que se inicia antes da prática escolar.

Com base nos dados coletados, é possível afirmar como as crianças são comunicativas por natureza e as ações delas buscam o diálogo, a aproximação, a partilha de emoções. Elas materializam o desejo de se comunicar em textos escritos, criando enunciados que cumprem essa função. Trabalhar com os gêneros textuais é fazer da sala de aula um espaço *sociointeracional* (SIGNORINI *et al.*, 2006, p. 10, grifo nosso), um contexto propício à produção de bilhetes, cartas, cartões, relatos orais, recontos, entrevistas, convites, dentre outros gêneros. O próprio processo de apropriação da língua escrita vivenciado pela turma fornece pistas para a escolha de

gêneros textuais adequados à formação da *comunidade de leitores* (DIONÍSIO, 2000, grifo nosso) que ali se constitui.

Algumas ponderações podem ser efetuadas tendo como referência o trabalho de alfabetização analisado e a possibilidade de reflexão proporcionada pelas práticas observadas, a respeito da apropriação da língua escrita por meio dos gêneros textuais. A primeira delas diz respeito ao cuidado que se deve ter para não expor a criança a uma grande variedade de gêneros, sem propostas de trabalho definidas para cada um (NETO, 2006, p.163). A simples exposição ao gênero textual não permite que a criança entenda o funcionamento do sistema de escrita e se alfabetize. O processo requer intervenções planejadas pela alfabetizadora para esse fim. A segunda ponderação refere-se ao cuidado que se faz necessário para não limitar o trabalho às formas composicionais dos textos, extinguindo, assim, as suas outras características essenciais (MARCUSCHI, 2000, 2007), como função, contexto de circulação, suporte (COSTA VAL, 2007). As mediações analisadas permitiram a percepção de que os usos é que determinam as formas e não o contrário. Uma terceira ponderação diz respeito ao cuidado com a produção de um ensino voltado para a mera definição dos diferentes gêneros textuais e o abandono da estratégia pedagógica essencial ilustrada pela pesquisa: a leitura e a escrita de textos autênticos.

A investigação evidenciou que, para alfabetizar, a escola não precisa criar gêneros que circulam apenas nos limites da instituição, como se fazia nas cartilhas e em outros métodos de alfabetização, suportes de textos artificiais para ensinar a ler. Os textos que circulam socialmente, produzidos em uma situação concreta de enunciação, “possuem todas as letras e os professores podem reorganizá-los sistemicamente para estudá-los com os alunos, após lerem e escreverem coletivamente um texto num gênero em situação que seja o mais possível aproximada à de uso corrente” (ROJO, 2006, p. 28).

Não se pode aqui deixar de mencionar os ricos momentos vivenciados na turma a partir da leitura de obras literárias e contação de histórias. As interações entre as crianças mediadas por um livro e registradas em sala de aula e na biblioteca apontaram aspectos importantes a serem considerados no trabalho com os gêneros literários nos primeiros anos escolares. O significado que a leitura literária assumiu na turma como instauradora da palavra, do dizer, da possibilidade de narração das diferentes histórias de vida dos sujeitos realçou a importância de

textos literários na formação dos aprendizes. A literatura possibilitou a partilha de emoções, a algazarra, a festa, a oportunidade de conhecer o outro. A prática de leitura integral das obras para as crianças também merece ser destacada, uma vez que tal iniciativa auxilia o leitor no seu percurso de compreensão.

Articular os processos de alfabetização e de letramento significa preocupar-se com a vida, com o sentido do trabalho desenvolvido pela escola. Quando se compreende a utilidade e a relevância do que se aprende, tem-se uma disposição mais favorável ao aprendizado. Pode-se afirmar, após a investigação, que é possível aliar os dois processos, mas não é tarefa fácil. As práticas de alfabetização observadas requerem da alfabetizadora uma apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos fundamentais para o planejamento de mediações pertinentes em cada etapa do processo.

