

Rosemeire Reis Ribeiro da Costa

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO NA 1ª SÉRIE**

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2005

Rosemeire Reis Ribeiro da Costa

## **A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA 1ª SÉRIE**

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.

Linha de Pesquisa: Espaços Educativos, Produção e Apropriação de Conhecimentos.

Orientadora: Profa. Dra. Marildes Marinho.

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2005

Dissertação intitulada “A construção do processo de alfabetização na 1ª série”, de autoria da mestrande Rosemeire Reis Ribeiro da Costa, defendida em 22 de junho de 2005 e aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Profa. Dra. Marildes Marinho – FaE/UFMG – Orientadora

---

Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel – FaE/UFMG – titular

---

Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho – FALE/UFMG – titular

---

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado - PUC-MG – Suplente

Excluído:

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG –Suplente

Ao meu marido, pelo companheirismo de todas as horas.

Aos meus filhos Lucas, Pedro, André, meus maiores incentivadores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela generosidade de me conceder os mais preciosos bens: a minha família e os meus amigos.

Agradeço aos meus pais, pela vida e pelo cuidado.

Agradeço aos meus irmãos, pelo amor e carinho.

Agradeço aos meus companheiros de trajetória profissional, que passaram pela minha história e muito me ensinaram: às colegas da Escola Estadual Tomás Brandão, especialmente à ex-diretora Rosângela; à professora Valéria Seabra, com quem aprendi a sonhar com as crianças na Creche Comunitária “Caminho Feliz”, no Bairro Santa Terezinha; às coordenadoras do Pró-leitura Avani Avelar, Lia, Sulamita e Leiva.

Agradeço muito aos que têm me ensinado: ao Prof. Marco Antônio de Oliveira, à Profa. Graça Costa Val e, em especial, à Profa. Magda Soares; à Marildes, à Lalu, à Isabel, à Francisca, à Aracy, pelas orientações.

À equipe da Pós-Graduação e da biblioteca da FaE, meu obrigada pelo apoio nas buscas acadêmicas. Obrigada também ao Ceale – ao Itamar, à Luiza, aos bolsistas, especialmente à Amanda.

Agradeço aos colegas da Escola Estadual Caio Nelson de Sena e da Escola Municipal Santa Terezinha pela oportunidade de conviver com a atmosfera educadora. Com muito carinho, agradeço à supervisora Arlete Corrêa, que despertou o meu olhar para a alfabetização.

Agradeço às crianças: àquelas que, não sendo hoje mais crianças, colaboraram na construção do eu educadora. E, àquelas, atoras deste trabalho, que permitiram as observações aqui registradas.

Agradeço à Escola da pesquisa e à *Professora* que me possibilitaram realizar o trabalho de campo.

A todos que compartilharam este percurso, me encorajando e confiando no meu potencial, minha eterna gratidão.

## RESUMO

A pesquisa de que trata este trabalho objetivou compreender porque numa mesma turma, enquanto uma maioria de alunos avança na compreensão do funcionamento do sistema de escrita, um grupo permaneceu nos níveis iniciais da evolução da escrita até o final do ano letivo. Tentou-se entender que significado da alfabetização é construído, como processo de aquisição do sistema alfabético, na interação professora-alunos na sala de aula de uma turma de 1ª série de escola pública, situada em área de risco na cidade de Belo Horizonte.

Adotou-se, na pesquisa, uma metodologia de inspiração etnográfica, caracterizada pela observação participante. Durante a observação, foram identificadas, na turma, crianças que não avançavam no processo de aquisição do sistema alfabético. Percebeu-se que as intervenções da *Professora*, na sala de aula, referiam-se à aquisição do sistema ortográfico. Uma vez identificado esse problema, decidiu-se investigar o processo de aprendizagem do sistema de escrita das crianças que destoavam da maioria, a fim de identificar o que faltaria para que alcançassem êxito nesse processo.

Os dados analisados da pesquisa sinalizaram para a conclusão de que o processo de alfabetização tem momento para terminar, se entendido como um estágio específico de aquisição do sistema alfabético. Compreendeu-se que a mediação da *Professora* foi sustentada por uma concepção abrangente de alfabetização. Essa concepção diluiu a sua especificidade, não atendendo a todas as crianças que ainda não compreendiam o funcionamento do sistema, ou seja, a base alfabética. Entendendo a alfabetização como o processo de se levar os indivíduos à aquisição do sistema alfabético, conclui-se que há uma necessidade de se repensar a formação dos alfabetizadores, a partir da sua própria concepção de alfabetização.

## ABSTRACT

Formatado: Inglês (EUA)

This work aims at understanding why in the same group, most of the students move forward in the understanding of the operation of the writing system, and a few in the initial levels of the evolving of writing. We tried to understand the literacy process within it, as a process of acquisition of the alphabetical system, during the interaction between teacher-students in the classroom of a group of first series of public school, located in borderline area of Belo Horizonte city.

This research adopts an ethnographic methodology. During the observation, we were identified in the group some children who didn't move forward in the process of acquisition of the alphabetical system. It was noticed that the teacher's interventions in the classroom occurred based on the acquisition of the orthographic system. Once identified this problem, it was decided to investigate the process of learning of the system of the children's writing that sounded out of tune, in order to identify the referred lack for success them to reach in this process.

The data analyzed of the research signaled that of literacy process has amoment to be finished, if a specific apprenticeship of the alphabetical system is expected. We understood that the teacher's mediation was sustained by an including conception of literacy. That conception diluted her specialty, given that she seemed not to have proportioned especif assistance to all those children who didn't understand the operation of the system, that is, the alphabetical base. Understanding literacy as the meaning of taking the acquisition of the alphabetical system, This rearch recognizes that there is a need to rethink the formation of the literacy teacher, starting from her own literacy conception.

## SUMÁRIO

1. Apresentação .....	9
2. O objeto de estudo e a metodologia da pesquisa .....	13
2.1. O problema.....	14
2.2. A metodologia .....	15
2.3. A escola, a sala de aula e os sujeitos da pesquisa .....	18
2.4. O contato com as professoras da 1ª série – um caso especial .....	26
3. Pressupostos teóricos.....	31
3.1. As facetas da construção do conceito de alfabetização .....	31
3.2. Alguns fundamentos da lingüística na alfabetização.....	42
4. A escrita e seus suportes na sala de aula .....	53
4.1. O que se sabe, antes da escola .....	54
4.2. Os suportes na sala de aula .....	54
4.3. O que se lê na sala de aula .....	62
5. Os eventos de aquisição da escrita .....	65
5.1. O evento do crachá.....	66
5.2. O teste de prontidão – tem que ver se o menino sabe alguma letra.....	68
5.3. Os eventos de análise da língua escrita .....	79
5.4. Os eventos de leitura, interpretação e escrita de texto .....	104
6. Conclusão .....	133
6.1. A análise dos casos .....	134
6.2. As facetas da (des)construção do conceito de alfabetização .....	151
6.3. A desinvenção e a reinvenção da alfabetização .....	163
7. Considerações finais .....	176
Referências .....	182
Anexos .....	187

## 1. Apresentação

Como espaço de interação, a sala de aula se constitui de gestos, falas, movimentos que determinam as condições de ensino e aprendizagem e emolduram a relação dos seus agentes – professor e alunos. Nesse ambiente de pessoas provenientes de situações sociais diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciados, o processo de ensino e aprendizagem se diversifica. A sala de aula vem sendo o espaço apropriado para se tentar compreender como a interação professor-alunos interfere na compreensão, elaboração e aplicação dos conhecimentos construídos, uma vez que é impregnada de práticas e saberes da vida cotidiana, onde esses sujeitos costumam integrá-los no ambiente escolar, excluindo ou atenuando as práticas que pertencem ao domínio desse espaço.

No que se refere à apropriação da escrita, numa sociedade letrada tal como é a nossa, as crianças que chegam à escola não são de todo desconhecedoras do sistema de escrita. Um certo nível de letramento pode ser observado nessas crianças, que participam dessa sociedade grafocêntrica.

A sala de aula, embora sendo o lugar onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem regido por decisões pedagógicas e metodológicas, constitui-se de um lugar de relação social, onde há a possibilidade de reconhecer as potencialidades de conhecimentos e graus de letramento das crianças. É, portanto, a sala de aula o espaço privilegiado para realização de pesquisas qualitativas, interessadas na compreensão das situações que envolvem a aprendizagem e as práticas pedagógicas.

Este trabalho emergiu de minha longa experiência com crianças de 1ª série, a partir de uma prática pautada na busca do entendimento de como acontece o processo da aquisição da leitura e da escrita, mesmo antes de ter, eu mesma, plena consciência da importância desse entendimento.

Embora eu tenha começado a lecionar em 1985, na Rede Estadual de Minas Gerais, até 1990, não tinha efetivamente assumido uma turma um ano todo. No sistema de contrato temporário, como professora substituta, o trabalho era sempre recortado pela saída ou pelo retorno do professor efetivo. Por isso, até 1990, quando fui nomeada, por meio de concurso público, não tinha adquirido ou estabelecido um

método de alfabetização. Não os conhecia e não sabia a eficácia de nenhum deles, a saber, os chamados métodos global, fônico ou silábico.

Em 1992, como professora concursada na Rede Municipal de Belo Horizonte, assumi uma turma de crianças de 6 anos, numa creche, localizada numa região de periferia, na Regional Pampulha. A partir de 1994, atuando como Professora de Ensino e Uso de Biblioteca na Rede Estadual, passei a ter contato com todos os segmentos da comunidade escolar. Tive a oportunidade de observar as condições de ensino-aprendizagem, a partir de depoimentos, conversas informais e relatos de alunos, professores, supervisores e da diretora, pessoas que passavam pela Biblioteca.

A partir de 1996, passei a ser influenciada pelas intervenções da supervisora na escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, que fazia um curso de lingüística na Rede Municipal de Contagem, coordenado pelo professor Daniel Alvarenga, da UFMG. Essa supervisora, envolvida com as novas tendências da perspectiva lingüística na alfabetização, organizou conosco, professoras de 1a à 4a séries, um tempo para estudo e discussão de teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Piaget e Vygotsky., frente às perspectivas dos estudos lingüísticos. Assim, atuando como professora de 1o ciclo na Rede Municipal, comecei a ter contato com as novas concepções sobre o processo de aquisição da escrita, a partir de leituras e discussões das pesquisas, sobretudo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Na mesma época, tive a oportunidade de participar do curso de formação continuada – PRÓ-LEITURA, projeto de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação em parceria com o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG. O PRÓ-LEITURA foi iniciado em 1996 e perdurou até meados de 1999.

A partir da leitura desses pesquisadores e teóricos, ainda que de modo fragmentado, começamos a adotar na prática os conceitos novos sobre ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Com a adoção da Escola Plural, investimos no trabalho dessa proposta pedagógica a integração dos conhecimentos que fomos adquirindo, através das nossas leituras.

A experiência de participar do PRÓ-LEITURA estimulou-me a adotar uma atitude de professora observadora, fazendo da sala de aula um permanente espaço de observação e avaliação de resultados da minha prática e da produção das crianças. No PRÓ-LEITURA, aprendi a fazer registros das ocorrências significativas

na sala de aula, a adotar estratégias de escrita e leitura contextualizadas, a fazer análise dos níveis de aquisição da escrita das crianças, de acordo com a Teoria da Psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999), a utilizar a literatura infantil na construção da escrita, a reconhecer o valor social da escrita, fazendo escolhas de suportes textuais que circulam no dia-a-dia das pessoas. Somado a isso, em 1998, procurei conhecer o Departamento de Pós-Graduação em Lingüística da UFMG, Pós-Lin. Cursei matérias isoladas na Linha A – Estudo Lingüístico e Aquisição da Fala e da Escrita – já com o objetivo de fazer o mestrado e também com o interesse em encontrar respostas para os problemas que eu estava vivenciando na sala de aula.

Uma vez experimentada essa trajetória pedagógica, na oportunidade de cursar o mestrado, decidi então investigar como o processo de aquisição da escrita acontece na interação alfabetizador-alfabetizados. O alfabetizador, nesse sentido, é aquele que interage diretamente com as crianças de idade entre 6 e 7 anos, provenientes ou não da educação infantil formal.

Para apresentar o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho foi organizado em sete capítulos. O primeiro capítulo se constitui da própria apresentação. No segundo capítulo, são apresentados o objeto de estudo, a metodologia adotada e os elementos que circunscreveram a investigação – a escola, e os sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo, em que se trata dos pressupostos teóricos, disserta-se sobre o conceito de alfabetização a partir das reflexões da professora Magda Soares, publicadas desde a década de 1980 até as mais recentes, de 2003 e 2004. Além disso, alguns fundamentos teóricos da Lingüística são estudados a fim de se compreender aspectos relacionados à alfabetização. Recorre-se então ao artigo de Oliveira e Nascimento (1990) que trata da questão do “erro”, no processo de aquisição da escrita; ao estudo de Morais (2004), em que o autor discorre sobre a apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidade de reflexão fonológica; ao trabalho de Alvarenga (1995) sobre as questões ortográficas como processo de construção da escrita pelo aprendiz no nível alfabético. Esses trabalhos contribuíram para a investigação e a análise dos dados da pesquisa, possibilitando compreender a complexidade do processo de alfabetização.

No quarto capítulo, descrevem-se os suportes que mediaram a realização dos eventos de ensino e aprendizagem da língua escrita na sala de aula. Os eventos,

que procederam da relação com algum material impresso, foram analisados, considerando-se os principais elementos que o constituem. Entre esses elementos, destaca-se o suporte material ou os textos mediadores da interação, que foram classificados de acordo com o seu uso na sala de aula.

Expõem-se os eventos ocorridos em sala de aula, registrados através de anotações ou de filmagens em vídeo, no quinto capítulo. Esses eventos são descritos, concomitantemente com flashes de questionamentos e inquietações da pesquisadora, frente ao processo de ensino e aprendizagem ocorrido na sala de aula observada. Os primeiros eventos que fizeram parte do rito de entrada no campo de investigação – o evento do crachá, o teste de prontidão – foram essenciais para a construção do olhar de pesquisadora. Estão catalogados a rotina de ações metodológicas da *Professora*, os materiais utilizados e as reações das crianças.

O sexto capítulo apresenta as análises do estudo de casos. Nesse capítulo, revelam-se os resultados das análises dos dados coletados, e se reflete sobre eles no entrecruzamento com a concepção de alfabetização que foi sendo construída na sala de aula observada. Assim, retoma-se o debate sobre a complexidade do processo de alfabetização. Nessa retomada, recorre-se novamente aos artigos da Professora Magda Soares, bem como se procura dialogar com as denúncias que esses artigos trazem à baila sobre os equívocos pedagógicos relacionados à alfabetização. Ao final do capítulo, conclama-se à reflexão mais ampla acerca do investimento que se faz na capacitação de professores alfabetizadores. Esse apelo é feito, considerando-se a contribuição da professora Isabel Frade, que trata dos saberes dos professores. Ainda que brevemente, considerando que se trata de uma dissertação de mestrado, atenta-se nesse capítulo para o reconhecimento do valor da pesquisa realizada em sala de aula, a fim de se compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na fase inicial da alfabetização.

Por fim, o sétimo capítulo traz as considerações finais com uma breve descrição do quadro político-pedagógico das décadas de 1980 e 1990 em Belo Horizonte, do ponto de vista da pesquisadora, levando-se em conta sua participação neste quadro como trabalhadora da Educação. Depois dessa descrição, revelam-se minhas expectativas e anseios pessoais que me trouxeram ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Ao fazer essas revelações, exponho meu desejo de continuar no campo da pesquisa a fim de buscar mais

dados que caracterizem o multifacetado processo da alfabetização. Ainda nas considerações finais, proponho-me a colaborar na discussão a respeito desse processo.

Ao término da dissertação, depois das referências, encontra-se uma coletânea de anexos. Esses anexos constituem-se de fotos, produções escritas, quadros, textos e avaliações da turma pesquisada. A visualização desses anexos ajuda a melhor compreensão da trajetória da pesquisa.

## **2. O objeto de estudo e a metodologia da pesquisa**

Neste capítulo, descrevem-se os objetivos, a metodologia adotada e os elementos que circunscreveram a pesquisa – a escola, a sala de aula e os sujeitos da pesquisa. O objeto da pesquisa foi determinado pelo interesse em entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na sala de aula de 1ª série. Portanto, o objeto da pesquisa é o próprio processo que ocorre nesse espaço, tendo como foco a interação dos sujeitos.

Para a investigação, adotou-se uma metodologia inspirada na pesquisa de caráter etnográfico. O processo metodológico não versou os aspectos da etnografia, mas se adotaram alguns dos procedimentos de abordagem etnográfica. A metodologia e os procedimentos adotados estão descritos neste capítulo.

Estão aqui descritas algumas características da escola e da sala de aula, onde foi realizada a pesquisa. As descrições respeito aos aspectos físicos e ao funcionamento da escola, como um todo, e da sala de aula, especificamente.

Apresentam-se, no capítulo, a turma, no sentido de agrupamento de alunos na sala de aula, a *Professora* e os alunos, como sujeitos da pesquisa. Sobre a turma, descrevem-se idade, número de alunos e sexo. A respeito da *Professora*, são relatadas suas características profissionais, seus hábitos na sala de aula, sua rotina na escola. Ao final, descrevem-se os sujeitos do estudo de caso. Esses sujeitos, alunos da turma pesquisada, foram selecionados em função das observações de suas respostas ao processo de ensino e aprendizagem da escrita: enquanto uma maioria da turma avançava no nível de construção da escrita, esses sujeitos mantinham-se nos primeiros níveis de compreensão do sistema alfabético. Tal

problema desencadeou a seleção dos indivíduos, para o estudo do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na sala de aula de 1ª série.

No último tópico do capítulo, narra-se um caso, que explicita interações importantes que marcaram minha entrada na pesquisa-participante. Trata-se do primeiro contato com elementos que contribuíram para o processo de investigação.

## **2.1. O problema**

Por meio da pesquisa de que se trata nesta dissertação, pretendeu-se entender como a alfabetização ocorre na sala de aula de 1ª série, considerando o termo alfabetização como o processo de aquisição da língua escrita.