Nos limites de um trabalho acadêmico como este, muitas questões permanecem, apontando possibilidades para investigações futuras. Em primeiro lugar, merece ser investigado o impacto resultante de um trabalho de alfabetização realizado pela mesma professora durante os três anos do ciclo, como é a proposta da escola pesquisada. Um estudo longitudinal, acompanhando o processo ao longo dos três anos, seria bastante fecundo e traria novos elementos de discussão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ciclo. Em segundo lugar, avalia-se como interessante um estudo sobre os gêneros e suportes de textos que circulam nas casas das crianças e na comunidade, visando ampliar o conhecimento da escola sobre as práticas sociais de referência das crianças de seis anos. Em terceiro lugar, seria importante estudar como o coletivo da escola tem se organizado para o trabalho de alfabetização por meio dos gêneros textuais. Haveria uma divisão de gêneros a serem trabalhados no ciclo da alfabetização? Quais critérios orientariam a seleção? Seria possível se pensar numa progressão? Outras indagações poderiam ser enunciadas, em razão da variedade e singularidade das práticas sociais de leitura e de escrita da sociedade letrada.

Retomando a epígrafe de abertura deste texto e analisando todo o processo de pesquisa vivenciado, é possível afirmar que pensar é realmente uma pedreira, mas, quando se pensa sobre uma prática real e possível, que assegura às crianças o direito de aprenderem a ler e a escrever de forma significativa, percebe-se a importância dessa atitude reflexiva na trajetória de formação de alfabetizadoras que, por diversas vezes, se “acharam em petição de lata”, mas continuaram lutando

para implementar uma mediação alfabetizadora capaz de promover a autonomia da criança no mundo letrado.

Referências Bibliográficas

- ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 3. reimpr. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. 204 p.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Pioneira Thomson, 1998. 203 p.
- ALVARENGA, Daniel. Leitura e escrita: dois processos distintos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 7, p. 27-31, jul. 1989.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. 172 p.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005. 128 p.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo. (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 105-112.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 38. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 186 p.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Os professores são “não-leitores”?* In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *et al. Capacidades da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 96 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v. 2)

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *et al. Planejamento da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 136 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v. 4)

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e Adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. 165 p.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e Adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *II Congresso Político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural*. Belo Horizonte: SMED, 2002. 250 p. (Edição Especial)

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Panorama da Educação Municipal*. Belo Horizonte: SMED, 2006. 56 p.

BELMIRO, Célia Abicalil. *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. 2008. 283 f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Alegre: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Tradução Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983. p. 75-107.

BRASIL, *Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: [Congresso Nacional], 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm> Acesso em: 12 abr. 2008.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: [Congresso Nacional], 1996. 31 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 12 abr. 2008.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: [Congresso Nacional], 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 12 abr. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. v. 2. Brasília: 1997. 141 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Brasília: INEP/PISA, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Brasília: INEP/SAEB, jun. 2004. Versão Preliminar. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/Brasil.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Maria Zélia Machado. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-91.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.

BRONCKART, Jean Paul. *Agir no discurso: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 208 p.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo*. Caderno do Formador. Belo Horizonte: CEAL/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

CAFIERO, Delaine. Saliência Textual. *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, maio/jun. 2007, Ano 3, n. 10, Dicionário da Alfabetização, p. 3.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989. 189 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá bé bi bó bu*. São Paulo: Scipione, 1998. 399 p. (Pensamento e Ação no Magistério)

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 140 p.

CAMPOS, Elisa Barbosa. *Luninho, meu amigo da Lua*. Belo Horizonte: Vigília, 1987. 79 p. (Manual do Professor)

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Madza. *Ler e escrever, muito prazer! 2. ed.* São Paulo: Ática, 2002. 142 p.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 191 p.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 159 p.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Tradução Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 166 p.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1991. 283 p.

COSCARELLI, Carla Viana. *A produção de gêneros textuais*. Faculdade de Letras/UFMG, Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu_abas/acao_educacional/projetos/ceale_debate/textos/Audios_e_apresentacoes> Acesso em: 15 de maio 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça, ROCHA, Gladys (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. 208 p. (Coleção Linguagem e educação, 10)

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 133 p.

COSTA VAL, Maria da Graça. Mais tempo para aprender. *Letra A: o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, abr./maio 2006, Ano 2, n. 6, Em destaque, Alfabetizar aos seis anos?, p. 6.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006. 140 p.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 270 p.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. v. 1. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 235 p.

DA MATA, Roberto. O ofício de Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira. *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 350 p.

DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 229 p.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000. 463 p.

ECO, Umberto. O Leitor-modelo. In: _____. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução Atílio Cancian. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 35-49

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-18.

ERICKSON, Frederick. Definition and analysis of data from videotape: some research procedures and their rationales. In: GREEN, Judith. *et al. Handbook of complementary methods in education research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 177-191.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: MARINHO, Marildes. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 79-91.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras*. 2000. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Maria Zélia Machado. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 268 p.

FARIA, Maria Alice. *O Jornal na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 128 p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 103 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 17)

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 102 p.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 10, p. 58-78, Jan./fev./mar./abr. 1999.

FRADE, Isabel; MACIEL, Francisca (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006. 310 p.

FRANCHI, Carlos. Prefácio. In: GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. IX-XIV.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2007. 255 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 150 p.

FURTADO, Marília Rocha. *Os discursos e a construção dos leitores na perspectiva dos gêneros textuais: condições de produção de leitores na escrita*. 2007. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA-LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 83-95.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 253 p.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. 136 p.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*. Caderno do Formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 84 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A lingüística textual na reflexão sobre o conceito de gênero. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas, p. 315/323, jan./jun. 2003.

GOULART, Cecília. Linguagem, práticas culturais e ensino fundamental de nove anos. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 13, n. 76, p. 14-26, jul./ago. 2007.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida. *et al. Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 111-136.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 452, p.13-79, dez. 2005.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 264 p.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEALTH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199 p.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 3008 p.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p.

JOLIBERT, Josette. (Coord.). *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 323 p.

JUIZ DE FORA, Universidade Federal. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). *Boletim Pedagógico*. Caed/UFJF, 2002. 42 p.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. 144 p.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2002. 82 p.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002. 102 p.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 6. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 294 p.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1993. 94 p.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002. 168 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos Ed., 1986. 192 p.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange J. A título de conclusão – voz, palavra escrita: direito de todos. In: _____; _____. (Org.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13-21.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993. 112 p.

LAROSSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28. jan./fev./mar./abr. 2002.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. 72 p.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciência e personalidade*. Tradução Maria Silvia Cintra Martins. 1978. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm> Acesso em: 20 abr. 2008.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 128 p.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH, 1997. 31 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 251 p.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Victor Civita, 1984. p. 17-34.

MANGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 31-58.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linguística de texto: o que é e como se faz. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 35-36

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. 94 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. *et al.* Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 133 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>> Acesso em: 30 jun. 2008.

MARTINAND, Jean Louis. La Question de la Reference en Didactique du Curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 8, n.2, 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID100/v8_n2_a2003.pdf> Acesso em: 10 jun. 2007.

MARTINS, Aracy Alves. Livros didáticos de português: ciência? Arte? In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdades de Letras da UFMG, 2004. p. 137-146.

MARTINS, Aracy Alves; CORRÊA, Hércules. O jogo dos saberes literários. In: PAIVA, Aparecida. *et al.* (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 7-15.

MASAGÃO, Vera Ribeiro. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003. 287 p.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. 1. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2005. 136 p.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Reflexões sobre o processo de aquisição de escrita. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e Letramento*. 2. reimpr. São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p. 87-120.

MELLO, Cristina. O livro didático e o ensino da literatura no secundário. In: CASTRO, Rui Vieira de. *et al.* (Org.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999. p. 335-342.

MENDES, Terezinha; CARVALHO, Stael Soares de; SIQUEIRA, Maria Augusta M. *Acorda, dorminhoca!* Belo Horizonte: Editora Mãos Unidas, 1982.