Em 1985, Magda Soares, ao abordar a complexidade do processo de alfabetização, salientou que não convinha atribuir ao termo a designação tanto de “processo de aquisição da língua escrita, quanto o de seu desenvolvimento”. Para Soares, “etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2003). Assim, conforme a autora, atribuir ao termo alfabetização, pedagogicamente, um significado muito amplo como o de processo, seria negar-lhe a especificidade. É nessa perspectiva que a pesquisa pretendeu verificar o processo de alfabetização na sala de aula de 1ª série, uma vez que se pressupõe que, nesse estágio escolar, as crianças entre 6 e 7 anos de idade, estariam demandando um processo de ensino e aprendizagem que conferisse ao termo alfabetização o sentido de aquisição do código da língua escrita.

Por meio do estudo, tentou-se compreender por que, numa mesma turma, enquanto uma maioria de alunos avançava na compreensão do funcionamento do sistema de escrita, um outro grupo se destacava pela permanência nos primeiros níveis da evolução do processo.

A partir da observação dos primeiros passos metodológicos adotados pelo conjunto de professoras, no início do ano letivo, tentou-se compreender a concepção de alfabetização que a Escola adotava no desdobramento das ações pedagógicas no interior da sala de aula, ao longo do ano. O conjunto de professoras organizou as crianças em quatro turmas, após a aplicação do teste de prontidão. Depois de

organizadas, a turma definida para ser observada se constituía das crianças consideradas com pouco conhecimento do sistema de escrita. Durante a observação, foram sendo identificadas na turma crianças que não avançavam no processo de aquisição do sistema alfabético. Percebeu-se também que as intervenções da *Professora* na sala de aula referiam-se à aquisição do sistema ortográfico. Uma vez identificado esse problema, decidiu-se investigar o processo de aprendizagem do sistema de escrita das crianças que destoavam da maioria, a fim de identificar o que faltaria para que alcançassem êxito nesse processo.

## 2.2. A metodologia

Estudos de perspectiva sociolingüística têm evidenciado que o processo de ensino e aprendizagem é influenciado por uma série de outros tipos de aprendizagem. Collins e Green (1984), numa pesquisa de observação diária de sala de aula demonstraram a evidência em pesquisas de como os modos na relação cotidiana de sala de aula proporcionam como também restringem as oportunidades dos alunos ao ter que aprender o conteúdo escolar. Na investigação, as autoras utilizaram conceitos para entender como a sala de aula, enquanto cultura influencia no que é avaliado para ser aprendido e o que é definido como aprendizagem na sala de aula – sala de aula como um conjunto, classe como grupo social e a relação de vida como holística; experiência como contínua e intertextual; sistemas referenciais de comunicação da sala de aula e quebra de culturas. A pesquisa demonstrou a visão de aprendizagem, relacionando o termo nas perspectivas antropológica e etnometodológica, combinada com a perspectiva interacional sociolingüística. Sob este meio de exploração, os eventos evidenciaram que a aprendizagem não é prontamente visível nas ações dos alunos num momento particular. Pretendeu-se, considerar esses conceitos na análise dos eventos de aquisição da sala de aula nessa pesquisa. Para tanto, as ações dos sujeitos delimitados e sua interação com a *Professora* e com a pesquisadora foram objetos de análise.

Para examinar o que conta como aprendizagem, as autoras afirmam que o etnometodologista examina o que os membros de um grupo social asseguram, para que se orientem e realizem aprendizagem dentro dos eventos comuns do cotidiano

(BAKER, 1991; HEAP, 1980; PAOLETTI, 1991, citados por COLLINS e GREEN, 1984). O segundo aspecto do interesse do etnometodologista é quando e sob quais condições a aprendizagem conta para os membros do grupo.

Frente à perspectiva interacional sociolingüística, as autoras afirmam que a aprendizagem pode ser examinada etnometodologicamente, tal como numa perspectiva cognitiva ou antropológica simbólica (GEERTZ 1983, citado por COLLINS e GREEN, 1984). Logo, para determinar eventos que contam como eventos de aprendizagem é necessário verificar como eventos de aprendizagem que se apresentam como oposição a outros tipos de eventos são identificados pelos membros de um grupo. A partir daí, esses eventos são examinados sociolingüisticamente para explorar como a aprendizagem é realizada em e por meio do discurso dos membros dentro e durante esses eventos da vida cotidiana (GUMPERZ, 1986, citado por COLLINS e GREEN, 1984). Para Collins e Green (1984), a análise sociolingüística interacional focaria uma da variedade de questões: as demandas comunicativa e social para a participação adequada nos eventos e pressuposições contextuais que os membros trazem para um evento e usam para estruturar sua participação dentro desses eventos. Além disso, também seria necessário observar o que é viável para aprender: que conhecimento é construído e fatores social, lingüístico e contextuais sustentam ou constroem o acesso do aprendiz na cultura da sala de aula a sua participação e, desse modo, o efetivo processo de aprendizagem.

Neste trabalho, dada a amplitude da pesquisa etnográfica, não se adotou a metodologia que esse tipo de pesquisa pressupõe. A pesquisa, de inspiração etnográfica, realizou-se por meio do estudo de caso e da observação participante. Seguiu a seguinte metodologia: observação participante nos dois primeiros dias de fevereiro com as professoras, sem alunos, acompanhando a organização prévia das turmas. Nos dois dias subsequentes, observação de aula, quando as crianças estavam agrupadas aleatoriamente, levando em conta apenas a ordem de matrícula. Nestes dois dias, foi observada a aplicação do teste de prontidão, que teve como fim medir o nível de conhecimento de leitura, escrita e de matemática das crianças, para enturmação. Após estes dois primeiros dias, interromperam-se as observações em sala de aula.

O segundo período de observação durou de 9 de junho até 29 de junho, quando se iniciou o recesso escolar. O terceiro período de observação aconteceu entre os dias 4 de agosto, no retorno do recesso de julho, até o dia 10 de dezembro, quando o ano letivo terminou para as crianças promovidas para a série posterior. As crianças não promovidas tiveram aulas de recuperação até o dia 19 de dezembro.

A partir do terceiro período de observação, as aulas foram filmadas. A observação ocorria com o meu posicionamento no fundo da sala, sentada na última carteira, quando a turma era organizada em filas individuais; sentada na última carteira, junto com alguma criança, quando a organização das filas era em duplas.

A princípio, mantinha a filmadora num lugar fixo. As primeiras filmagens registraram imagens de um só ponto da sala. Mas logo mantive a câmera na mão para focar os alunos que mantinham interação com a *Professora*, ou vice-versa; quando um aluno mantinha interação com a turma inteira; quando a *Professora* dirigia-se à turma. Para isso, foi preciso, constantemente, deslocar-me durante as aulas, focando a câmera nos sujeitos falando, escrevendo ou lendo. As filmagens foram catalogadas, transcritas as respectivas falas dos sujeitos e identificados os eventos de ensino e aprendizagem de escrita.

Quanto ao material, foram reunidos todos os impressos avulsos que a *Professora* distribuiu na sala: textos e atividades de Ciências, de Geografia/História, de Português, de Matemática; bilhetes, convites, para-casa, desenhos. Alguns cadernos de Português das crianças, depois de usados, serviram para análise. Atividades de escrita foram xerocadas (ditados de palavras) das crianças. Esses materiais foram organizados em categorias para consulta e análise junto com as transcrições das fitas.

Na primeira semana de dezembro, foi aplicado um teste de escrita em todas as crianças da turma, na biblioteca, por mim. Esse procedimento foi filmado, contendo a minha interação com as crianças. A partir da análise das imagens das ocorrências de aquisição da escrita na sala de aula, dos registros de escrita das crianças e do teste aplicado por mim, tentou-se identificar qual a influência dessas interações na compreensão das crianças em relação à escrita.

A seleção das filmagens priorizou a imagem dos indivíduos participantes da pesquisa. As cenas e falas descritas a partir das filmagens foram confrontadas com

as representações de escrita que as crianças registraram em ditados aplicados pela Professora e com o teste aplicado por mim na última semana de dezembro.

### **2.3. A escola, a sala de aula e os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, situada na zona norte de Belo Horizonte. Essa escola atende a uma clientela vinda de três bairros que a circundam. A maioria dos alunos pertence ao conjunto habitacional próximo, que se compõe de moradias construídas em sistema de mutirão, na gestão do prefeito Sérgio Ferrara, na década de 1980. As casas não têm infra-estrutura adequada. Na ocasião, os moradores se alojaram num terreno baldio, debaixo de lonas, enquanto esperavam o fim da construção de suas casas. Ainda hoje, esses moradores lutam a fim de conseguir, para a região, saneamento básico, asfalto, iluminação e transporte coletivo. O conjunto conta com posto de saúde, escolas municipais e estaduais, creche, um posto policial e comércio variado.

A Escola atende a alunos da 1ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Em 2003, ano em que foi realizada a pesquisa, haviam 2.630 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos. No turno da manhã, 820 alunos; no turno da tarde 859 e, no turno da noite, 951 alunos.

É uma Escola bem equipada, com sala de vídeo, computadores, equipamento de som, mimeógrafos, impressoras matricial e a jato de tinta. A Escola tem biblioteca, quadra de esporte, amplo pátio, sala de professores confortável, secretaria informatizada, cantina arejada. A partir do segundo semestre, a Escola iniciou um processo de reforma, reforçando paredes trincadas, troca de cobertura de telhado, renovação dos banheiros dos alunos. Os professores têm discutido a possibilidade de construção de uma nova quadra, num espaço ocioso da escola, para que haja mais conforto para as aulas de Educação Física e também para que se diminua o barulho nas aulas, devido à proximidade da quadra atual com as salas. Sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, o turno da tarde atendeu 4 turmas de 1ª série e 5 turmas de 2ª série.

A Escola foi incluída no Programa Escola Viva, Comunidade Ativa<sup>1</sup> Durante a pesquisa, presenciei algumas reuniões, com a participação dos professores dos três turnos, com a finalidade de se ter esclarecimentos sobre o Programa e a sua implementação, bem como para se definir prioridades nos níveis pedagógicos e administrativos que pudessem ser atendidos pela SEE-MG. Além disso, a Escola foi também beneficiada com uma doação ao seu acervo de 2.800 obras de literatura infantil, infanto-juvenil e de clássicos brasileiros<sup>2</sup>. A biblioteca que, já há algum tempo, estava fechada, sem atender aos alunos, ganhou a atenção da direção e dos professores que viabilizaram a sua abertura a partir do início do ano letivo de 2003. Uma das iniciativas foi a de pleitear a contratação de pessoal para a função de professor auxiliar de biblioteca, o que foi conseguido. A professora contratada para o turno da tarde, junto com professoras de outros turnos, que já exerciam essa função, catalogou as obras adquiridas do Ministério da Educação-MEC, confeccionou carteiras para os usuários e, em junho, os livros estavam à disposição dos alunos e professores para o empréstimo.

A sala de aula, onde foram feitas as observações, do ponto de vista físico, é ampla, arejada. O mobiliário estava bem conservado. As paredes não apresentavam marcas de vandalismo, como pichações ou depredações. A *Professora* fixou, creio que logo depois do teste, em fevereiro, o alfabeto ilustrado na parede acima do quadro verde (ver anexo 1). Nas laterais da sala, a *Professora* fixou cartazes com os nomes dos alunos (ver anexo 2), gravuras recortadas de revistas, aparentemente aleatórias, com seus respectivos nomes, desenhos mimeografados, coloridos pelas crianças, cartazes, com fotos de mulheres de revistas, com frases, em homenagem às mães, a seqüência numérica de 0 a 10 que, do meu ponto de vista, era confusa, com pouco sentido para a assimilação da representação gráfica dos algarismos. Os números eram representados como figuras animadas: tinham boca, pés, mãos, olhos, etc. (ver anexo 3). Como a sala era o mesmo ambiente de trabalho da *Professora* no outro turno, confundia-se o que era produto do trabalho com as

---

<sup>1</sup> Projeto instituído pela Resolução SEE nº 416/03 da SEE-MG tendo por finalidade tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender as necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições para que o processo educativo se realize com sucesso. (Texto extraído do portal da SEE-MG, disponível em: <[http:// www.educacao.mg.gov](http://www.educacao.mg.gov)>).

crianças da 1ª série, que eu observava, com o que era produto do trabalho realizado com as crianças do turno da manhã que, segundo a *Professora*, eram alunos multirepetentes, semi-alfabetizados. Não havia produção escrita nem dos alunos da 1ª série, nem dos alunos da turma da manhã. Segundo a *Professora*, as colagens de gravuras eram organizadas pelos alunos da manhã, mas as frases, escritas abaixo das gravuras, com pincel atômico em letra cursiva, eram feitas por ela. O que havia de trabalho dos alunos eram montagem de fantoches, resultado de trabalho de Ciências sobre o corpo humano, com as crianças da 1ª série, cópias de desenhos de temas como Páscoa, Dia das Mães, de ambas as turmas. Não havia lista de nomes dos alunos da turma da manhã. Ao lado do quadro verde, havia um quadro flanelado de avisos, onde estavam fixados os horários das aulas, divididos em módulos de 5 tempos diários, um da turma da tarde e outro da turma da manhã. A *Professora* utilizava dois armários, à tarde. Um terceiro armário era de uso da turma da manhã. A sala não era utilizada à noite. A chave dessa sala era a única que não era comum às outras salas, como das outras professoras. A chave ficava sob o cuidado da *Professora* e só servia para essa sala.

A *Professora*, no turno da manhã, estava passando pela experiência de trabalhar com alunos não alfabetizados, acima da faixa etária, com experiências escolares de mais de 3 anos, segundo ela. À tarde, assumiu a turma considerada “média” na classificação, de acordo com o resultado do teste de prontidão, realizado no início do ano. Segundo depoimento da própria *Professora*, na maior parte do tempo de sua carreira, mais ou menos 15 anos, assumiu turmas de alfabetização. Como cursista do Veredas<sup>3</sup>, estava muito envolvida com leituras sobre aprendizagem e ensino. A *Professora* era vista pelas colegas como aquela que estaria adquirindo conhecimentos novos acerca de propostas de trabalho em sala de

---

<sup>2</sup> A doação ocorreu no fim do ano de 2002 e foi realizada por meio da participação no vínculo entre professoras da Escola, cursistas do Projeto Veredas com a tutora Marildes Marinho, em parceria com a professora Aracy Martins, ambas pesquisadoras do CEALE.

<sup>3</sup> O Projeto "Veredas" – Formação Superior de Professores – surgiu do reconhecimento da insuficiência e incompletude na formação dos docentes atuantes no ensino fundamental, da aspiração desses professores, com o sentimento da sociedade, com as propostas de governo, com o incentivo da legislação do Estado. A iniciativa, não só admitindo a formação mínima legal, visa elevar a formação desses profissionais em direção ao nível superior. Assim, esse projeto, ao fazê-lo, torna-se mensageiro de uma proposta bem articulada, moderna nos meios e nos conhecimentos, democrática nos fins e nos conteúdos. (Adaptação do texto do portal Veredas UFMG, extraído do parecer de Carlos Roberto Jamil Cury sobre o Projeto Veredas, no site <[www.veredas.educacao.mg.gov](http://www.veredas.educacao.mg.gov)>)

aula. Muitas vezes, ela era referência para as professoras na elaboração de atividades pedagógicas. Tendo computador, impressora e scanner em casa, ela confeccionava seu material e o trazia pronto para ser reproduzido. Compartilhava seu material com as colegas, tratando da metodologia que utilizaria na sala de aula. A *Professora* também era sempre citada como a que tem máquina fotográfica, a que tem som, CDs, que grava filmes infantis em vídeo. Geralmente, ouvia-se nas reuniões pedagógicas comentários das colegas, referindo-se a ele como: “a Fulana que tem isso ou aquilo... ela que gosta... pede prá ela... leva a Fulana que ela tira retrato...”.

Parece que o fato de a *Professora* trabalhar nos dois turnos tanto lhe conferia o conhecimento do funcionamento da escola, quanto lhe proporcionava uma relação mais ampla com os professores de outros níveis de ensino, tais como os profissionais que trabalhavam no ensino de 5ª a 8ª série, aqueles do Ensino Médio, e ainda com os vários segmentos da comunidade escolar. Um aluno do Ensino Médio do turno da manhã foi seu assistente durante o ano letivo de 2003. Esse aluno corrigia e conferia o “Para Casa”, cobrava tarefas das crianças, fazia a chamada, “tomava leitura das crianças”, levava recados à direção e supervisão, encaminhava crianças que tivessem com problema de saúde para a supervisão, apagava o quadro, etc. A *Professora* me explicou que era muito importante para ela ter um voluntário na sala de aula. Segundo ela, as crianças da faixa etária daquela turma, exigiam muita atenção, e, assim, uma ajuda voluntária possibilitava trabalhar melhor. Explicou também que esse aluno voluntário “é um menino muito carente, que muitas vezes não tem mesmo o que comer em casa”. O fato de ele vir prestar ajuda voluntária à tarde lhe dava a chance de merendar e, dessa forma, não permanecer com fome, em casa. A *Professora* ainda informou que, como é um aluno muito prestativo, acabava sempre presenteado pelas colegas e funcionários com doações de roupas, sapatos usados.

Todo o dia, ao chegar à sala, a *Professora* consultava o quadro de distribuição das disciplinas ou matérias a serem ministradas, com horário e dias da semana. O quadro de horário de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, Ensino Religioso, Educação Física, Leitura. De acordo com o horário, registrava no quadro a data e a disciplina com que começaria a aula. As aulas de Ensino Religioso eram ministradas uma vez por semana por um outro professor e,

quanto à Educação Física, no decorrer da pesquisa, a *Professora* levou as crianças para a quadra uma vez. No quadro de horários, esta aula aconteceria às sextas feiras, no último módulo. Às vezes, os alunos cobravam a aula, mas a *Professora*, ou prometia e não cumpria, ou alegava que os “professores de 5a à 8a não respeitam o horário dos meninos pequenos e ocupam a quadra no dia que é reservado para eles”. A *Professora* tinha o sempre à mão o material para começar a aula. Quando o material não estava na sala, já havia sido encaminhado à mecanografia. Na hora de utilizá-lo, mandava buscá-lo na sala da supervisão.

Quanto às crianças da turma, segundo a *Professora*, elas foram classificadas como com pouco conhecimento de escrita e de leitura. As crianças estariam, pela primeira vez, vivendo uma experiência com a instituição escola pública; teriam entre 6 e 7 anos, faixa de idade mínima exigida para o ingresso na escola pública.