MEURER, J. L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 296 p.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A Infância na escola e na vida. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 25-32.

NETO, Hugo Lorenzetti. Leitura, gênero e juízo: linguagem e “deve ser” em seqüências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 157-173.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p.

NÓVOA, Antonio. *A profissão professor*. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, Marco de Antônio. *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita*. Caderno do Formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003. 111p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

PAIVA, Aparecida. *et al.* (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. 272 p.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. *Literatura e leitura literária na formação escolar*. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006 72 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. *Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de semiótica e teoria da literatura, 1992. 137 p.

PAULINO, Graça. *et al.* A formação de professores leitores – literários: uma ligação entre infância e idade adulta? *Educação em Revista*. n. 30, p. 51-64, Belo Horizonte: Autêntica, dez. 1999.

PAULINO, Graça. *et al.* *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001. 164 p. (Série Educador em Formação)

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 17, n. 001, p. 47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. 168 p.

PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990, p. 78-87.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. p. 7-24, Editora da UNICAMP. Campinas, jul./dez. 1990.

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida. *et al.* (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007. p. 31-46.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 208 p.

POSSENTI, Sírio; Apresentação da análise do discurso. In: GLOTTA. *Revista de Estudos Lingüísticos*. v. 12, p.45-59, nov. 1990, São José do Rio Preto, 1990.

PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. Alguns aspectos pedagógicos do ensino da escrita: o processo e o gênero textual. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 39, n. 1, p. 7-27, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa. In: PAIVA, Aparecida. *et al.* (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2003. p. 127-146.

ROSENBLAT, Ellen. *Crêterios para a construão de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos*. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

ROJO, Roxane. Letramento escolar: construão de saberes ou de maneiras de impor o saber? Caderno de Resumos da 3rd Conference for Sociocultural Research. *Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento*, p. 80, Campinas: ISSCS/UNICAMP, 16-20 de jul. 2000.

ROJO, Roxane (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola/traduão e organizaão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. 3. reimpr. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2005. 252 p.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONNI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetizaão e letramento: perspectivas lingüísticas*. 2. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2005. 232 p.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). Brasília: Ministério da Educaão, 2006. p. 24-29.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SIGNORINI, Inês. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formaão do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 205 p.

SILVA, Wagner Rodrigues. Subvertendo a exclusão escolar: a mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 18, p. 215-239, CIEd/Universidade do Minho, Portugal: 2005.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 168 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 135 p.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. 280 p.

SOARES, José Francisco. *Contribuições do game para a análise dos resultados do SIMAVE e da anresc/prova Brasil*. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da FaE/UFMG, 2006. 33 p. Relatório.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986. 96 p.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOARES, Magda. Apresentação à Edição Brasileira. In: CHARTIER, Anne-Marie. *Et al. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. vii-xii.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. *Alfabetização: Estado do Conhecimento*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003. 125 p.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 9. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 128 p.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento*. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. The meaning of literacy. In: WAGNER, Daniel A.; VENEZKY, Richard L.; STREET, Brian. *Literacy: an international handbook*. Boulder : Westview Press, 1999. 528 p.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP, 1990.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectivas)

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006. 149 p.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida. *et al.* (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2003. p. 21-33.

VERSIANI, Zélia. Literatura e alfabetização: quando a criança organiza o caos. In: PAIVA, Aparecida. *et al.* (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2007. p. 47-56.

VIEIRA, Martha Lourenço; COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção de textos escritos*. Caderno do Formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 52 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

VIANNA, Heraldo Marelím. Metodologia da observação. In: _____. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 9-69.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. Tradução Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos/USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Maria Zélia Machado. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 52-58.

WHITE, J. L. *Studies in Ancient Letter Writing*. Semeia 22. Chico, CA: Scholars Press, 1982.