Os gráficos a seguir demonstram a distribuição dos alunos por sexo e a faixa etária, identificando o mês que estariam com 7 anos de idade, no decorrer do ano letivo:

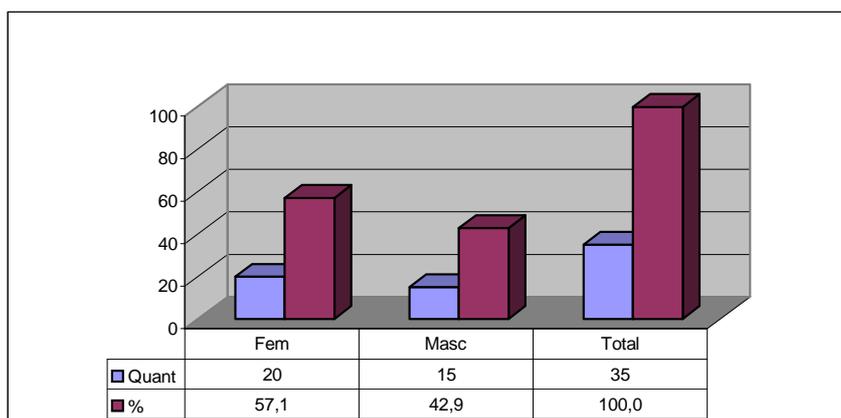


Gráfico 1: distribuição dos alunos por sexo.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 2, a faixa etária da turma se dividia entre 7 anos completos e 7 anos incompletos no ano de 2003. Do total, 20 alunos ingressaram, na 1ª série, com 7 anos completos, ou seja, teriam completado 7 anos até abril de 2003. Os outros 15 completariam 7 anos entre maio e dezembro de 2003.

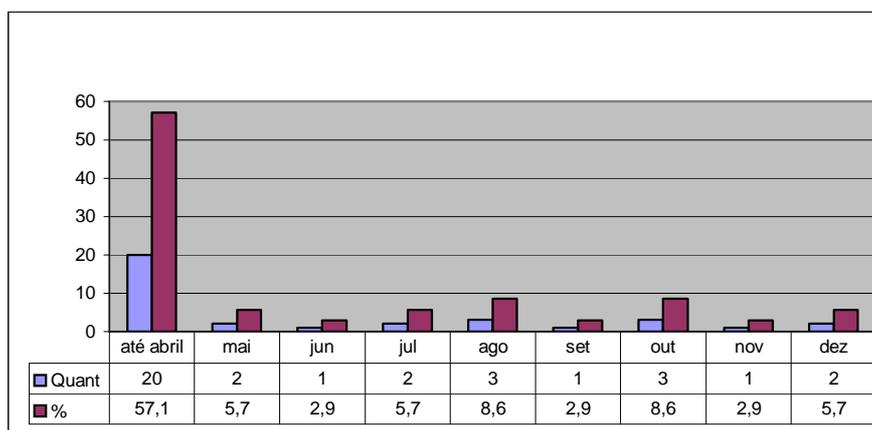


Gráfico 2: distribuição dos alunos no mês em que completam 7 anos.

Entre as 20 crianças que ingressaram na 1ª série com 7 anos completos, 4 delas completariam, em 2003, 8 anos, enquanto as outras 16 completaram os 7 anos nesse mesmo ano. Há também mais um dado importante aqui: 10 crianças estariam com 6 anos até agosto, idade na qual, em tese, as crianças deveriam estar na pré-escola. Essas variações etárias levaram-nos a considerar as condições cognitivas das crianças, a saber: nível de reconhecimento da língua escrita, tempo de experiência escolar, e se essas condições interfeririam na mediação professor-aluno no processo de aquisição do sistema alfabético.

Na sala de aula em que foi realizada a pesquisa, identificaram-se algumas crianças que foram observadas nos primeiros dias de fevereiro, durante a aplicação do teste de prontidão. A identificação das crianças contribuiu com a determinação dos sujeitos da pesquisa. Essas crianças de imediato eram Kênia, Laís e Maysa. Decidiu-se incluir mais três crianças que chamaram a atenção no seu processo de aquisição da escrita; são elas Christofer, Mateus e Wisley.

Os seis alunos são egressos da educação infantil. Coursaram o terceiro período em escola particular, no próprio bairro. Essas crianças me mostravam fotos da “formatura do pré”, durante o tempo que estive observando a sala de aula. Uma característica que compartilhavam era a de que tinham um bom desenvolvimento da linguagem oral e gostavam muito de falar sobre elas mesmas e sobre suas experiências sociais. Durante as aulas, eram bastante participativas, quando a turma era estimulada pela *Professora* a falar sobre suas relações sociais, principalmente

nas aulas de Ciências e nos momentos de atividades no livro didático de alfabetização. Mas, quando a *Professora* solicitava que a turma lesse, esses alunos omitiam-se na sala. Parecia que não existiam. Ficavam calados, simulando realizar alguma tarefa – escrevendo ou “lendo” o texto indicado para a leitura. Ficavam “invisíveis”.

Mateus completou 7 anos em agosto de 2002. Tinha, portanto, 7 anos e 6 meses no início do ano letivo. Era o mais apático nas situações de leitura. Mas nas situações de participação oral, se inquietava, ficava ansioso, parecendo querer expressar-se. Falava baixo, às vezes só para o colega ao lado, a respeito do próprio assunto em discussão. Mas não conseguia se fazer notado perante a turma. Era um dos mais velhos da classe. No entanto, demonstrava dificuldade para acompanhar o processo na sala de aula. Tinha também pouca habilidade para a transcrição, no caderno, da escrita do quadro, das folhas mimeografadas. Embaraçava-se para identificar os cadernos das respectivas matérias, para localizar páginas dos livros didáticos. Quase que diariamente estava sentado em dupla com Wisley.

Wisley apresentava reações parecidas com a do Mateus, mas geralmente intervinha falando alto, tentando fazer sua fala sobressair às demais, não se conformando com o fato de não ser notado. Muitas vezes, conseguia chamar a atenção da *Professora*. Wisley completaria 7 anos em junho de 2003. Ingressou, portanto, na 1ª série com 6 anos e sete meses. O que parecia mais penoso para Wisley era copiar. Passava todo o tempo da aula, copiando quatro ou cinco linhas de algum texto. Ao terminar, a escrita no caderno era uma seqüência de traços, com uma certa similaridade com o que parece com letra cursiva. O mesmo acontecia com Mateus. Sua letra também era um esboço de letra cursiva, obtida a duras penas, depois de duas ou três horas de cópia.

Maysa era uma das mais novas da turma. Só completaria 7 anos em novembro; portanto, cursou a 1ª série com seis anos. Maysa destacava-se nas interações orais. Candidatava-se a contar casos, histórias e até arriscava ler, oferecendo-se, quando a *Professora* perguntava quem queria ler. Identificou bem o seu papel de aluna na escola: copiava tudo que estivesse registrado no quadro. Qualquer escrita, no quadro, em papel, em livros, fazia sua clássica pergunta: “é pra copiar, tia?”.

Christofer era muito observador, astuto. Tinha 6 anos e sete meses no início do ano letivo,. Completaria 7 anos em junho. Sabia ouvir os colegas e tirar suas conclusões. Embaraçava, às vezes, quando a *Professora* fazia perguntas que iam além das reflexões e conclusões do grupo nas discussões. O que me chamou a atenção em Christofer, bem antes de observar as outras crianças, foi o fato de ele saber ler, mas não saber escrever. Os outros ainda não tinham desenvolvido suficientemente as competências nem de leitura, nem de escrita, mas notei, já nas primeiras observações, que Christofer sabia ler. Atenta a ele, percebi que registrava o seu nome, em letra bastão (Se identificava apenas como CHRIS). Verifiquei que Christofer estava fazendo muito esforço para transcrever os registros do quadro no caderno. Supus que o problema era que ele ainda não dava conta de estabelecer a correspondência entre a representação gráfica de seu nome por meio da letra bastão e essa representação em letra cursiva, contínua e permanentemente utilizada na sala de aula. Christofer parecia estar aprendendo outra modalidade de escrita, que não correspondia àquela que trouxe para a escola como conhecimento ainda em processo de aprendizagem. Parece que sua família se dava conta do momento de aprendizagem dele. Os seus cadernos eram identificados com o seu nome escrito fortemente com a letra bastão, bem grande.

Entre essas crianças identifiquei também Kênia. Ela completou 7 anos em maio de 2003. Ingressou na 1a série com 6 anos e 9 meses. Era muito dispersa durante a aula. Gostava muito de brincar de “mamãezinha”, na sala, sempre com uma boneca ou bichinho de pelúcia. Era ávida para a cópia. Ficava ansiosa para que a *Professora* registrasse a tarefa acabada no quadro, para poder copiar no caderno. Quando isso demorava a acontecer, copiava da colega mais próxima.

Laís ingressou na 1a série com 6 anos e 6 meses e completaria 7 anos em agosto de 2003. Demonstrava muito empenho em adquirir as competências que as aulas da *Professora* demandavam – saber copiar as leituras com letra bonita e com capricho, saber separar as sílabas das palavras, saber fazer frases. Essas competências eram desenvolvidas, imitando os colegas que estavam num nível de compreensão de leitura e escrita mais avançados que o dela. Laís preocupava-se em se manter próxima desses colegas, que não se esquivavam em cooperar com o seu aprendizado. A meiguice que ela expressava contagiava os amiguinhos mais sabidos, que colaboravam, deixando-a copiar o que já haviam feito ou respondendo

as suas dúvidas, sobre como grafar determinada letra, ou que letra era a que não estava entendendo. Das vezes que intervimos na realização das atividades, Laís se embaraçou, sentindo-se envergonhada por depender dos colegas. No dia 24 de junho, Laís entregou à *Professora* um bilhete escrito pela sua mãe, expressando a dificuldade que vinha notando da filha “em ler e escrever”. No bilhete, a mãe pedia que a *Professora* colocasse a filha na “frente” e “tivesse um pouco mais de atenção” (ver anexo 4).

#### **2.4. O contato com as professoras da 1ª série – um caso especial**

No segundo dia da visita à escola, numa quinta feira, cheguei depois da saída dos alunos, e o contato foi direto com as professoras. Perguntei como haviam sido organizadas as turmas. Nessa ocasião, as professoras informaram que a ordem de matrícula guiava, inicialmente, essa organização; entretanto, o que definiria as turmas, posteriormente, seria o resultado do teste. Uma professora permanecia na sala, diante do computador. Percebi uma certa liderança dessa professora sobre as outras. Ela digitou o teste e as listas de chamada. Sua fala dirigida às professoras apresentava um tom de orientação. As professoras consentiam, dirigindo-se sempre a ela como “Fulana, o que você acha disso?”, “Como cê acha que eu devo fazer isso?”. Essa professora, denomino como professora do caso especial.

Enquanto ela imprimia os crachás, eu me ofereci para recortá-los. Esse contato nos aproximou, embora eu tivesse experimentado certa hostilidade por parte dela no dia anterior, quando a diretora me apresentou às professoras. Ao fazê-lo, a diretora me apresentou como pesquisadora da Faculdade de Educação da UFMG. Disse às professoras que eu iria defender uma “tese” sobre alfabetização e que eu seria muito útil para a escola. Dirigindo-se a mim, incumbiu-me de intervir na enturmação da 1ª série e que ficasse à vontade para sugerir o que achasse mais conveniente. Durante esse episódio, notei certo descaso da professora do caso especial. Ela ficou todo o tempo de costas para mim, para a diretora e para as outras professoras, fazendo grade de horário. A diretora chamou-lhe a atenção, e ela respondeu que podíamos continuar falando que ela estava ouvindo. Ao final do encontro, expliquei para as professoras que eu escolheria uma ou duas turmas para

observar o processo de aquisição da escrita das crianças. As três outras professoras se colocaram à disposição. A professora do caso especial não se pronunciou.

Nesse mesmo dia, as professoras entravam e saíam várias vezes da sala de supervisão. Uma professora, freqüentemente, dava-me satisfação de suas saídas e das saídas das outras duas colegas. No terceiro dia, percebi que essas idas e vindas das professoras relacionavam-se às definições de ordem administrativa. As professoras estavam definindo quantas turmas de 1ª série formariam em relação ao número de alunos matriculados. Suspeitei de que, nessas definições, a discussão com a direção visava preferências de localização das salas, de tempo de escolaridade dos alunos, de escolha da função de eventual<sup>4</sup>. Essas suspeitas foram parcialmente confirmadas, porque a diretora, posteriormente, convidou-me novamente para comparecer a sua sala, junto com três das professoras. Nessa reunião, a diretora me comunicou quais professoras seriam regentes de três primeiras séries e qual delas seria provavelmente a eventual. A quarta turma teria a regência de professora contratada. Entendi que aquela comunicação era para expor as possibilidades de turmas para minha pesquisa. Como a professora do caso especial não participou, tive confirmada uma outra suspeita: essa professora realmente não me daria a menor chance de observar a sua turma. Pensei sobre os motivos que a teriam levado a apresentar esse comportamento... Ela não teria sentido simpatia por mim? Ou essa seria uma postura pessoal, por não se sentir à vontade com uma pessoa diferente, analisando de perto seu trabalho?

Depois da reunião, retornei para a sala de supervisão. A professora do caso especial, diante do computador, estava imprimindo listas dos alunos das primeiras séries e crachás. Ao mesmo tempo, ela precisava organizar as listas com os respectivos crachás e também identificar as turmas. Para identificar os nomes de cada turma, colava estrelas coloridas nos crachás. Cada turma era identificada por uma estrela de determinada cor. Esse trabalho de identificação seria feito pelas professoras: usando um furador em forma de estrela, furariam papéis laminados e colariam as estrelas nos crachás com os nomes das crianças. Como as professoras continuavam entrando e saindo, discutindo o planejamento dos primeiros dias de

---

<sup>4</sup> Cargo designado pela Resolução n.618, de 18 de novembro de 2004, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Nesse cargo, a função do professor é trabalhar junto à supervisão pedagógica, em atividades de reforço dos alunos, em substituição eventual de docentes.

aula, ofereci minha ajuda à professora do caso especial. Timidamente, perguntei se poderia ajudá-la, e ela me disse que era “só juntar as listas com os mesmos nomes dos crachás, para que as professoras pudessem conferir os nomes dos meninos para facilitar a entrega dos crachás”. Primeiro, fiz o que ela pediu, colocando cada lista, cujos nomes constavam nos crachás, em sacos plásticos. Mas ela ainda formatava os nomes nos crachás, então me ofereci para recortar os crachás que já estavam prontos e colocar nos sacos com as listas. As professoras sentaram, enfim, perto de nós e começaram a ajudar, colando estrelas nos crachás.

Até esse momento, só havia reunido restrições em relação à professora do caso especial. Ela me evitava e parecia querer demonstrar o seu poder, determinando às professoras o que deveria ou não ser feito. Nesse mesmo dia, ela passou uma cópia para cada uma das professoras do teste que seria aplicado às crianças. Vim saber, depois, que o teste tinha sido elaborado por ela mesma.

Tendo em vista esse contexto, pude fazer algumas avaliações a respeito do comportamento da professora do caso especial por algumas razões. A primeira, porque fiquei sabendo que ela é graduada em Pedagogia. Ainda não sabia que havia outra professora graduada entre elas. A segunda, porque até aquele momento, não havia supervisor pedagógico, e ela assumia essa função. Por fim, fiquei sabendo, dias depois, que ela exercia a função de vice-diretora, no turno da manhã.

Essas observações me aguçaram o interesse de fazer a pesquisa na turma dela, o que se apresentava para mim como um desafio. Assim, comecei a me fazer algumas perguntas em torno mesmo da pesquisa. Nesse sentido, como se caracterizaria a relação pesquisadora/pesquisada, após uma demonstração de descaso, por parte da possível pesquisada no primeiro contato entre elas? Que diferença faria na coleta de dados da turma da professora que detém informações privilegiadas acerca dos alunos, dos professores, do funcionamento da escola, devido ao acúmulo de função como vice-diretora da escola? Do mesmo modo que essas questões me estimulavam, posteriormente, arrefeceram-se no meu íntimo. Pressupus que poderiam se tornar sérias dificuldades. Uma das dificuldades seria o possível risco do boicote do meu trabalho. Imaginei a possibilidade da pesquisada, usando de suas atribuições privilegiadas, cercear o meu trabalho e me constranger.

Um outro episódio relacionado à professora do caso especial aconteceu no primeiro dia de observação de sala de aula, quando eu ajudava um aluno localizar seu nome nas listas das professoras. Esse fato será tratado no evento do crachá, mas é importante referir-me a isso aqui, de modo que se possa referendar a relevância desse caso na trajetória da pesquisa. Ajudando a *Professora* a localizar o nome de um aluno que estava na sua sala, mas que supostamente o nome dele não constaria na sua lista, fui passando pelas outras turmas, perguntando às professoras se o nome desse aluno estaria nas suas listas. Quando passei pela turma da professora do caso especial e perguntei sobre o nome do aluno em questão, ela se expressou de um modo como se já conhecesse o aluno: - “Ah ele é irmão da fulana, uma que eu tive que chamar a mãe dela e falei que só volta aqui quando acabar com aquele tanto de piolho. O nome dela todo é [...]”<sup>5</sup>. A irmã dele não tá aí para falar o nome dele, se ele matriculou... Mas eu acho que matriculou sim. Mas o nome dele não é F não... Qual que é o seu nome? F respondeu: - F... A professora do caso especial retrucou: - Não é F, não...”.

Nessas circunstâncias, entendi porque a professora do caso especial ficou de costas para mim, para as outras professoras e para a diretora no dia em que fui apresentada; porque não estava com as professoras quando a diretora definiu as turmas e funções que exerceriam; porque era ela quem distribuía as listas de nomes, os testes; porque era ela quem sabia da história particular do aluno sem o nome nas listas (que tinha irmã veterana na escola, que estudava no turno da manhã, relatando seu nome e sobrenome e que o aluno era recém-chegado na escola). No acúmulo de cargos na escola, o de vice-diretora, no turno da manhã, e o de professora, no turno da tarde, a professora do caso especial não fazia senão, na função de professora, uma extensão de sua condição de vice-diretora, com todos as prerrogativas que o cargo lhe provia; ela possuía conhecimento amplo do funcionamento da escola. Essa condição lhe daria o direito de não se submeter às mesmas posições das professoras do turno da tarde.

As correlações em torno da professora do caso especial, estabeleci, exatamente, na primeira semana de aula em fevereiro. Depois de aplicado o teste

---

<sup>5</sup> Infelizmente, não tenho registrado, em meus diários de campo, o nome do aluno que a *professora do caso especial* disse.

construído pela professora do caso especial, as professoras reuniram-se para analisar o teste, na sala da *Professora*.

A professora do caso especial foi a primeira a chegar à sala. Eu já estava lá, porque essa seria a sala onde estaria a turma que eu observaria durante a pesquisa. Fiquei um pouco inibida, ao perceber que estávamos sozinhas naquela sala. Apesar disso, criei coragem e iniciei alguma fala do nada. Quando menos percebi, a professora do caso especial já desenrolava uma conversa cordial comigo, falando de si mesma, da sua relação com a sua mãe, da sua relação com a condição de ser solteira, do namoro que marcou sua vida. Isso me surpreendeu, e fiquei aparentemente à vontade em relação ela, até as professoras chegarem. Esse momento foi importante, pois notei que, depois desse dia, pude ignorar a suposta diferença que eu pensava existir entre mim e ela. Diante disso, veio à tona novamente, o desejo de fazer as observações na turma que ela assumiria, mesmo consciente de todas as impressões que já havia reunido sobre ela. Mas em junho, quando retomei a pesquisa de campo, ouvi comentários que a professora do caso especial estava se submetendo a exames clínicos e que provavelmente passaria por uma cirurgia. Ela se afastou antes de terminar o primeiro semestre.

Mais tarde, em fins de agosto, a professora do caso especial veio à escola. Comentou que estava ansiosa para retornar ao trabalho, que não suportava mais ficar em casa. Na sua perspectiva, o seu estado de saúde não deveria ser tratado como algo tão grave, que merecesse mantê-la tanto tempo afastada das funções. Ela dizia, quando as pessoas iam cumprimentá-la e perguntar sobre o seu tratamento: "Eu estou muito bem, Graças a Deus. Não agüento mais ficar em casa. Tô louca prá voltar". As pessoas respondiam: "Que bom, que ótimo! Graças a Deus!". E o assunto se encerrava. Alguns dias depois, essa professora retornou à regência. Não sei se retomou ao cargo de vice-diretora no turno da manhã. Reassumi a turma à tarde, no turno em que eu fazia as observações.

### **3. Pressupostos teóricos**

Neste capítulo, apresentaremos os referenciais teóricos nos quais as análises da pesquisa foram baseadas. Para se compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na turma de 1ª série, analisamos o conceito de alfabetização construído pela professora Magda Soares, publicados desde a década de 1980, até suas publicações mais recentes, de 2003 e 2004. Acrescentaremos às reflexões algumas avaliações de Jenny Cook-Gumperz, que discute, em seus estudos, o processo da alfabetização numa perspectiva social. Alguns fundamentos teóricos da Lingüística são estudados a fim de se compreender a alfabetização, para além do conceito de processo de evolução da escrita, realizado pela criança (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Consideramos o conceito de erro, com base no artigo de Oliveira e Nascimento (1990). Nesse artigo, os autores tratam da questão do “erro”, no processo de aquisição da escrita. Esse estudo teórico amplia a visão do processo, possibilitando-nos percebê-lo para além da evolução, bem como propõe a análise das construções de escrita do aprendiz como processo de cunho lingüístico. A questão da consciência fonológica como constituinte do processo da construção da escrita pela criança, levou-nos ao estudo de Morais (2004) que discorre sobre a apropriação do sistema de notação alfabética, como também a respeito do desenvolvimento da habilidade de reflexão fonológica. Incluímos ainda, em nossos estudos teóricos, o conceito de Alvarenga (1995) sobre as questões ortográficas como processo de construção da escrita pelo aprendiz no nível alfabético. Esses referenciais contribuíram para a investigação e a análise dos dados da pesquisa, possibilitando compreender a complexidade do processo de alfabetização.

#### **3.1. As facetas da construção do conceito de alfabetização**

Ao longo da História da Educação, as concepções de alfabetização foram e têm sido construídas e forjadas na esteira do campo social, político e acadêmico. Assim, assumem, essas concepções, significados que se estabelecem de acordo com o tempo histórico, com os interesses políticos e com as tendências de pensamentos e pesquisas acadêmicas. Além disso, tais concepções assumem

valores inerentes ao meio cultural, da macro-cultura (a cultura de um país, de uma geração, da(s) micro(s) cultura(s), sistemas educacionais localizados, regiões de um país, escolas, salas de aula, grupos específicos).

Os artigos de Magda Soares sobre os temas alfabetização e letramento, publicados ao longo de um período de 13 anos, de 1985 a 1998, organizados num só livro, pela mesma autora, publicada pela Editora Contexto, em 2003, contribuíram para a reflexão da trajetória da alfabetização no processo educacional. Com o propósito de levar o leitor à releitura, a publicação compilada dos artigos de Magda provoca como a própria Apresentação sugere, não uma simples leitura repetida, “mas leituras renovadas – renovadas para a autora que os escreveu, e agora os relê, e também renovadas, espera-se, para os leitores que agora lêem, ou relêem” (SOARES, 2003, p.7, grifos de LÚCIA ESPÓSITO autora da Apresentação). No meu caso, aconteceram a leitura primeira, de alguns artigos, e a releitura de vários. A releitura traz uma satisfação peculiar, pois permite o (re)-conhecimento do que, em um outro momento, num outro lugar, tornou-se parte de inquietações. A satisfação se completa, pois se reconhece que, ainda que a leitura continue presente nas inquietações, na releitura, elas se renovam, porque já se tem um caminho percorrido.

À medida que se vai dando andamento à pesquisa, os ritos – leituras, conversas, congressos, comunicações – provocam o despertar para o que, a princípio, tem somente aparente importância. Nesse aspecto, há o que merece uma especial análise. Arrisco a afirmar que aquele que se dedica ou se dedicou ao ofício de alfabetizar, teve no seu percurso a oportunidade de ler o artigo “As muitas facetas da alfabetização”<sup>6</sup>, o então clássico, com legítima qualificação de Lúcia Espósito<sup>7</sup>. O privilégio de ter lido esse artigo torna-se maior, quando se junta a ele outra oportunidade: a de ter acesso desde às primeiras impressões explicitadas pela autora no percurso do curso nos seminários, encontros, reuniões – Seminário de Linguagem, Sexta na Pós, Jogo do Livro<sup>8</sup> à conclusão do contraponto “Letramento e

---

<sup>6</sup> SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, páginas inicial-final, fev.1985.

<sup>7</sup> Lúcia Espósito, em seu artigo sobre o tema *alfabetização*, publicado na edição especial de 20 anos da revista *Cadernos de Pesquisa*, n.80, em fevereiro de 1992, qualificou o texto de clássico e como uma das referências mais citadas nos estudos sobre alfabetização.

<sup>8</sup> Eventos realizados nos anos de 2002 a 2004, organizados pelo CEALE e pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG

alfabetização: as muitas facetas”<sup>9</sup>. Passados vinte anos da publicação do artigo “As muitas facetas da alfabetização”, o título e tema do texto, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” pretendem ser um contraponto ao título e ao tema do referido texto.

A divulgação do artigo “As muitas facetas da alfabetização” coincide com meu ingresso nas Redes Públicas de Educação, nos anos 1980, momento em que a alfabetização estava sendo questionada. Quando algum conceito ou paradigma está sendo questionado, costumamos assistir, na história, à quebra, à ruptura e ao desmoronamento de idéias, que, no conflito, serão reconstituídos, reconstruídos e reutilizados de modos vários. Nesse conflito, há a efusão dos conceitos, rejeições, mas os processos não são interrompidos. O processo de alfabetização, assim como qualquer processo, não pára, antes sobrevive aos conflitos de concepções. Um aspecto desse quadro histórico que deve ser destacado aqui foi a possibilidade de questionar, construir e refutar concepções, vivendo no bojo da discussão. Os conceitos construídos contaram com as pesquisas divulgadas, com os artigos publicados, com os encontros organizados pelas instituições de educação públicas, explicitamente dispostas a mudar o quadro de fracasso escolar que se apresentava comprovado por meio de dados oficiais.

À complexidade do processo de alfabetização, que ao longo da história encontra dificuldades para uma conceitualização precisa, compassadamente vem juntar-se a outro caráter do fenômeno: o letramento. O conceito de letramento é um dos pontos que Soares trabalhou para fazer o entrelaçamento dos dois textos, “As muitas facetas da alfabetização” (SOARES, 1985 compilado em SOARES, 2004) e “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (SOARES, 2004). O letramento, como fenômeno, processo, problema, paradigma, norteia o movimento que a autora se propõe, objetivando defender uma proposta de alfabetização.

Segundo Soares (1985), para a década de 1980 não se vislumbrava um quadro acerca do fracasso em alfabetização diferente do que já existia a quarenta anos. Até a data da elaboração do texto, menos de 50% das crianças brasileiras rompiam a barreira da 1ª série ou, conseguiam “aprender a ler e a escrever”.

---

<sup>9</sup> Texto apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003

Os avanços da Psicologia, que focaliza a atenção nos processos ocorridos no sujeito, percebendo-o como receptor passivo, bem como sujeito que age e transforma o conhecimento recebido, junto aos avanços da Lingüística e da Pedagogia, abriram canais para a análise do processo de aquisição da fala, da escrita e da leitura. Considerando os avanços alcançados pela Lingüística e pela Pedagogia da Alfabetização, surgem a Sociolingüística, que se caracteriza pelo avanço nas investigações da hipótese do déficit lingüístico, e a Psicolingüística, que se preocupa com as relações entre linguagem e pensamento, a qual possibilita a análise da linguagem no processo de comunicação. "Na sociolingüística, autores como Labov e Shuy engajaram-se em propor soluções para a alfabetização das minorias dialetais, e na Psicolingüística, autores como Goodman e Smith abrem espaço para estudos interativos envolvidos na leitura" (KATO, 1985). A Psicolingüística contribuiu para que novas concepções fossem elaboradas no campo da Pedagogia na concepção de alfabetização.

Soares (2003) refere-se a essas áreas de estudo quando trata da natureza do processo de alfabetização. A autora propõe que se entenda a alfabetização não como uma habilidade, mas como um conjunto de habilidades, caracterizada como "um fenômeno de natureza complexa, multifacetado" (p.18). Além disso, conforme Soares (2003), em razão dessa complexidade, o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, privilegiando ora uma, ora outra das habilidades, de acordo com a área de conhecimento a que pertencem. Segundo a autora, o resultado desses estudos é "uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma incoerência entre as análises e interpretações propostas. (...) Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas" (SOARES, 2003, p.18).

De acordo com Soares (2003), dados e análises de estudos, que exploraram as facetas da alfabetização, ainda que vastos já na época da publicação de seu texto, revelavam-se incoerentes e não conclusivos. Para a autora,

Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Lingüística e Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais; em segundo lugar, são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas ou de linguagem), ora no contexto

cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência desse ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa) (SOARES, 2003, p.14).

Assim, conscientizando o leitor da complexidade do processo da alfabetização, Soares (2003) nos faz reconhecer que, pela própria natureza do processo, não há como fugir da 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, materiais e meios” (p.14).

Quando descreve o conceito de alfabetização, em 1985, Soares já alertava que seria preciso diferenciar o processo de aquisição da língua, oral e escrita, do processo de desenvolvimento da língua oral e escrita. Conforme a autora,

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2003, p.15).

A caracterização do conceito de alfabetização nessa perspectiva emerge, portanto, do questionamento acerca do significado excessivamente abrangente atribuído ao termo, quando era explicitamente considerado como um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, não se esgotando na aprendizagem da leitura e da escrita. A autora esclarece que o conceito de alfabetização deve ser tomado “em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p.15, grifos nossos).

A respeito do processo histórico que envolve o significado de alfabetização no debate que se desenvolve em torno do duplo significado dos verbos ler e escrever, Soares explica o sentido de alfabetizar sob dois pontos de vista. O primeiro relaciona-se ao significado do ler e escrever como domínio da mecânica da língua

escrita; logo, “alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”. O segundo apresenta-se na perspectiva do ler e escrever, significando “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever), alfabetização seria um processo de compreensão de significados” (SOARES, 2003, p.16, grifos nossos).

Quando Soares se refere às diferentes facetas da alfabetização, refere-se às perspectivas psicológica<sup>10</sup>, psicolinguística, sociolinguística e à perspectiva, no seu dizer, “propriamente lingüística do processo” (SOARES, 2003, p.18). Nos anos iniciais da década de 1980, na perspectiva da psicologia, ciência ainda dominada por outra ênfase, segundo a autora, seria necessário considerar mais uma faceta da alfabetização, a saber, a cognitiva:

Mais recentemente, o foco da análise psicológica da alfabetização voltou-se para abordagens cognitivas, sobretudo no quadro da Psicologia Genética de Piaget. Embora Piaget não tenha, ele mesmo, realizado pesquisas ou reflexões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, vários pesquisadores têm estudado a alfabetização à luz de sua teoria dos processos de aquisição de conhecimento (SOARES, 2003, p.19).

As investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da língua escrita foram realizadas nessa perspectiva. Atualmente, seus estudos impulsionam as pesquisas e a proposição de novas didáticas para a prática alfabetizadora. Nesse sentido, conforme Soares (2003), Emília Ferreiro destaca-se uma vez que “vem realizando investigações sobre os estágios de conceptualização da escrita e o desenvolvimento da ‘lecto-escrita’ na criança” (p.19).

No desdobramento da questão do conceito de alfabetização, depois de desenvolver os dois pontos de vista, o da mecânica da língua escrita e o da compreensão/expressão de significados, Soares considera também um terceiro ponto de vista, que provavelmente é uma reflexão embrionária do conceito de letramento, difundido largamente a partir da década 1990, nos estudos e pesquisas sobre a alfabetização. De acordo com a autora,

---

<sup>10</sup> Soares faz uma breve descrição da perspectiva psicológica tradicional, que era dominada pela ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização, como também nas relações entre os aspectos fisiológicos, neurológicos e psicológicos da alfabetização.

Esse terceiro ponto de vista, ao contrário dos dois primeiros, que consideram a alfabetização como um processo individual, volta-se para o seu aspecto social: a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades.

(...) O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão alfabetização funcional, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito social de alfabetização (SOARES, 2003, p.17-18).

Desse modo, a partir desse ponto de vista, Soares propõe o estudo coerente da alfabetização. Para a autora, uma investigação assim concebida, a respeito dessa temática, deveria se basear não só no ponto de vista da mecânica do ler e escrever e na perspectiva da expressão/compreensão da escrita, mas também nos determinantes sociais das funções e fins da língua. A persistência nesse aspecto está presente nos trabalhos de Magda Soares, publicados nos últimos anos, de 1985 aos dias de hoje.

A originalidade do texto de Soares encerra-se na sua perspicácia ao conceitualizar alfabetização; ao tratar da natureza desse conceito e de seus condicionantes; ao concebê-lo como processo, que apresenta implicações educacionais. A sua perspicácia pode ser verificada na compatibilidade dessas conjeturas, referentes ao complexo processo da alfabetização da época, década de 1980, com as conjeturas da última década, até agora, evidenciadas nas pesquisas do campo da educação, nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa - INEP, nos recentes artigos publicados por inúmeros estudiosos do tema.

Sobre “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (2004), uma das justificativas da autora ao se referir à construção do artigo é o fato de encontrar em “As muitas facetas da alfabetização”, durante uma nova leitura, já anunciado, o conceito de letramento, ainda que não fosse assim nomeado. O dilema do fenômeno pode ser identificado ao longo do texto de Soares – da localização histórica do termo letramento aos conseqüentes fenômenos no processo de alfabetização, tanto no Brasil, como em outros países. Ao se referir à invenção do letramento, Soares (2004) trata do impacto desse fenômeno no processo de alfabetização, uma vez que é evidente o seu surgimento, “em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente”, da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

A serviço da qualidade do ensino da leitura e da escrita no Brasil, outra vez a autora não se limitaria a denúncias, esquivando-se de apontar propostas. O trabalho da denúncia conta hoje com o Censo, com a mídia, com as avaliações externas à escola. Como é de praxe em todas as suas contribuições científicas e acadêmicas, junto à denúncia, Soares (2004) propõe, esclarece, esmiúça o cerne da questão.

Dados esses fatores, a análise sociológica das relações entre escola e sociedade e das relações lingüísticas numa sociedade de classes tem vinculado o ensino da língua materna às condições sociais e econômicas. Desse modo, o tema alfabetização tem recebido um tratamento descritivo numa perspectiva etnográfica e sociolingüística. Lingüistas e etnógrafos, numa tendência de análise micro, têm se proposto ao estudo do fenômeno à luz do exame dos conflitos do cotidiano da sala de aula, da interação professor e alunos e entre os alunos, uns com os outros.

Jenny Cook-Gumperz (1991) propôs desenvolver uma perspectiva social da alfabetização e de sua aquisição dentro de um contexto escolar contemporâneo. A autora justifica essa escolha, reconhecendo a amplitude do processo:

Embora um único volume não possa levar em consideração toda a complexidade de fatores que intervêm nos modos como julgamos ou medimos a alfabetização, uma perspectiva social focalizará os processos pelos quais a alfabetização é construída na vida diária, através de intercâmbios interacionais e da negociação de significados em muitos contextos diferentes (COOK-GUMPERZ, 1991, p.12).

Para Cook-Gumperz (1991), é por meio dos processos de intercâmbio na sala de aula, na formação de grupos para o aprendizado, por meio de julgamentos informais, compreendidos, de testes estandardizados e por meio de todos os outros aparatos avaliativos da escolarização, “que nossas noções de alfabetização escolar são formadas” (p.12).

As reflexões de Cook-Gumperz (1991) vêm juntar-se às questões levantadas por Soares (2003, 2004). Tanto os autores quanto Soares, ao proporem a conceitualização e compreensão da alfabetização na perspectiva social, demonstram a dependência desse fenômeno das características culturais, econômicas e tecnológicas. Soares, já na década de 1980, alerta sobre a pretensão do conceito social de alfabetização, em relação à expressão alfabetização funcional usada pela Unesco nos programas de alfabetização, organizados em países

subdesenvolvidos. Cook-Gumperz (1991), por sua vez, ao tratar da expressão alfabetização funcional, adverte que:

Quando falamos de alfabetização funcional ou taxas de alfabetização, nos contextos atuais, faz-se uma referência direta a uma seleção de habilidades ensinadas pela escola e aprendidas na sala de aula, não importando quais julgamentos historicamente formados sobre a alfabetização possam estar implícitos (p.12).