XAVIER, Avani Avelar; LIMA, Sulamita Nagem. *Alfabetização sem mistério*. Belo Horizonte: Dimensão, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. 235 p.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida. *et al.* (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2003. p. 245-266.

ZILBERMAN, Regina. Livros e leitura entre professores e alunos. *Revista Leituras*. Brasília, p. 23-25. Nov. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/leituras1.pdf>> Acesso em: 21 maio 2008.

Obras literárias e outros artefatos trabalhados na sala pesquisada

ASCH, Frank. *Feliz aniversário, Lua*. São Paulo: Global, 2004.

BARROS, Manoel de. *O guardador de águas*. São Paulo: Record, 1998. 72 p.

BEDRAN, Bia. *Bia canta e conta 2*. Rio de Janeiro: Angels Records, 2001. 1 CD, digital, estéreo. Acompanha livreto.

BELINKY, Tatiana. *O grande rabanete*. Ilustrações Leninha Lacerda. 10. ed. São Paulo: Moderna, 1990, 16 p.

BELINKY, Tatiana. *O grande rabanete*. Ilustrações Claudius. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. 31 p.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Saúde. O inimigo está de volta. *Revista Dengue, o Retorno*. Belo Horizonte: SMS/SUS, 2007. (Edição Especial)

COELHO, Ronaldo Simões. *Macaquinho*. Ilustrações Eva Furnari. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 2005.

DIOUFI, Sylviane Anna. *As Tranças de Bintou*. Ilustrações Shane W. Evans. São Paulo: Cosac Naify, 2004. 32 p.

DUGNANI, Patrício. *Beleléu*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2006. 24 p.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Por parte de pai*. 10. ed. Belo Horizonte: RHJ, 1995. 76 p.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. 6. ed. São Paulo: Global, 2004. 79 p.

GONTIJO, Solange Avelar Fonseca. *Lelé, o jacaré maluco*. Ilustrações Denise e Fernando. 3. ed. São Paulo: Miguilim, 1993. 12 p.

LAGO, Angela. *Tampinha*. São Paulo: Moderna, 1994.

LAGO, Angela. *ABC doido*. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Desenhos Walter Ono. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986. 16 p.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Ilustrações Claudius. 7. ed. 12. impr. São Paulo: Ática, 2005. 24 p.

MARQUES, Francisco. *Carretel de invenções*. 2. ed. Belo Horizonte: AMEPPE, 1993.

MOURA, Paulo. *A porquinha Nina*. Curitiba: MW Editora e Ilustrações, [s.d]. (Coleção Mamíferos).

OLIVEIRA, Ieda de. *Bruxa e fada, menina encantada*. Ilustrações Pinky Wainer. São Paulo: DCL, 2002.

O TEMPINHO. Belo Horizonte, 12 maio 2007. Suplemento Infantil.

PANZA, Sylvio Luiz. *O pé do pavão*. Curitiba: Ciranda Cultural, [s.d.]

RENNÓ, Regina. *500 anos*. 4. ed. São Paulo: FTD, 1999. 36 p. (Coleção roda pião)

SYPRIANO, Lilian. *Quem matou Honorato, o rato?* Belo Horizonte: Formato, 1987.

VIANA, Vivina de Assis. *Meu dente caiu!* Ilustrações Míriam R. Costa Araújo. Belo Horizonte: Editora Lê, 1986. 16 p.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista semi-estruturada com a diretora da escola

- 1- Data de fundação da escola
- 2- Como é a comunidade que a escola atende?
- 3- Quantas turmas há? Quantos turnos? Quais as modalidades de ensino?
- 4- Quantos alunos há na escola? E especificamente no 1º Ciclo?
- 5- A escola tem um projeto político-pedagógico?
- 6- Há uma preocupação da direção com a formação das professoras alfabetizadoras?
- 7- Que projetos funcionam na escola relacionados à alfabetização?
- 8- Há algum projeto específico para o 1º ciclo?
- 9- Qual a importância do momento da alfabetização para a direção da escola?