Essa indiferença, em relação ao caráter histórico, que está implícita na conceitualização de alfabetização, é possível que esteja tomando outro contorno, devido à crescente realização de pesquisas de caráter etnográfico, na educação. A exemplo disso, a exposição acerca do fenômeno do letramento com ocorrência diferenciada em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento, apresentada por Soares (2004), mostra-nos a descrição do caráter histórico da conceitualização de alfabetização. Como ocorre o fenômeno letramento em nações de primeiro mundo, teoricamente alfabetizadas? Como ocorre o mesmo fenômeno em países em desenvolvimento, que carregam na sua história a chaga do analfabetismo em potencial?

Dado o impulso que veio das pesquisas sobre a etnografia da comunicação, nas quais, a princípio, o uso da linguagem era tratado como um processo social, e as características gramaticais do comportamento verbal eram analisadas juntamente com os valores culturais e com as características sociais dos participantes em situações naturais (GUMPERZ e HYMES, 1972)<sup>11</sup> na educação, essa perspectiva pode esclarecer em profundidade os modos contextuais em que ocorre a alfabetização.

Os trabalhos publicados, organizados no livro de Cook-Gumperz, foram desenvolvidos, conforme descrito no prefácio, a partir de uma investigação realizada durante dois anos, sobre a interação nas salas de aula, em um sistema escolar etnicamente misto, no Norte da Califórnia. Ao finalizar o prefácio do livro, John J. Gumperz faz uma exposição importante acerca dos estudos apresentados. O autor

---

<sup>11</sup> Gumperz cita a referência, Gumperz, J e Hymes, D.1972. Directions in Sociolinguistics. New York: Holt Rinehart and Winston, ao descrever sobre pesquisa de etnografia da comunicação, identificando no trabalho as considerações dos valores culturais e características sociais dos participantes. Este trabalho estava para ser reeditado por Brasil Blackwell, Oxford e New York, em 1996, informação do próprio autor.

ressalta que os estudos foram realizados, utilizando-se a sociolinguística interacional para investigar o modo pelos quais as decisões cotidianas, diárias, são tomadas na sala de aula, e como elas resultam em padrões da carreira escolar. Além disso, Gumperz expõe sua expectativa em relação aos resultados desses estudos:

Espera-se que, ao situar esses estudos interacionais detalhados em uma perspectiva histórica crítica, o livro possa contribuir para a criação de uma atmosfera não-preconceituosa na qual as inevitáveis restrições sociais que afetam a escolarização e a aquisição da alfabetização possam ser consideradas (Cook-Gumperz 1991, p 13).

Tal como Soares, que caracteriza a alfabetização como fenômeno de natureza complexa, multifacetado, quando explicita o interesse que o tema desperta nos profissionais de diferentes áreas do conhecimento, Cook-Gumperz (1991) também se referem à complexidade da alfabetização. Numa perspectiva situada na psicologia, Cook-Gumperz (1991) afirmam que a “alfabetização, sob a perspectiva psicológica, é um conjunto multifacetado de habilidades instrumentais (...)” (1991, p.13;). Em todo o percurso do texto de Cook-Gumperz (1991) há onde pontuar argumentos coerentes com o que Soares aponta como o terceiro ponto de vista que conduzem o leitor à compreensão do conceito de alfabetização numa perspectiva social:

A partir da perspectiva sociolinguística interacional, vemos que o ciclo de seleção-reprodução não é automático, mas surge em função de uma série de atividades e decisões que envolvem avaliações e julgamentos sobre o potencial de aprendizagem das crianças. A perspectiva social da alfabetização encara a aprendizagem da alfabetização não apenas como aquisição de habilidades psicológicas, mas como um processo social de demonstração de capacidade de adquirir conhecimentos (COOK-GUMPERZ 1991, p.13).

Na exposição de Cook-Gumperz (1991) poderiam estar sendo refletidos os questionamentos que Soares faz, ao tratar do aspecto social da alfabetização. Embora, naquele contexto, Soares salientasse que a perspectiva sociolinguística da alfabetização estivesse “ainda pouco desenvolvida”, as questões que a autora suscitou, na época, têm feito parte das investigações, na mesma perspectiva que, atualmente, não é mais “pouco desenvolvida”. Vejamos as questões que Soares

levanta, ao justificar a relevância do aspecto social na conceituação da alfabetização:

(...) a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades. Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que deve a criança ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessária em determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita. Dizer que uma criança de sete anos 'ainda é analfabeta' tem sentido em certas sociedades que alfabetizam aos quatro ou cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual não se espera que uma criança de sete anos esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana (SOARES, 2003, p.17).

Precisamente, no livro organizado por Cook-Gumperz, todos os trabalhos (dez, ao todo) relacionados ao tema alfabetização são resultados de pesquisas de caráter etnográfico, cujas investigações foram feitas na interação cotidiana de sala de aula. Entre as muitas justificativas para a opção dessa abordagem, os próprios autores, Cook-Gumperz, argumentam sobre o tema, de modo muito próximo aos argumentos de Soares, afirmando que “um problema comum em todos os estudos de alfabetização escolar é que, às vezes, parecem existir tantas definições quantas são as disciplinas envolvidas em seu estudo” (1991, p.17). Realçando o aspecto social do fenômeno (comungando com as idéias de Soares), Cook-Gumperz propõem, portanto, o modo como pode ser visto o fenômeno:

Se desejamos que a alfabetização seja vista como um objeto identificável, popular e justo da escolarização, precisamos compreender muito mais o processo social pelo qual ela é adquirida. Além disso, a alfabetização não é simplesmente adquirida, mas também construída através de testes e avaliações tanto padronizados quanto informais. A escolarização não é apenas saber como fazer coisas, mas também demonstrar este conhecimento nos contextos corretos, o sucesso desse esforço, entretanto, pode ser afetado por vários fatores, tanto de fora quanto de dentro da sala de aula (COOK-GUMPERZ, 1991, p.17)

É Nessa perspectiva que se buscou, por meio da pesquisa ora tratada, demonstrar como o significado de alfabetização foi se construindo numa sala de aula de 1ª série. Esse significado considera, portanto, o processamento, parafraseando Soares, das muitas facetas do que é alfabetização.

### 3.2. Alguns fundamentos da lingüística na alfabetização

Nas últimas três décadas, a compreensão sobre como a criança se apropria do sistema de escrita alfabética tem se apoiado principalmente na teoria da Psicogênese da Escrita, desenvolvida inicialmente por Ferreiro e Teberosky (1999) – o aprendiz elabora uma série de hipóteses sobre como a língua escrita alfabética representa a língua oral. Paralelamente a essa concepção, a aquisição da escrita, como objeto de investigação de vários pesquisadores, nos mais diversos campos de estudo, tem fomentado teorizações que buscam focalizar os mecanismos que os alfabetizandos ativam na construção do conhecimento da escrita.

Em 1990, no auge da discussão sobre o processo da aquisição da escrita, à luz da teoria da Psicogênese da Escrita, corajosamente, Marco Antônio de Oliveira e Milton do Nascimento escrevem um artigo, encomendado para um seminário de discussão sobre o construtivismo, Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990). Com o objetivo de evidenciar como a análise de erros encontrados em textos produzidos por alunos em processo de alfabetização pode ser utilizada na caracterização do papel da competência lingüística dos alfabetizandos no processo de aquisição da escrita, os autores questionam a concepção de aquisição da escrita na perspectiva da teoria da Psicogênese da Escrita. Nessa mesma época, também se discutia a função da lingüística no ensino da língua, quando gramáticos de trajetória acadêmica notável tentavam construir um novo conceito para o ensino da língua.

Em meio ao conflito de concepção de língua, de ensino da língua e a efervescente discussão acerca da Psicogênese da Escrita nos espaços acadêmicos e escolares, o artigo de Oliveira e Nascimento revelava que ensinar a escrever precisaria ir além de compreender o processo de aquisição da escrita. Haveria depois disso, ou melhor, paralelo ao processo, um outro processo de cunho lingüístico do qual não se pode ignorar.

Oliveira e Nascimento (1990), considerando o quadro teórico da Psicogênese da Escrita, de Ferreiro e Teberosky, chamam a atenção para se ter em mente, em relação à noção de aprendizagem, as especificidades da aprendizagem da escrita. Adotando a perspectiva dos pressupostos das autoras, que baseiam a aprendizagem da escrita na concepção piagetiana de aprendizagem, ou seja, na

atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, os autores propõem estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, concebendo esse processo, no âmbito do processo cognitivo, como uma operação de cunho predominantemente lingüístico. Assim, Oliveira e Nascimento (1990), ao analisar o que Ferreiro e Teberosky denominam como o último nível de construção da escrita, ou seja, quando as crianças se fixam na hipótese de uma escrita alfabética, ressaltam que, “à primeira vista, evidencia a ênfase nos aspectos percepto-cognitivos, em detrimento das operações de cunho predominantemente lingüístico” (p.36).

Na teoria da Psicogênese, Ferreiro e Teberosky afirmam que “A escrita alfabética constitui o final desta evolução”. Completam que, ao atingir este nível:

(...) a criança já “franqueou as barreiras do código” e vai defrontar com as dificuldades próprias da ortografia, que não devem ser confundidas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita. É como se as autoras dissessem: o objeto da aprendizagem agora é outro, o tipo de aprendizagem é outro, a história agora é outra (p.36).

Logo, para Oliveira e Nascimento (1990), a teoria de aprendizagem adotada pelas autoras, como se destacou anteriormente, não distingue, no âmbito dos processos cognitivos, um domínio particular que possa ser identificado como uma operação de cunho predominantemente lingüístico.

Oliveira e Nascimento referem-se à concepção da teoria piagetiana tal como as autoras concebem quando, afirmam que “ou se a concebe como uma teoria limitada aos processos de aquisição lógico-matemáticos e físicos, ou como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimentos” (1990 p 36). Considerando a segunda concepção, os autores transcrevem o seguinte pressuposto de Ferreiro e Teberosky:

(...) a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento. Tendo isto em mente, podemos entender porque, de trabalhos de pesquisadores que assinem, sem nenhuma especificação, não podemos cobrar um tratamento diferenciado para um conhecimento específico, por exemplo, para o papel da competência lingüística (no sentido Chomskyano) no processo de aquisição da escrita

(...) que a teoria de Piaget possa ser concebida como uma “teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento”, sim, mas também como teoria que pode contribuir para a explicação de conhecimentos específicos, dependendo da natureza destes e (...) que o objeto a que pretendemos aplicar essa teoria, a atividade do aprendiz no processo de aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos sobre a escrita, realmente envolva conhecimentos – e habilidades – de caráter geral, do ponto de vista percepto-cognitivo, e de caráter específico, do ponto de vista lingüístico (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990, pp 28 e 36).

Os autores vão mais além, ressaltando que, se estiverem corretos em fazer a interpretação da teoria de Piaget nessa perspectiva, podem, então, utilizar “praticamente” todos os conceitos esboçados por Ferreiro e Teberosky acerca da concepção piagetiana de aprendizagem - que se baseia “na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento”, “caracterizando a aprendizagem da escrita, ‘a atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento’” (1990, p.36) em termos de operações percepto-cognitivas e lingüísticas. Desse modo, os autores propõem a seguinte idéia:

É nesta perspectiva que pretendemos manter a caracterização da competência lingüística dos falantes como um conhecimento de natureza diferente dos “conhecimentos lógico-matemáticos e físicos”, um conhecimento específico, adquirido de maneira diferente, e que tem um papel crucial no processo de aprendizagem da escrita. (...) queremos afirmar que a construção do conhecimento da escrita é essencialmente mediado pela competência lingüística do aprendiz: é ela um dos fatores determinantes da elaboração das hipóteses e estratégias por ele utilizadas na construção do seu conhecimento sobre a escrita. (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990, p.36).

De modo cauteloso, observam ainda que, do ponto de vista lógico, o que afirmam não os impede de concordar com Ferreiro e Teberosky , pois vêem a vantagem da psicologia genética por ser a que postula a ação como origem de todo conhecimento, incluindo o conhecimento lógico-matemático. Mas ressaltam que o fato de todo conhecimento ter origem na ação, não exclui a possibilidade de falarem de conhecimentos específicos. Para os autores, há uma série de outros fatores que justificam a tentativa de especificação da atividade do sujeito na construção de seu conhecimento sobre a escrita, mas limitam-se a alguns desses fatores que consideram mais “rentáveis” para a ação didático-pedagógica e para a definição e implementação de pesquisas na área em questão.

No processo de aprendizagem da escrita, portanto, para os autores, a especificação da atividade do sujeito é realizada por meio dos mecanismos e/ou operações, por um lado, de natureza percepto-cognitiva e, de outro, de natureza lingüística. Nessa perspectiva, Oliveira e Nascimento (1990) caracterizam o papel do sujeito na interação com seu objeto de conhecimento, no caso, a escrita. Os autores nomeiam o sujeito como o “processador”, descrevendo a caracterização do papel desse sujeito na interação com o seu objeto de conhecimento:

Considere-se, por exemplo, que, na materialidade da escrita, podemos identificar fenômenos – “erros” ou acertos – que evidenciam puras idiosincrasias do código escrito, e fenômenos que evidenciam interferências de mecanismos lingüísticos, da competência lingüística do falante, no ato de escrever. Podemos também encontrar fenômenos que dizem respeito apenas a mecanismos perceptivos, sem envolver aspectos cognitivos importantes, nem aspectos propriamente lingüísticos. E cada um dos tipos de fenômenos pode envolver um tipo de aprendizagem e/ou de ação pedagógica diferente. Uma categorização mais precisa dos vários tipos de fenômenos que se manifestam na escrita produzida vai, em nossa perspectiva, corresponder a uma melhor caracterização do processador (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990, p.37).

Outra vantagem que os autores observam na proposta de especificação do “processador” é a da possibilidade de se operar com categorias lingüísticas que descrevam fenômenos lingüísticos de vários tipos e relativos a vários níveis de análise na determinação do estágio em que se encontra o aprendiz. De acordo com Oliveira e Nascimento (1990), conforme o estágio em que o aprendiz se encontra, as interferências lingüísticas que sua escrita venha sofrer podem não levar a resultados pretendidos. Para os autores, num estágio mais avançado de aprendizagem, a escrita pode evidenciar mais interferências de mecanismos sintáticos do que de processos fonológicos, por exemplo. Portanto, segundo os autores, a especificação do processador, que, para Oliveira e Nascimento (1990), possibilita a sua caracterização em termos lingüísticos com que ele opera, pode permitir situá-lo melhor no processo de desenvolvimento de seu conhecimento da escrita. De acordo com os autores,

(...) nesta perspectiva, a caracterização da atividade lingüística do processador pode, em princípio, fornecer-nos parâmetros para a identificação da “lógica” interna de cada um dos sucessivos modos de representação da escrita construídos pelos aprendizes. E a determinação da “lógica” utilizada pelo processador na construção dos vários modos de

representação da escrita, além de representar um maior conhecimento do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita pode ter conseqüências pedagógicas interessantes.

Uma última justificativa que queremos apontar para a especificação do “processador” que postulamos está nas informações que podemos obter de uma análise lingüística dos “erros” dos alfabetizandos, tomados como um meio de acesso às hipóteses e estratégias que eles utilizam, na construção de representações gráficas da fala (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990, p.37).

Os argumentos de Oliveira e Nascimento vêm plenamente justificar a necessidade de incluir nesta pesquisa a perspectiva lingüística na análise do conceito de alfabetização, construído na prática da escrita, no cotidiano de uma turma de 1a série. Desse modo, inclui-se nesta reflexão, uma breve, mas também pertinente, discussão que trata do papel da análise fonológica como mecanismo de aquisição do sistema alfabético. Essa tem sido uma das questões da perspectiva lingüística que tem causado discussões nos estudos sobre a aquisição do sistema alfabético.

Artur Gomes de Moraes, em seu artigo A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidade de reflexão fonológica (2004), argumenta que a partir dos anos 1970, muitos são os trabalhos de investigação que se dedicaram e têm se dedicado à questão da relevância das habilidades de reflexão fonológica no processo de alfabetização. Moraes cita vários autores que têm dedicado à questão: Bradley e Bryant (1983), Gouch e Larson (1985), Ferreira (1985, 2003), Copovilla e Copovilla (2000), Cagliari (2002), Freitas (2004). O autor mostra, numa investigação, como o nível de compreensão do sistema de notação alfabética se relaciona com o desempenho demonstrado por crianças em diferentes tarefas de reflexão metafonológica. No texto, Moraes relata como foi feito o exame com 62 alunos iniciantes da 1a série, de uma escola pública do Recife, nas tarefas de reflexão metafonológica. De acordo com os resultados, concluiu-se que as habilidades de reflexão metafonológica não parecem condições suficientes para a compreensão do sistema de notação alfabética. Somado a isso, concluiu-se também que a “segmentação de fonemas em um nível explícito verbal é extremamente difícil, mesmo para as crianças já alfabetizadas” (MORAIS, 2004, p. 189). Moraes salienta que discutiram “tais evidências, considerando-as tanto na perspectiva Psicolingüística como no âmbito de suas implicações educacionais” (2004, p.189).

Para justificar o trabalho de investigação, Morais afirma que, considerando a teoria da Psicogênese da Escrita, em que o aprendiz elabora uma série de hipóteses sobre como a escrita alfabética nota a língua oral, muitos estudiosos em seus trabalhos, a partir dessa premissa, têm buscado identificar o papel das habilidades de reflexão fonológica. No seu artigo, Morais afirma que, nos anos 1970, iniciaram-se estudos que examinam a relação entre habilidades de reflexão metalingüística e aprendizagem da leitura e da escrita. O autor refere-se ao trabalho de Liberman *et al*<sup>12</sup> (1974) e o posterior crescimento de investigações dedicadas ao tema que vêm discutindo o papel das habilidades de reflexão fonológica no processo de alfabetização. Nesse percurso, Morais considera que é constatável a disputa entre posições que, conforme suas palavras, “advogam explicações distintas; a ‘consciência fonológica’ seria consequência da ‘alfabetização’: a consciência fonológica teria um papel causal preditor do sucesso na alfabetização ou a consciência fonológica constituiria um ‘facilitador’ de aprendizagem da leitura e da escrita” (MORAIS, 2004, p.176). O autor indica seu próprio trabalho, Morais *et al* (1989)<sup>13</sup>, na discussão sobre as consequências da consciência fonológica no processo de alfabetização.

Numa breve retomada histórica, Morais (2004) faz referência às pesquisas que “solicitam dos aprendizes que realizem operações muito diferentes (por exemplo, produzir e identificar semelhanças, segmentar, sintetizar, contar, adicionar, omitir, substituir, transpor), sobre diferentes segmentos (sílabas, fonemas e unidades intra-silábicas), que ocupam por sua vez diferentes posições nas palavras” (p.176). A solicitação dessas operações tornou-se inoperante com o reconhecimento, segundo Morais, pelos pesquisadores, de meados de 1980 e anos 1990, de que a consciência fonológica constitui-se de uma variedade de habilidades metafonológicas, com graus diferentes de complexidade, que tendem a ser dominadas em diferentes momentos do processo de alfabetização.

Outro aspecto controverso que Morais aponta é a das interpretações, segundo as quais, a consciência fonológica (CF) é requisito para que ocorra a

---

<sup>12</sup> LIBERMAN, I; SHANKWEILER, D; FISCHER, F. W.; CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, p. 201-202, 1974

<sup>13</sup> MORAIS, A.G.; LIMA, N.C. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública. In: *Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Recife, pp. 51-54, 1989.

alfabetização e que precisa estar desenvolvida no início do processo. Essas concepções levaram estudiosos educadores a defenderem “um novo tipo de ‘prontidão’ para a alfabetização, de modo que em alguns países vem-se instalando uma verdadeira obsessão em diagnosticar e treinar pré-escolares em CF desde três anos de idade, a fim de evitar seu fracasso em leitura e ortografia” (MORAIS, 2004, p. 176). No parecer do autor, os trabalhos realizados sobre a CF têm evidenciado uma ótica empirista/associacionista sobre o que é aprender uma escrita alfabética. Desse modo, a escrita é concebida como um simples código de associações entre grafemas e fonemas. Morais evidencia, contudo, por meio da teoria da Psicogênese da Escrita, uma perspectiva radicalmente contrária, em que a escrita alfabética é conceituada como “um sistema notacional, cuja apropriação constitui para o aprendiz um trabalho conceitual e não apenas perceptivo-memorístico” (MORAIS, 2004, p. 177).

O autor, tendo em vista as duas linhas de pesquisa que não dialogam, reflete sob a possibilidade de examinar o ponto de interseção que existe entre elas. Segundo Morais (2004), uma vez que o aprendiz entra na etapa de fonetização da escrita, etapa focalizada por Ferreiro e Teberosky (1999), precisa dispor de habilidades metalingüísticas para analisar segmentos internos da palavra, para elaborar hipóteses silábicas e alfabéticas da escrita. Por outro lado, sugere que não seria interessante considerar que o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica garantiria a compreensão do sistema da escrita, ou, como o autor designa, do SNA - Sistema de Notação Alfabética.

Ao realizar um estudo exploratório, com o objetivo de investigar como o nível de apropriação do SNA alcançado por crianças se relacionava ao seu desempenho, demonstrado em diferentes tarefas, envolvendo habilidades de reflexão fonológica, Morais e pesquisadores, após a análise dos resultados, teceram algumas considerações, de acordo com o quadro complexo que encontraram. As considerações foram feitas em duas perspectivas; na perspectiva da psicolingüística e na perspectiva do campo pedagógico das práticas de ensino na alfabetização.

A partir das evidências encontradas, os pesquisadores interpretaram que as unidades como fonemas não estão dadas a priori para o alfabetizando. No caso daquele que já sabe ler, essas unidades não estariam disponíveis no nível esperado de consciência pelos estudiosos do tema. Morais lembra que Ferreiro insiste nesse

ponto, quando a autora argumenta a respeito da necessidade de superarmos a visão empirista, segundo a qual a aprendizagem do SNA seria a aquisição de um código, a partir da identificação e da memorização de quais grafemas correspondem a quais fonemas. Na interpretação de Morais, numa perspectiva psicolingüística construtivista, é diferenciado o enfoque ainda dominante, que parte do pressuposto de que as unidades da língua, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, estariam disponíveis para os aprendizes assenhorem-se delas.

Outro dado, no âmbito da psicolingüística, apontado por Morais é o de que os resultados reforçaram a adequação de que não se importe, para o português, evidências obtidas com falantes de outras línguas e de que se deve ser cuidadoso com o emprego do termo consciência. Sobre os dados da investigação das habilidades de reflexão fonológica, Morais afirma que eles indicam a existência de “variados ‘níveis de consciência’ por trás do desempenho dos sujeitos”<sup>14</sup>. De acordo com o autor, uma conclusão importante dessa investigação relaciona-se ao exame das verbalizações suscitadas, por meio da entrevista; a análise “trouxe à cena uma série de modos de raciocinar adotados pelos aprendizes e pouco ou superficialmente estudados pela pesquisa psicolingüística que se ocupa do tema aqui tratado” (MORAIS 2004, p.189).

Na perspectiva do campo pedagógico, de acordo com a análise dos dados da investigação, Morais e seus colaboradores julgam ser obrigatório questionar as propostas de volta aos métodos fônicos que são inspiradas em estudos sobre as relações entre desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica e sucesso na alfabetização<sup>15</sup>. Acerca das implicações pedagógicas nas práticas de ensino na alfabetização, Morais faz as seguintes considerações:

Do ponto de vista cognitivo e psicolingüístico, seria absurdo restituir didáticas de alfabetização que exigiriam do aprendiz um nível de processamento ultra-sofisticado: raciocinar de forma consciente e explícita sobre fonemas. Se no âmbito teórico o próprio estatuto dos fonemas, enquanto “unidades”, precisa ser cuidadosamente reexaminado (cf. Harris, 1992 e Morais, 2000), no âmbito empírico nos deparamos no presente

<sup>14</sup> A investigação de Morais empregou a entrevista clínica, proposta de Karmiloff-Smith (1992), como recurso auxiliar para as interpretações. O recurso, segundo Morais, requer dos informantes um nível de consciência muito sofisticado, denominado por Karmiloff-Smith de consciente explícito verbal.

<sup>15</sup> Morais sugere conferir em Capovilla, A.; Capovilla, F. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memmon, 2000.

estudo com crianças que já liam e escreviam usando o SNA, mas que eram incapazes de focar, isoladamente, aquelas “unidades” (2004, p.189-190).

Ainda a respeito das práticas pedagógicas, o autor insiste sobre a necessidade de adequação de situações de ensino que promovam a sistematização da reflexão metafonológica, desde a educação infantil:

A partir de nossas evidências, parece-nos adequado, entretanto, promovermos explicitamente, desde a educação infantil, situações de ensino que levem os aprendizes a exercitar a análise de propriedades das palavras (semelhanças, extensão, estabilidade da notação, etc.), refletindo sobre suas formas orais e escritas, mas fazê-los sem insistir sobre fonemas isolados. Cremos que este tem sido um ponto negligenciado por certas propostas de alfabetização, inspiradas na teoria da Psicogênese da escrita, que parecem apostar mais na “descoberta espontânea” (daquelas propriedades das palavras) pelo aprendiz. Nos indagamos se tais propostas não teriam preconceito com um ensino que promova sistematicamente a reflexão metafonológica (MORAIS, 2004, p.190).

Não há dúvida de que, conforme o autor finaliza seu artigo, avançamos bastante, nas últimas décadas, na compreensão do que é alfabetizar. Entende-se que a escola não só deve alfabetizar, no sentido estrito de “ajudar o aluno a aprender a notação alfabética” (MORAIS, 2004, p.190), mas que deva também garantir ao alfabetizando a sua imersão nas práticas de leitura e produção dos gêneros escritos que circulam socialmente. Assim, Quanto aos estudos que examinam a relação entre as habilidades de reflexão metafonológica e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o trabalho de Morais contribuiu, nesta pesquisa, com a análise dos dados coletados.

Nessa mesma perspectiva lingüística, temos a questão do ensino da ortografia. Daniel Alvarenga (1995), quando trata da questão do processo de construção da escrita pela criança, especifica o momento desse processo, ressaltando o aprendiz no nível não-alfabético e o aprendiz no nível alfabético. Entre esses dois níveis, Alvarenga propõe verificar o processo de construção da escrita do aprendiz no nível alfabético, fase que expressa a escrita com ocorrências do que a escola considera “erro ortográfico”. Uma vez que já se constatou que a “aprendizagem acontece por um processo de interação entre um sujeito (...) e um objeto a ser construído (...)”, o autor propõe identificar “as formas construídas pelos aprendizes” como “resultados de hipóteses sobre como funciona o sistema

ortográfico” (ALVARENGA, 1995, p.26). O autor propõe ainda que se substitua o termo “erro ortográfico”, por “variação ortográfica”, justificando que essa sugestão não estaria apenas no nível de mudança de nome, mas, sobretudo numa mudança de concepção, ao explicitar que,

Já é amplamente reconhecido que, na busca de compreender princípios básicos da escrita, os aprendizes passam por estágios não alfabéticos, buscando diferenciar, nas suas construções, quantidade e qualidade de elementos necessários para ler e para se escrever alguma coisa. Já é também amplamente reconhecido que, ao atingir o nível alfabético, esses aprendizes passam a se apoiar fortemente no sistema fonológico da língua falada. Gradativamente, vão modificando suas produções sob a influência de forças externas, provenientes das normas ortográficas adotadas pelo meio em que vivem.

Neste estágio, aprendizagem da língua escrita se traduz por um equilíbrio instável entre dois pólos: de um lado, a força proveniente dos princípios fonológicos da língua falada pelos aprendizes; de outro lado, a forma proveniente das normas ortográficas adotadas pela sociedade. Em outros termos, nesse estágio os aprendizes estarão se orientando por uma necessidade cognitiva de regularização das estruturas, sob o efeito dos princípios fonológicos da língua falada, e pela necessidade de incorporação gradual das convenções ortográficas oficiais.

Sobretudo neste último estágio, os aprendizes enfrentarão dificuldades provenientes de seu sistema perceptivo, seja na discriminação de formas visuais (...), seja na discriminação de elementos sonoros que apresentam, no sistema estrutural da língua, traços semelhantes e traços diferentes. (...) (ALVARENGA, 1995, p.26-27).

Alvarenga evidencia como são as relações que o aprendiz no estágio não-alfabético e o aprendiz alfabético estabelecem no aprendizado da escrita. O primeiro está na busca da compreensão do princípio alfabético; o segundo, já tendo alcançado a compreensão do sistema alfabético, produz a escrita, apoiando-se no sistema fonológico. Partindo desses pressupostos, confirma-se que o aprendiz passa necessariamente pelo “processo de compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita” (FERREIRO 1992). Nesse mesmo pressuposto fica também explícito que o fenômeno dos “erros ortográficos” ocorre no estágio em que o aprendiz já se tornou alfabético, ou seja, já adquiriu a compreensão do funcionamento do sistema.

Uma vez definidos esses dois estágios de aprendizagem, numa turma de 1ª série, constituída de alunos que sabem um pouco ler e escrever, como distinguir, nas interações de ensino e aprendizagem da língua escrita, os níveis de compreensão do sistema alfabético desses alunos? Em quais situações se exigiriam

intervenções e ações pedagógicas que cooperassem para a compreensão do modo de representação da linguagem no sistema alfabético de escrita? Em quais situações se exigiriam intervenções e ações pedagógicas que cooperassem para a compreensão do sistema ortográfico? Quando se exigiriam intervenções e ações para as questões simultâneas – compreensão da base alfabética e compreensão do sistema ortográfico? Essas questões permeiam a análise dos dados da pesquisa e são fundamentais para se identificar como se constrói o processo de alfabetização na sala de aula, numa turma de 1ª série.

#### 4. A escrita e seus suportes na sala de aula

Este capítulo descreve os suportes que mediaram a realização dos eventos de ensino e aprendizagem da língua escrita na sala de aula. Os eventos, que procederam da relação com algum material impresso, foram analisados, considerando-se os principais elementos que o constituem: o suporte material ou os textos mediadores da interação, as atividades realizadas pelos alunos, e o modo como a *Professora* conduziu a interação nas atividades de leitura, de produção de textos e de análise lingüística. Entendeu-se, aqui, como texto um portador capaz de cumprir objetivos para os seus usuários. Alguns desses textos são gêneros produzidos em situações sócio-comunicativas, e, por sua vez, identificados ou nomeados anteriormente ao seu uso na sala de aula. Um outro grupo de “textos” não cumpre atividades sócio-comunicativas, ou seja, são textos “acartilhados” – ou, conforme os PCN's<sup>16</sup> de 1a à 4a séries, “pseudotextos” – produzidos para análise lingüística. No entanto, estes últimos são nomeados pela *Professora* como “leitura”, “texto”.

Em síntese, apresentaremos três grandes grupos de textos. O primeiro deles está inserido nos eventos que fizeram parte do rito de entrada no campo de investigação – o evento do crachá, o teste de prontidão –, e está descrito com o objetivo de diagnosticar e agrupar os alunos no início do ano letivo, de acordo com seus conhecimentos prévios sobre a língua escrita. O segundo grupo constitui-se de suportes, cujo objetivo é o de levar os alunos à aquisição do sistema alfabético. Nesse grupo estão organizados os “textos” acartilhados que não correspondem a algum gênero já reconhecido ou nomeado, a não ser as cartilhas escolares. Por fim, o terceiro grupo agrupa gêneros que têm um nome que os caracteriza como resultantes de uma prática sócio-comunicativa (história, carta enigmática, bilhete, parlenda, etc.).

---

<sup>16</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – editados, em 1997, pelo Ministério da Educação, com objetivo de auxiliar o educador na execução do trabalho de ensinar.

#### 4.1. O que se sabe, antes da escola

Este tópico apresenta o suporte constituído do chamado teste de prontidão. Esse suporte foi utilizado nos eventos ocorridos no início do ano letivo.

##### Grupo 1 – o teste

Nos dois primeiros dias do ano escolar, as professoras se ocuparam em discutir o teste que seria aplicado aos alunos recém-matriculados na 1a série. Esse teste foi confeccionado pela professora do caso especial, como se destacou anteriormente, que o identificava como teste de prontidão. As professoras tinham como consenso que teste deveria ser o instrumento de avaliação do conhecimento dos alunos em escrita, leitura e matemática.

Esse suporte tem características dos outros utilizados nos eventos de ensino e aprendizagem da língua escrita. O destaque que se dá a ele se deve ao fato de o suporte ter servido de meio de avaliação do nível de conhecimento das crianças acerca da escrita, da leitura e da matemática, que pudessem ter, antes de cursar a 1a série. Os suportes do grupo 1 estão descritos no quadro 1 e serão objeto de análise, posteriormente, quando trataremos dos eventos de escrita.

Data	Suporte	Texto	Conteúdo	Atividade
10 e 11/02/2003	Folha digitada e mimeografada.	Teste de prontidão.  O Rato	Atividades de escrita de palavras, de números.  Texto para leitura.	Escrita do nome; desenho de figura humana; ditado de palavras e frases, escrita espontânea de lista de nomes; leitura oral de texto informativo.

(Rose, depois das alterações, verificar se a página continuará sendo esta.) 1: TESTE DE PRONTIDÃO

Excluído: QUADRO

#### 4.2. Os suportes na sala de aula

Este tópico descreve os variados suportes que mediaram as interações de ensino e aprendizagem da língua escrita. Os suportes caracterizam-se pelo seu conteúdo, pelo seu objetivo e pelas suas especificidades materiais – cópia de xerox,

de scanner, manuscrita; extraída de livro didático; uso do próprio livro adotado – e foram organizados entre os grupo de 2 a 4, para a visualização dessas características.

### Grupo 2 – textos de cartilha – pseudotextos

Os suportes deste grupo, descritos no quadro 2, consistem de textos escaneados de cartilha de alfabetização que eram identificados pela *Professora* como leitura. Os textos foram copiados na mesma ordem da edição original. Essa constatação foi obtida por meio da análise dos cadernos das crianças, nos quais as lições, coladas seqüencialmente, iniciaram pela 1a leitura. Em junho, quando iniciaram as observações em sala de aula, as crianças recebiam a 13a leitura. Essas leituras foram escaneadas, conservando as mesmas configurações da edição original, mas as cópias reproduzidas em mimeógrafo a álcool eram de má qualidade, com descaracterização dos sinais gráficos e dos desenhos comprometendo a leitura.

Data	Suporte	Texto	Conteúdo	Atividade
18/06/2003	Folha escaneada/ mimeografada	O telefone. 13a leitura	Identificação das sílabas com a letra "F".	Leitura, cópia do texto, formação de frases e/ou separação de palavras em sílabas.
23/06/2003		O rato. 14a leitura	Identificação das sílabas com a letra "R".	
20/08/2003		A jibóia. 16a leitura	Identificação das sílabas com a letra "J".	
05/09/2003		A peixada. 19a leitura	Identificação das sílabas com a letra "X":	
19/09/2003		Marisa e o menino guloso. 21a leitura	Identificação do "S" com som de "Z".	
22/09/2003		A joaninha. 22a leitura	Identificação do "NH":	
01/10/2003		Pêssego maduro. 24a leitura	Identificação do "SS":	
03/10/2003		A tartaruga de Júnior. 25a leitura	Identificação do "R" de fim de sílaba.	
03/12/2003		O retrato de Gracinha. 39a leitura	Identificação do "TR e GR".	
10/12/2003		A foca.* 41a leitura	Identificação do "Z" no fim da palavra.	

\* O poema é do livro "A arca de Noé", de Vinícius de Moraes, Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 1992. O texto foi o único, entre as lições, extraído de literatura reconhecida para estudar famílias silábicas.

Quadro 2: textos de cartilha

### **Grupo 3 – textos com função sócio-comunicativa**

Os suportes do grupo 3, cuja função é a de “levar os alunos à aquisição do sistema alfabético”, foram organizados, considerando-se a diversidade de seu conteúdo. Esses suportes estão organizados em 5 subgrupos, como pode ser verificado nos quadros de 3.1 a 3.6.

O primeiro subgrupo, contido no quadro 3.1, reúne os suportes que se compõem de atividades de escrita que trazem, subentendida, a proposta de análise fonológica e de compreensão da escrita na perspectiva construtivista. Esses suportes se destacaram, não pelos procedimentos metodológicos que se adotou no seu uso, mas por terem ocupado espaço na sala de aula, mesmo com a concepção de ensino da língua escrita atrelada à concepção proposta pelas leituras apresentadas no quadro 3.1.