Roteiro da entrevista semi-estruturada com a coordenação pedagógica

- 1 – Quantas turmas há na escola à tarde sob a sua(s) coordenação? Como se dividem as turmas?
- 2 – Quantas coordenadoras há? Há uma divisão de funções?
- 3 – Como é feita a divisão das professoras para as turmas em processo de alfabetização?
- 4 – Há horário de encontro das professoras para planejamento?
- 5 – Há uma preocupação com a formação das professoras alfabetizadoras?
- 6 – O que é alfabetização para você? E letramento?
- 7 – O que são gêneros textuais? E tipos textuais?

Roteiro da entrevista semi-estruturada com as professoras

- 1 – Dados pessoais.
- 2 – Qual o Curso de 2º grau que você fez?
 - E o de 3º grau?
 - Onde estudou?
 - Já fez alguma especialização?
- 3 – Você tem quantos anos de profissão? E de Idade? Sempre esteve em sala de aula?
- 4 – Que funções já exerceu na escola? E fora dela?
- 5 – Você já alfabetizou outras vezes? Em que anos?
- 6 – O que é alfabetização para você?
- 7 – E letramento?
- 8 – Quais livros/textos relacionados à alfabetização e/ou letramento você já leu?
- 9 – O que são gêneros textuais? E tipos textuais?
- 10 – O que você já leu sobre esses termos?
- 11 – Para você, o que significa ensinar a ler e a escrever?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como sujeito, da pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita por Meio dos Gêneros Discursivos: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento”.

Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

O processo de coleta de dados será realizado por meio da observação em sala de aula, podendo ser utilizada a gravação em áudio e vídeo. Serão realizadas entrevistas com o objetivo de compreender as concepções teóricas que subsidiam sua prática.

A pesquisa tem por objetivo analisar as práticas de leitura e de produção de textos que são desenvolvidas pela alfabetizadora durante a sistematização do ensino da leitura e da escrita.

Eu, _____ RG nº _____,

CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo em questão como sujeito pesquisado. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Maria Elisa de Araújo Grossi sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Estou ciente de que esta pesquisa não tem fins lucrativos e que não terei direito a nenhuma remuneração referente à mesma. Os resultados poderão ser divulgados por meio de livros, revistas, artigos, eventos científicos e na Web.

Fui informada de que meu nome não será divulgado e que as gravações em áudio e vídeo serão utilizadas apenas como banco de dados para análise. Fui informada também que os dados serão utilizados visando uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento dos alunos, permitindo uma reflexão sobre os fenômenos investigados.

Estou ciente de que tenho o direito, em qualquer tempo e por qualquer motivo, de retirar-me da pesquisa, bem como de obter toda informação que lhe diga respeito.

Belo Horizonte, ____/____/____

 Assinatura Sujeito da Pesquisa.

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar os pesquisadores, Profa. Aracy Alves Martins (Orientadora) ou Maria Elisa de Araújo Grossi (Mestranda), pelos telefones: 3499-6218 – 3428-1674

Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) – Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Prédio da Unidade Administrativa II, 2º andar, Pampulha, Belo Horizonte/MG. Fone: (31)3499-4592

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Venho, através deste, autorizar a realização da pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita por Meio dos Gêneros Discursivos: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento” na instituição Escola Municipal _____, localizada à Rua/Avenida _____ nº _____, Belo Horizonte, Minas Gerais, Telefone: _____, CNPJ nº _____.

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Belo Horizonte, ____/____/____

Direção da Escola

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar os pesquisadores, Profa. Aracy Alves Martins (Orientadora) ou Maria Elisa de Araújo Grossi (Mestranda), pelos telefones: 3499-6218 – 3428-1674

Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) – Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Prédio da Unidade Administrativa II, 2º andar, Pampulha, Belo Horizonte/MG. Fone: (31)3499-4592

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social
Linha de Pesquisa:
Espaços Educativos, Produção e Apropriação de Conhecimentos
Sub-linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Belo Horizonte, 05 de dezembro de 2006.