A eclosão do construtivismo e a nova concepção de alfabetização na perspectiva da Teoria da Psicogênese provocaram o surgimento de inúmeras atividades com o propósito de ensinar a ler e a escrever, levando-se em conta as experiências que as crianças têm com a escrita. Muitos materiais produzidos, sem o reconhecimento de qualidade didático-pedagógico são baseados nas “brincadeiras” que as revistas infantis já continham, a título de passatempo do leitor. Apropriando-se dessas “brincadeiras”, muitos suportes pedagógicos editaram como atividades escolares para a aprendizagem da escrita conhecimentos populares, como as parlendas, adivinhas, charadas. As brincadeiras de escrita nesses materiais são, geralmente, jogos de palavras cruzadas, textos intercalados com desenhos, com o objetivo de dar significado e sentido à uma mensagem.

Na turma da pesquisa, esses suportes fizeram parte da rotina da sala de aula. Eram escaneados e reproduzidos em mimeógrafo. A análise do uso desses suportes também foi realizada à luz das observações da sala de aula, por meio da descrição dos eventos.

Data	Suporte	Texto	Conteúdo	Atividade
18/06/2003	Folha mimeografada de livro didático.	Carta enigmática.	Frases intercaladas com desenhos.	Construção de frases a partir da substituição de desenhos por palavras correspondentes.
26/06/2003				
25/06/2003	Livro didático adotado.	A fada Filomena.	Poema de Cristina Porto.	Leitura pela <i>Professora</i> e pelos alunos, seguida de atividades sobre rima.
25/06/2003	Folha mimeografada de livro didático.	Palavras cruzadas.	Formar palavras.	Formar palavras livremente, sem intervenção da <i>Professora</i> .
19/08/2003				
08/12/2003				
06/08/2005	Xerox do livro didático Porta de Papel.	Fragmentos de textos de livros didáticos.	Textos acompanhados com ficha avaliativa.	Leitura para casa, com ficha constando a avaliação dos pais.
21/08/2003	Quadro de giz.	Lista de palavras.	Formar palavras.	Formar palavras com sílabas escritas pela <i>Professora</i> .
21/08/2003	Folha mimeografada de livro didático.	Desenhos e palavras.	Desenhos e nomes de cômodos da casa.	Preencher lacunas com letras faltosas de nomes de cômodos de casa.
25/08/2003	Manuscrito em tiras de papel e coladas no quadro.	Parlenda: O doce perguntou pro doce.	Grupo de palavras da letra C de doce; palavras da parlenda em retângulos.	Copiar parlenda; formar frases com a palavra doce; estudar todos os dias as palavras do grupo da letra "C"; formar frases com 7 destas palavras; recortar e remontar em casa texto embaralhado da parlenda.
16/09/2003	Livro didático adotado "Vida Nova".	T t – tapete.	Trova.	Leitura e reconhecer sílabas de palavras.
29/09/2003		G g – gato.	Trova.	
02/10/2003	Folha manuscrita mimeografada.	Caça-palavras.	Lista de palavras.	Encontrar palavras com "NH".

Quadro 3.1: atividades de análise da formação de palavras

O quadro 3.2 compõe-se dos suportes que tiveram como fim o desenvolvimento da compreensão da língua escrita. Nesse quadro estão organizados os suportes cujos conteúdos, atividades e procedimentos dos alunos e da *Professora* se caracterizam pela leitura, compreensão e interpretação dos textos. A proposta de trabalho seria expressar a compreensão do texto, por meio da escrita. Esses suportes compõem-se basicamente de narrativas e poemas. No capítulo das descrições dos eventos de ensino e aprendizagem de escrita, pode-se identificar a influência que o uso de alguns desses suportes teve nas análises das interações de ensino e aprendizagem da escrita.

Data	Suporte	Texto	Conteúdo	Atividade
09/06/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Oração da família.	Música religiosa.	Ensaio da música para apresentação em encontro com a família; interpretação oral da letra.
25/06/2003	Livro didático adotado.	História da Cinderela.	Conto.	Leitura pela <i>Professora</i> com comentários e intervenções das crianças; ilustrar o conto
06/08/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	A casa do coelho.	História.	Leitura pelas crianças junto com a <i>Professora</i> ; interpretação do texto.
04/09/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Adivinhas.	Quadros com desenhos e frases "O que é? O que é?".	Descobrir as respostas.
08/09/2003	Quadro de giz.	Não atirei o pau no gato.	Paródia da música "Atirei o pau no gato".	Copiar o texto do quadro; comentários sobre cuidados com os animais.
17/09/2003	Livro adotado.	Sem título.	Trecho de poema do livro didático Vida Nova, p.78.	Leitura e construção de título para o poema.
24/11/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	As borboletas.	Poema de Vinícius de Moraes.*	Atividades de escrita relacionadas com o texto.
01/12/2003	Folha digitada e mimeografada.	Menina bonita do laço de fita (avaliação).	Trecho do livro de Ana Maria Machado.**	Leitura e interpretação de texto.
03/12/2003	Folha digitada e mimeografada.	João Feijão. (avaliação)	História sem referência bibliográfica.	Trecho da história com 8 perguntas de interpretação.

\* O texto foi escaneado do livro de alfabetização "Eu chego lá", de Maria da Conceição Stehling Melo e Cora Maria Toccheton Barauskas, São Paulo, Editora Ática, 2000. Esse livro foi classificado pelo PNLD 2000/2001 como recomendado com ressalvas.

\*\* O texto da avaliação é trecho copiado do livro "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado, São Paulo, Editora Ática, 1999.

Quadro 3.2: textos para leitura e interpretação

O quadro 3.3 apresenta suportes que nortearam o trabalho com conhecimentos científicos na sala de aula. Alguns trouxeram junto ao texto atividades características de análise do sistema alfabético. Verificou-se, ao analisar o seu conteúdo, que a qualidade e quantidade de informação acerca do que se propunha tratar eram bastante superficiais e insipientes. São textos que abordam vários conhecimentos sem referência completa. A *Professora* tratou os conhecimentos de Ciências e Estudos Sociais, utilizando textos específicos sobre os temas, mas limitou-se a um suporte didático sem reconhecimento oficial como

material pedagógico de informação científica. Desse modo, o material proporcionou, aos alunos, conhecimento limitado acerca do assunto que era tratado. Por outro lado, o manuseio desse material proporcionou situações de interação, nas quais as crianças puderam revelar conhecimentos que tinham sobre o assunto tratado.

Data	Suporte	Texto	Conteúdo	Atividade
24/06/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	O corpo humano.*	Texto e atividades de identificação do nome das partes do corpo.	Leitura do texto feito pela <i>Professora</i> .
26/08/2003	Folha manuscrita e mimeografada.	Folclore.*	Texto e atividades de escrita.	Marcar rimas; circular nomes; separar palavras em sílabas.
26/08/2003		Entrevista.*	Roteiro de entrevista com perguntas dirigidas aos pais sobre brincadeiras, comidas típicas, provérbios, etc.	Entrevistar uma pessoa mais velha em casa.
28/08/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Na escola sou assim.*	Desenhos em quadrinhos com personagens e “balões das falas” lacunados, acompanhados de frases de boas maneiras.	As crianças deveriam preencher as lacunas orientadas pelas respectivas frases.
02/09/2003		Meu corpo se movimenta.*	Desenhos de crianças em movimento, seguidos de texto, descrevendo a importância de atividades físicas.	Pesquisar em jornal ou revista nomes de atletas.
09/09/2003		Cuidados com o meu corpo.*	Maneiras de cuidar do corpo e caça-palavras de partes do corpo.	Encontrar palavras.
23/09/2003		Roupas que uso.*	Perguntas sobre o uso de vestuário de acordo com o clima.	Colar gravura ou desenhar pessoa, usando roupas, de acordo com a situação climática.
30/09/2003		A estátua.	Poema de Maria da Graça Rios.	Formar nomes de movimentos do corpo.
01/10/2003		O tempo não pára.*	Poema, acompanhado de calendário de mês.	Preencher calendário.
25/11/2003		Os animais.*	Informações sobre características de animais.	Leitura e comentários pela <i>Professora</i> .
25/11/2003		Se eu pudesse...	Adaptação do poema de Raquel Field, seguida de informações sobre classificação de animais.	Leitura e comentários pela <i>Professora</i> .

\* Textos sem referência bibliográfica.

Quadro 3.3: textos de informação científica

Os suportes que tiveram a função de ensinar os alunos a produzir textos estão organizados no quadro 3.4. A maioria desses suportes foi utilizada quando a *Professora* percebeu que os alunos precisavam produzir texto, ou escrever histórias. Essa preocupação e o conseqüente investimento da *Professora* no processo estão explicitados nas análises das observações de sala de aula.

Data	Suporte	Texto	Conteúdo	Atividade
24/06/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Os três porquinhos.	Texto reproduzido do pré-livro original, utilizado na alfabetização na década de 1970.	Colorir: copiar o texto trocando o nome das personagens, recriando outra história.
25/08/2003				
29/09/2003				
26/11/2003				
08/12/2003				
02/09/2003	Quadros ilustrados em cartolina.	Nina, a tartaruguinha.	História de exposição das cenas em cartazes.	Leitura pela <i>Professora</i> ; escrever o nome dos animais; ilustrar.
04/09/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Produção de texto dirigido.	Desenho de 3 animais acompanhados de texto com lacunas.	Preencher as lacunas, descrevendo as características de cada animal.
23/09/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	História fatiada.	História desordenada com ilustração.	Recortar as frases; organizá-las na seqüência da história.
25/11/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Produção de texto.	Seqüência de 4 gravuras, seguidas de frases com lacunas.	Preencher as lacunas, formando uma história.
04/12/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Produção de texto. (avaliação).	Ilustração seguida de quadro de palavras e de texto lacunado.	Completar as frases com as palavras do quadro.

Quadro 3.4: suportes de referência para a produção de texto.

No quadro 3.5, estão os suportes com o objetivo de aferir o conhecimento da escrita pelos alunos. As atividades contidas nesses suportes pressupunham que as crianças fossem capazes de registrar a escrita de palavras ou ditadas pela *Professora* ou reconhecidas pela própria criança, a partir da visualização de figuras correspondentes. Alguns suportes trazem subjacentes propostas de análise da formação de palavras (ditado enigmático, por exemplo), mas as estratégias metodológicas adotadas preservavam as próprias de ditado, com o objetivo de averiguar os erros das crianças na escrita das palavras propostas.

Data	Suporte	Texto	Conteúdo	Atividade
28/08/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Autoditado.	Seqüência de desenhos de objetos diversos.	Escrever os nomes dos desenhos.
04/09/2003	Folha digitada e mimeografada.	Ditado.	Lista de palavras com espaços numerados.	Reescrever as palavras na seqüência ditada pela <i>Professora</i> .
12/09/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Ditado recortado.	Figuras com espaços lacunados e lista de nomes não ordenados.	Recortar os nomes e colar nas respectivas lacunas.
30/09/2003	Folha escaneada de livro didático e mimeografada.	Ditado enigmático.	Seqüência de desenhos.	Formar novas palavras com as letras iniciais dos nomes dos desenhos.
01/10/2003	Folha digitada e mimeografada.	Ditado.	Lista de 35 palavras.	Numerar de acordo com ordem da leitura da <i>Professora</i> .
03/12/2003	Folha digitada e mimeografada.	Ditado (avaliação).	Folha de linhas.	Escrever palavras ditadas pela <i>Professora</i> .
08/12/2003	Folha digitada e mimeografada.	Ditado.	Espaços numerados de 1 a 20.	

Quadro 3.5: suportes para escrita de ditado

Embora bastante freqüentes, os bilhetes não fizeram parte das interações na sala de aula. Esses suportes foram sempre entregues para as crianças, seguidos, às vezes, de um breve comentário sobre seu conteúdo. A freqüência desses suportes e o trato que lhes foi dado contribuem na análise da concepção do que é língua escrita, do que é língua oral e quais são as suas funções no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na sala de aula de 1ª série. Na sala de aula, bilhetes com variados fins (ver quadro 3.6) chegaram até as crianças, mas, em nenhuma vez, foram tratados na sala de aula, considerando-se sua função social. Ao se entregar os bilhetes para a turma, as crianças recebiam a orientação concisa de que não se esquecessem de entregar “para a mamãe”. O bilhete, como portador, com função social de comunicar, avisar, advertir, não foi modelo de escrita para as crianças. Uma vez que a *Professora* prendeu-se aos suportes exclusivamente escolares, não haveria razão para se esperar que esse suporte fosse levado em conta no processo de ensino e aprendizagem do sistema da escrita. Mas a conveniência de destacá-lo

aqui é para ampliar a discussão sobre o significado que a alfabetização tem numa sala de aula.

Data	Suporte	Texto	Conteúdo
09/06/2003	Papel cartão, digitado e impresso.	Convite.	Convite dirigido aos pais para participarem da exposição dos trabalhos desenvolvidos com as crianças com o tema: "História da minha vida".
13/06/2003	Tira de papel digitada e mimeografada.	Bilhete.	Bilhete enviado aos pais pela Coordenação Pedagógica, avisando a suspensão das aulas no dia 16, devido a uma reunião das professoras para a escolha do livro didático de 2004.
13/06/2003			Bilhete enviado aos pais pelas professoras, avisando a suspensão das aulas no dia 17, devido à paralisação dos professores para participação em assembléia do sindicato da classe.
26/06/2003			Bilhete enviado aos pais, avisando a suspensão das aulas no dia 27, para realização de reunião pedagógica.
26/06/2003			Aviso escrito no quadro, suspendendo as aulas no dia 5, devido à paralisação dos professores para participação em assembléia do sindicato da classe.
20/08/2003			Bilhete enviado aos pais, convidando para reunião de entrega de boletim.
29/09/2003			Autorização dos pais para excursão ao SESC – Venda Nova.
03/10/2003			Aviso aos pais da dispensa de aula para reunião administrativa sobre o PDPI.
26/11/2003			Aviso aos pais da dispensa de aulas do dia 27 para reunião pedagógica mensal.
01/12/2003			Bilhete, solicitando aos pais salgados para a festa de despedida do ano letivo.
08/08/2003			Folha de papel ofício digitada e mimeografada.

Quadro 3.6: bilhetes

### 4.3. O que se lê na sala de aula

A turma observada conviveu com uma diversidade de textos que variaram do texto de cartilha a letras de músicas, poemas, parlendas, adivinhas, provérbios, cruzadinhas, passatempos, histórias. No trabalho realizado com a área de Ciências

Naturais e Estudos Sociais, as crianças tiveram acesso a textos de informação científica, copiados de portadores de livros didáticos. As crianças receberam muitos bilhetes dirigidos aos pais, comunicando encaminhamentos da rotina da escola. Nesse quadro real de sala de aula, identificaram-se dados que são fundamentais para se compreender o processamento das aulas, concomitante ao uso desses suportes.

Um primeiro dado está no âmbito da utilização do suporte recorrente, o texto de cartilha, copiado na mesma ordem da edição original (as crianças tinham colado no caderno, até o mês de junho, data do início efetivo de observações, 13 leituras, e, até o final do ano letivo, 42 leituras, no total). Esse tipo de texto foi utilizado já no teste de prontidão. O texto utilizado para testar o nível de conhecimento da leitura das crianças preserva as características dos textos da cartilha: “acartilhados”, “pseudotextos”. Essa observação pode ser constada na descrição do evento do teste de prontidão, no próximo capítulo.

O segundo dado relaciona-se à frequência de textos “reais”, mas com pouca função sócio-comunicativa ou de letramento. A *Professora* selecionou, para o ensino da língua escrita, textos exclusivamente de suporte didático. Eximiu-se, entretanto, de selecionar suportes de jornais, revistas, enciclopédias, livros de literatura que poderiam, além de auxiliar o processo de aquisição da língua escrita, acrescentar ao processo o reconhecimento da função social da escrita.

O terceiro dado diz respeito às cópias, da maioria dos suportes, feitas por meio do scanner e reproduzidas no mimeógrafo a álcool. A relação do uso de tecnologia avançada com o uso de tecnologia antiga na produção da materialidade pedagógica é um fator que reflete o significado do ensino e aprendizagem da língua escrita para a *Professora*. O scanner é meio utilizado para cópia de suporte obsoleto, a cartilha, e também para a cópia de textos informativos e de histórias sem referências bibliográficas, para as atividades pedagógicas, inseridos em suportes didáticos de inexpressiva função comunicativa.

O quarto dado é sobre o conteúdo e o processo de produção dos textos com função de interação entre a escola e os pais. As crianças receberam muitos bilhetes dirigidos aos pais, comunicando encaminhamentos da rotina da escola. Esses bilhetes eram digitados, impressos no estêncil e também reproduzidos no mimeógrafo a álcool. Não havendo, na sala de aula, nenhuma ação da *Professora*

que suscitasse o reconhecimento desse suporte como objeto social de representação da escrita, interroga-se: como seria a interação na sala de aula com uso desse suporte?

No próximo capítulo, estão descritos eventos ocorridos em sala de aula, registrados por meio de anotações ou de filmagens em vídeo. As observações coletadas dos eventos foram analisadas, considerando-se o suporte que mediou a interação entre os sujeitos envolvidos – *Professora* e alunos. Na análise dos eventos, identifica-se o significado que foi sendo construído de alfabetização no contexto da turma observada.

## 5. Os eventos de aquisição da escrita

Neste capítulo, analisam-se os eventos de aquisição da escrita ocorridos em sala de aula, registrados por meio de anotações ou de filmagens em vídeo. Para a análise buscou-se compreender o conceito de evento, na concepção utilizada por Soares, que por sua vez fundamenta-se na definição de Heath (1982, p.93). Heath, citada por Soares, define este tipo de evento como evento de letramento: “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (citada por SOARES, 2002, p.145). Nesse caso, estamos abordando eventos de ensino e aprendizagem da língua escrita, na sala de aula. Para a análise desses eventos, foram abordados os principais elementos que o constituem: o suporte material ou os textos mediadores da interação, as atividades realizadas pelos alunos e o modo como a *Professora* conduziu a interação nas atividades de leitura, de produção de textos e de análise lingüística.

O primeiro evento analisado, nomeado como o evento do crachá, corresponde aos episódios que ocorreram nos primeiros dias de aula, em fevereiro. As situações observadas aconteceram entre a distribuição dos crachás e o início da aplicação do teste de prontidão na sala de aula. Nesses episódios, identificamos os indícios de concepção de alfabetização que a *Professora* revela na sua interação com os alunos recém-matriculados, quando orienta a escrita do nome próprio.

O segundo evento, denominamos de teste de prontidão. Nesse evento, estão enumerados alguns episódios de produção escrita realizada pelos alunos, no primeiro dia de aula, logo depois do registro do nome próprio. Esses eventos revelam o conceito de escrita que os alunos trouxeram para escola. Por meio da análise das interações entre as crianças e a *Professora* e da realização das tarefas foi possível identificar o que as professoras da 1ª série considerariam como conhecimento de escrita.