Prezados Pais e Responsáveis:

Com o intuito de contribuir com os estudos no campo da Educação, especificamente com os estudos sobre Alfabetização e Letramento, será desenvolvida uma pesquisa, na turma de seu(sua) filho(a), que tem por objetivo observar as práticas de leitura e de produção de texto desenvolvidas pela professora alfabetizadora.

Gostaria de esclarecer que a pesquisa utilizará os seguintes procedimentos para coleta de dados: a observação diária da prática da professora, gravação das aulas através de áudio e vídeo, entrevistas com a alfabetizadora responsável pela turma e análise do material didático a ser utilizado.

Esclareço também que a participação de seu(sua) filho(a) será de forma indireta, uma vez que o sujeito da pesquisa é a professora alfabetizadora.

Certa de poder contar com a colaboração dos senhores, agradeço antecipadamente e envio o Termo de Consentimento que deverá ser assinado.

Atenciosamente,

Maria Elisa de Araújo Grossi
Pesquisadora – Mestranda
Programa de Pós-Graduação – FaE/UFMG
Orientadora: Aracy Alves Martins

Termo de Consentimento

Autorizo meu filho/minha filha _____ da turma da professora _____ a participar da pesquisa sobre “O Ensino da Leitura e da Escrita por meio dos Gêneros Discursivos: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento”, que será desenvolvida no ano de 2007.

Assinatura: Pais ou Responsável

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação

Termo de Autorização

Senhores pais,

No ano de 2007, foi desenvolvida na sala da alfabetizadora [REDACTED] uma pesquisa de Mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros textuais. O objeto de estudo foram as práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora.

O processo de coleta de dados foi realizado por meio da observação, gravação e registro fotográfico das aulas.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados através de artigos, livros, eventos científicos, dentre outros, visando contribuir com os estudos sobre a alfabetização e letramento das crianças.

Solicito, pois, a autorização dos senhores para, se for necessário, divulgar a imagem de seu (sua) filho(a) **lendo livros, revistas ou outros suportes de textos.**

Esclareço que a pesquisa realizada não teve fins lucrativos, mas acadêmicos.

Atenciosamente,

Maria Elisa de Araújo Grossi
Mestranda em Educação

Aluno(a): _____

Assinatura do Pai/Responsável: _____

APÊNDICE C

Relação de Alunos do Diário de Turma – Ano 2007

Nº	Nome	Data de Nascimento	Sexo
01	Ariano	17/04/2001	M
02	Amílton	14/06/2001	M
03	Ana Elise	21/02/2001	F
04	Anselmo	27/07/2000	F
05	Adriane	13/01/2001	F
06	Brenda	02/04/2001	F
07	Breno	20/02/2001	M
08	Carlúcio	28/06/2001	M
09	Dalton	12/01/2001	M
10	Danilo	12/05/2001	M
11	Davidson	10/02/2001	M
12	Felício	30/04/2001	M
13	Gustavo	19/03/2001	M
14	Helena	16/05/2001	F
15	Isabel	02/03/2001	F
16	James	15/03/2001	M
17	Maira	20/02/2001	F
18	Marlene	19/02/2001	F
19	Maura	08/03/2001	F
20	Leandro	04/06/2001	M
21	Luciano	10/06/2000	M
22	Raíssa	23/02/2001	F
23	Sandra	16/06/2001	F

* Os nomes aqui mencionados são fictícios.

APÊNDICE D

Resultado “Provinha Brasil”

ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]					
RESULTADO DA AVALIAÇÃO DO 1º TRIMESTRE DE 2008					
SALA 1 – TURNO DA TARDE					
PROFESSORA BETH					
ALUNOS:	ACERTOS DA 1ª PARTE DA PROVA (valor: 24)	ACERTOS DA 2ª PARTE DA PROVA (valor: 3)	TOTAL	PORCENTAGEM	CONCEITO
Ariano	22	3	25	92,6%	A
Amílton	17	2	19	70,4%	B
Ana Elise	17	2	19	70,4%	B
Anselmo	23	3	26	96,3%	A
Adriane	20	3	23	85,2%	A
Brenda	20	2	22	81,5%	A
Breno	15	1	16	59,3%	C
Carlúcio	18	3	21	77,8%	B
Dalton	17	2	19	70,4%	B
Danilo	15	2	17	63%	B
Davidson	22	3	25	92,6%	A
Felício	23	3	26	96,3%	A
Gustavo	23	3	26	96,3%	A
Helena	20	3	23	85,2%	A
Isabel	14	1	15	55,6%	C
James	12	-	12	44,4%	C
Maira	24	3	27	100%	A
Marlene	21	3	24	88,9%	A
Maura	16	2	18	66,7%	B
Leandro	16	1	17	63%	B
Luciano	Transferência				
Sandra	17	2	19	70,4%	B
Vivian*	-	-	0	0%	E
OBS: Resultados na disciplina “Língua Portuguesa”, obtidos na “Provinha Brasil” – Maio/2008					
Média da turma: 18,7					
(*) Inclusão					

ANEXO A

Projetos da escola

PROJETOS DA ESCOLA MUNICIPAL				ANO 2007
NOME PROJETO	HORARIO	PARCEIROS	TRABALHO DESENVOLVIDO	N.º ALUNOS ATENDIDOS E OU COMUNIDADE
Newton de Paiva	Mensal	Nutrição / Odontologia / Psicologia / Pedagogia	Atendimento a alunos nas diversas áreas	300 alunos
PROERD	Bimestral	Polícia Militar	Encontros com as turmas de meio do 2º ciclo – prevenção contra drogas	160 alunos
Copasa	Mensal / bimestral	Copasa	Trabalho de campo às Estações de tratamento	120 alunos
Fica Vivo	Final de semana	SEDES / MG	Esportes – aulas de vôlei	40 alunos
Fac. São Camilo	Pontual (anual)	Fac. São Camilo	Ação Social – oficinas	870 alunos e comunidade
Frutos do Morro	Noite	UFMG	Mobilização juvenil – grêmio / Saúde	100 alunos
Criança Cidadã	Manhã	Clube Barroca	Esporte: escola de futebol, bijuteria	Aprox. 15 alunos
Sec. de Cultura	Noite	PBH	Oficinas de pedraria / bijuteria / bordado / grafite	80 alunos e comunidade
Sec. de Saúde	Noite	BH de Mãos Dadas Contra AIDS	Encontros com alunos para formação e informação: sexualidade e afetividade	30 alunos
Pequeno Cristo	Diário	Igreja Santa Trindade	Programa de Socialização Inf. Juvenil	27 alunos
UNIMED	Diários e final de semana	Instituto Cidadania	Inclusão digital / oficina de balé clássico / oficina de dança de rua / oficina de percussão	400 alunos e comunidade
Programa Semeando	Semestral	SE NAR / MG	Educação Ambiental / Consciência ecológica	700 alunos
Cruz de Malta	Diário	Sec. Assistência Social/PBH	Programa de Socialização Inf. Juvenil	55 alunos
Tia Lucy	Diário	Sec. Assistência Social/PBH	Programa de Socialização Inf. Juvenil	45 alunos
Escola Aberta	Final de semana	SMED. Coord. de Projetos Especiais	Oficinas: bijuteria, esportes, capoeira, dança do ventre	450 alunos e comunidade
Escola Integrada	Diário	CEVAE, NAF, Assoc. Comunitária / Mitra Arquidiocesana de BH / CCNS Aparecida / Sist. ÁPICE / Newton Paiva	Oficinas: Acompanhamento escolar, esporte, contação de histórias, sucata, turismo, capoeira	375 alunos
Programa Pré- vestibular Comunitário	Diário	Escola Aberta/PUC/Centro Marista de Educação e Cidadania/União Brasileira de Educação e Ensino	Aulas preparatórias para o vestibular.	40 alunos da comunidade