O terceiro bloco de eventos reúne episódios de ensino e aprendizagem da língua escrita, com a finalidade de análise metalingüística da escrita.

O quarto bloco descreve eventos de interação entre a *Professora* e alunos. Identificam-se episódios de leitura, interpretação e produção de textos com o objetivo de levar os alunos a aprenderem a ler e escrever.

Ao final deste capítulo, analisamos, por meio da interação dos sujeitos – *Professora* e alunos – o trato que é dado ao processo de aquisição da escrita, realizado na turma pesquisada.

### 5.1. O evento do crachá

No primeiro dia de aula, dia 10 de fevereiro de 2003, as crianças, ao entrar na sala, tomam os lugares nas carteiras enfileiradas, acomodam seus pertences e assumem a atitude de “esperar o que a *Professora* vai falar”. Observam-se olhares ansiosos, uma feição de desejo de expressar uma satisfação de estar ali, olhares salpicados de “deixa ver se conheço alguém”. Quando há um reconhecimento, um sorriso discreto surge direcionado ao reconhecido, que retribui ou evita o olhar, com timidez. A *Professora* apanha crachás previamente prontos para identificar provisoriamente<sup>17</sup> a turma. Pede a cada aluno para dizer o próprio nome, para que ela o localize e lhe entregue o crachá, que tem uma estrela vermelha (ver anexo 5), distinguindo das outras turmas, que têm estrelas de cores diferentes.

Durante a distribuição do crachá, a cada nome pronunciado pela *Professora*, podia-se conferir nos olhos de seu dono um brilho especial. O andar da criança até à *Professora* denotava a segurança de que “vou tomar posse do que me pertence”. A satisfação de ver o nome estampado no peito dava um certo ar de que nada é tão estranho. Por um instante, algo inusitado ocorreu. Um aluno permaneceu sem crachá. A *Professora* agora se ocupava em identificar entre os crachás que sobraram, quem veio e quem não veio. Aproximou do aluno sem crachá e perguntou-lhe o nome. Ele respondeu: “Felipe”. A *Professora* verificou entre os crachás que sobraram e não achou o de Felipe. Procurou na lista de nomes e disse: “Mas não tem Felipe na minha lista... Então tem que procurar aonde é sua turma”.

Felipe balbuciava o seu nome, cabisbaixo, não olhava para a *Professora*. Antes que a *Professora* tomasse qualquer outra providência, ofereci minha ajuda. Fiz

---

<sup>17</sup> A enturmação somente ocorreria após a realização do teste de prontidão e seria instrumento de classificação dos alunos por nível de conhecimento de leitura, de escrita e de matemática. Nesse período, as professoras se revezavam nas turmas com o objetivo de levar as crianças a conhecerem todas as professoras das turmas de 1ª série. Para realizar o revezamento, as professoras trocavam, a cada dia, de crachá, pois cada sala era identificada com as cores vermelha, verde, amarela e azul.

isso por um impulso, pressentindo que a *Professora* iria orientá-lo a procurar sozinho seu nome nas outras salas. Senti o Felipe desprotegido e tomei a dianteira. Eu me ofereci para localizar o nome do aluno nas outras três turmas de 1a série. A *Professora* pediu que eu levasse o aluno comigo: “se você achar... ele já fica aonde o nome dele tá”. Passei por todas as turmas e não encontrei. Passei pela turma da professora do caso especial que tratou a situação, como se ressaltou anteriormente, valendo-se de sua condição de vice-diretora do turno da manhã. A professora do caso especial deu-me algumas informações que foram fundamentais para situar o aluno. Ela sabia que o aluno tinha uma irmã que já estudava na Escola. Informou-me o nome completo da irmã. Com essa informação, retornei à sala e me ofereci à *Professora* para conferir, na secretaria, se constaria algum nome que coincidissem com o sobrenome informado. Na secretaria, perguntei para a funcionária se poderia conferir nas listas algum nome com o sobrenome “tal”. Encontramos, com o sobrenome citado, o nome Maciel Felipe. O aluno não falava o primeiro nome, mas só o segundo – Felipe. Voltamos para a sala, e realmente o seu nome constava na lista da *Professora* e no crachá estava registrado Maciel Felipe. Maciel Felipe manteve-se calado e sujeito às idas e vindas para descobrir o seu nome. Quando o seu nome foi pronunciado na lista de chamada, lá no pátio, antes da entrada, ele atendeu e entendeu. Tanto que estava na turma certa. Mas na hora de dizer o próprio nome, pronunciou só o segundo. Quando ficou esclarecido o mal entendido, a *Professora* lamentou: “Não sabe nem o nome...”.

Os acontecimentos do dia posterior confirmaram o significado do crachá para os responsáveis pela organização da escola e para as professoras – o crachá possibilitaria saber para qual “sala” o aluno deveria se dirigir. A estrela colada junto ao nome indicava essa função.

No segundo dia, esse suporte identificador foi de suma importância. As professoras trocaram a cor da estrela de seu crachá e trocaram de salas. Mas as crianças, que deveriam se dirigir para a mesma sala do dia anterior, seguiram a professora do primeiro dia de aula, que estava em outra sala. Dezenas de crianças que chegaram atrasadas estavam atônitas pelos corredores. Auxiliei muita delas a encontrarem suas salas. Enquanto a professora lia os nomes da lista, muitos alunos não responderam. Na sala, havia poucas das carinhas que estiveram ali, no dia anterior, e algumas carinhas novas, que não estiveram ali antes. Voltei-me para a

professora e disse-lhe: “Olha, parece que essas crianças não estavam aqui ontem, não”. E a professora olhou e disse: “Olha! É mesmo. Tô reconhecendo que ficaram comigo ontem, lá na outra sala...”. (Dirigindo-se a esses alunos), “não é para trocar de salinha não, filhinho. Volta prá lá, onde você ficou ontem. Só a professora que vai trocar, viu? É pra todo mundo conhecer as professoras...”.

Ofereci-me para conduzir as crianças, argumentando que talvez estivesse acontecendo o mesmo entendimento com as outras professoras que estiveram naquela sala e que eu as buscaria. Pedi para ela a lista e voltei com umas cinco ou seis crianças, levando outras quatro. Até meia hora após o início da aula, foi um entra-e-sai de crianças e a incompreensão do que estava acontecendo de muitas que chegavam na escola, depois.

## 5.2. O teste de prontidão – tem que ver se o menino sabe alguma letra...

O teste de prontidão é um suporte, cujo objetivo é medir o nível de conhecimento de escrita, de leitura e de matemática dos alunos recém-matriculados na 1ª série. Esse suporte é composto de comandos para desenhar, escrever palavras, números, ler e responder perguntas de texto (ver figuras 1a e 1b).

**Teste de prontidão – 1ª série - 2003**

<p><b>1 – Nome completo:</b> → Critérios: 0 – não escreve; 1 – Só o primeiro nome; 2 – Completo com erro; 3 – Completo sem erro.</p> <p><b>2 – Figura humana:</b> “Pense em uma pessoa que você gosta muito. Faça um desenho bem bonito dela.” → Critérios: 0 – sem aspecto humano, confusa; 1 – incompleta( sem algum membro ou tronco) 2 – completa sem detalhes(só cabeça – tronco – membros). 3 – completa com detalhes (roupa – olhos – cabelos - complementos)</p> <p><b>3 – Ditado livre:</b> até 10 palavras → Critérios: 0 – não escreve; 1 – escreve parcialmente; 2 – escreve corretamente.</p> <p><b>5 – Ditado:</b> casa – presente – fubá – especial – goiaba – janela – velho – barriga – minha baixo. → Critérios: 10 palavras – 3 06 palavras – 2 04 palavras – 1 menos de 3 palavras – 0 Frase – 2 pontos.</p> <p><b>6 – Leitura oral:</b> → Critérios: 0 – não lê; 3 – não lê palavras completas, sílabas; 7 – Lê escandindo as palavras; 10 – Lê todas as dificuldades.</p>	<p><b>Total de pontos:</b> <b>30</b></p> <p><i>E quem faz esse teste não entra ?</i></p> <p><b>4 – Ditado de numerais:</b> 5 – 1 – 8 – 0 – 9 – 3 – 2 – 6 – 4 – 7 → Critérios: 0 – não escreve; 1 – escreve parcialmente; 2 – escreve corretamente todos .</p> <p><b>7 – Interpretação oral:</b> → Critérios: 0 – não interpreta; 3 – interpreta parcialmente 5 – interpreta totalmente.</p>
---	---

Figura 1a: teste de prontidão para medir o nível de conhecimento de escrita, leitura e matemática.

### O rato

O rato é um animal de quatro patas e corpo coberto de pêlos. Ele tem os dentes fortes e pode comer até alimentos duros. Ele rói tudo o que encontra: papéis, panos, frutos, alimentos, grãos.

O rato gosta de morar no meio do lixo, nos esgotos, nos forros das casas e em lugares sujos.

Figura 1b: texto utilizado no teste de prontidão – questões 6 e 7.

A primeira questão do teste era escrever o nome completo. A *Professora* distribuiu uma folha em branco para cada aluno e solicitou que escrevessem o nome. Os modos pelos quais as crianças atenderam a solicitação foram vários: algumas registraram o nome com letra cursiva. Outras consultavam o crachá e transcreviam. A letra no crachá estava em caixa alta, e as crianças repetiam o mesmo estilo. Uma criança me pediu para que escrevesse para ela. Eu escrevi em caixa alta para ela, tal como estava escrito no crachá, e para outras que pediram também. Nesse momento, fiquei atenta às condições sob as quais o registro dos nomes ocorria. As crianças estavam portando seu próprio nome, fixado na blusa, acima do peito. As que sabiam escrever o nome não se preocuparam em olhar para o crachá e escreviam em letra cursiva. Algumas delas começavam e demonstravam dúvida. Então, consultavam o crachá. Dava para perceber que eram crianças que já conheciam o próprio nome, pois, mesmo consultando, davam conta de transcrever em letra cursiva. Algumas crianças que não sabiam escrever o próprio nome, não atentavam para consultar o próprio crachá. A *Professora*, ao perceber que poderia haver quem não soubesse, caminhou pelas fileiras, registrando o nome na folha de quem não sabia. Usava a sua caligrafia, sem se preocupar com convenções que pudessem levar a criança a imitar.

O aluno Breno, não se contendo de satisfação, sorrindo o tempo todo, quando ouviu o comando para escrever o nome, logo levou os olhos para o crachá. Virou o crachá, sem tirá-lo da camisa e registrou o nome ONERB (ver figura 2). A

*Professora*, ao passar pela sua carteira, observou e, em voz alta, dirigindo-se a mim: “escreveu espelhado... olha só”. A *Professora* não observou o movimento que o aluno fez para cumprir o comando, e a sua primeira impressão é que o aluno já trazia um problema de aprendizagem: escreve espelhado.

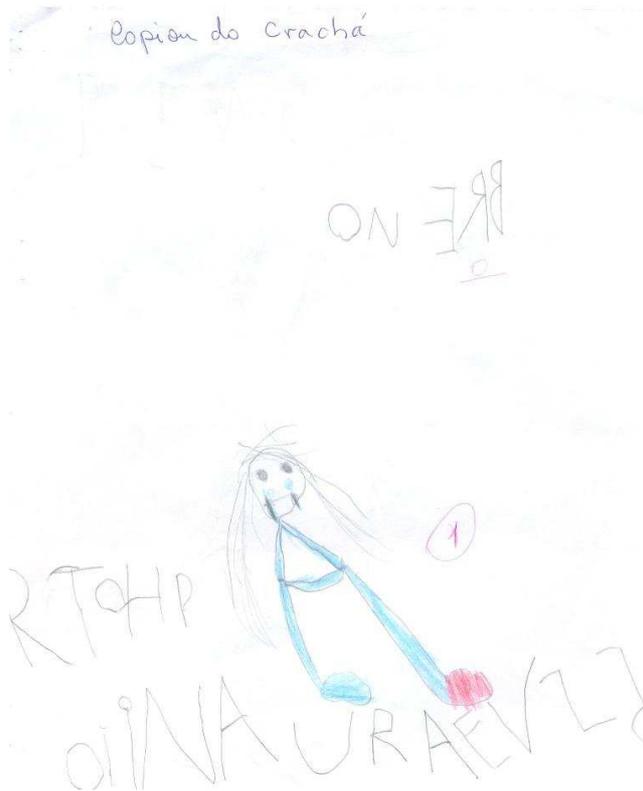


Figura 2: escrita do nome e desenho de figura humana feitos por Breno

No mês de junho, quando efetivamente passei a observar a sala de aula, dois alunos vieram à minha cabeça, juntamente com a vontade de reencontrá-los. Eram Breno e Maciel Felipe, do episódio do crachá. Quanto ao Maciel Felipe, não o encontrei. Olhava no recreio para as crianças e nunca o identifiquei entre elas. Quanto ao Breno, pude vê-lo e até senti um aperto no coração. Lá pelo mês de agosto, andando pelo corredor o vi, correndo, com uma carinha muito matreira. Abordei-o e perguntei: “Oi, Bruno, lembra de mim?” Não sei se lembrava mesmo, ou se acenou a cabeça que sim, para não me desapontar. Retorqui: “Lembra que

você... quando chegou aqui... não sabia escrever... você disse que queria aprender... lembra?” Acenou, meio em dúvida, que sim, esboçando um sorriso, baixando a cabeça. Retornei: “Você aprendeu... a ler?”. Bruno, entre cabisbaixo e olhos arqueados para mim, acenou a cabeça, com um lento não.

Notei que havia uma professora diferente na escola. Era a professora contratada para ocupar o lugar daquela que assumiu a função de eventual. Quando conversei com Breno no corredor, perguntei de que sala ele era. Próximo de nós, localizava-se a sala dessa professora, Breno apontou para ela. Fiquei ainda mais desapontada. Essa turma, vim saber posteriormente, era a dos “meninos fraquinhos, que não entende nada que a professora fala”. Foi para essa turma que Bruno fora encaminhado, depois do “teste de prontidão”.

A *Professora* continuou a aplicar o teste e, ocorreu o seguinte episódio:

Profa: – (lendo em voz alta, para as crianças) Figura humana: pense em uma pessoa que você gosta muito. Faça um desenho bem bonito dela. (Falando, para as crianças) Desenhar uma pessoa que você gosta muito...

Al.: – Eu gosto mesmo é de Deus... (falou uma aluna.)

Profa.: – Pode ser pai, mãe, tio, primos... (Ignorando a fala da Al. Uma aluna perguntou se poderia desenhar o mundo com a pessoa lá dentro, e a *Professora* demonstrou atenção, chamando a turma.)

Profa.: – Olha gente, a coleguinha de vocês está perguntando se pode desenhar o mundo com a pessoa lá dentro. O que cês acham? Pode, não pode?

As crianças passaram o resto do tempo desenhando. Tal como a escrita do nome, o desenho da figura humana era avaliado segundo determinados critérios: 0 – sem aspecto humano, confusa; 1 – incompleta (sem algum membro ou tronco); 2 – completa sem detalhes (só cabeça – tronco – membros); 3 – completa com detalhes (roupa – olhos – cabelos – complementos). O aluno do episódio da “escrita espelhada” ganhou nota 1 no seu desenho (ver figura 2). Por sua vez, o aluno que não se identificou pelo primeiro nome, no episódio da distribuição dos crachás, ganhou nota 3 (ver figura 3).



Figura 3: escrita do nome e desenho de figura humana feitos por Maciel Felipe.

Maciel Felipe demonstrou muita habilidade na realização do seu desenho, com riqueza de detalhes. A avaliação tanto de Maciel Felipe quanto de Breno (conferir nomes) foi coerente com os critérios adotados. Breno realmente desenhou “sem algum membro”: faltaram os braços. Esse item do teste, o desenho da figura humana, sinalizava que as professoras acreditavam que a habilidade de desenhar teria relação com o conhecimento da escrita.

A *Professora* deu nota 3 na avaliação de um desenho de uma aluna que estava muito atraente, mas os braços saíam da cabeça da figura (ver figura 4). O desenho é de Kênia, sujeito do estudo de caso da pesquisa. O teste realizado por Kênia contribuiu para a análise de sua trajetória escolar na turma observada.



Figura 4: desenho de figura humana – braços partem da cabeça.

Muitas crianças enriqueceram o entorno da figura com representações do mundo real e imaginário: rios, sol, corações, flores, nuvens, balões, árvores, estrelas. No desenho de Breno, a figura foi desenhada sem contornos do mundo. Refleti se o desenho não estaria representando as interpretações que têm do mundo e o quanto essas representações poderiam ser importantes para avaliar a expectativa dessas crianças na sua na aprendizagem da escrita . As crianças demonstraram decisivamente que distinguam o que é escrever e o que é desenhar. Para Vygotsky (1987), assim como os rabiscos e brincadeiras de faz-de-conta, o desenho deve ser visto como momento diferente “de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” (p.196). Ferreiro e Teberosky (1999), ao investigarem sobre como as crianças escrevem sem ajuda escolar, concluíram que já nas primeiras garatujas, distinguem o que é desenhar e o que é escrever. Qual o objetivo, então, de avaliar o saber desenhar a figura humana?

A *Professora*, depois de algum tempo, deu o comando 3: ditado livre: até 10 palavras.

Profa.: – Escrever 10 palavras do que quiser: tia, pai, irmã...

Al.: – Pode escrever nome de animal?

Profa.: – Pode, de animal.

As produções de algumas crianças deram margem à análise do significado que elas já detinham sobre escrita. Para compreender as reações das crianças no episódio do teste, é importante que se refira aqui à pergunta da aluna: “– Pode escrever nome de animal?” – e da sugestão da *Professora*, antes da pergunta da aluna: “– Pode escrever do que quiser: tia, pai, irmã...”. Analisando o registro feito pelas crianças, verifiquei que escreveram palavras relacionadas à família e aos animais. A maioria representou ambos.

A escrita representada na figura 5 é de uma aluna que foi até a *Professora*, com sua folha e perguntou: “*Professora*, é assim que escreve leão?”. A *Professora* respondeu: “Você escreveu leão? Parabéns!...”. A menina escreveu leal. Pediu a *Professora* para conferir a sua escrita. A *Professora* fez-lhe outra pergunta: “Você escreveu leão?”. A aluna volta para a carteira, sem ter certeza se a escrita estava certa.

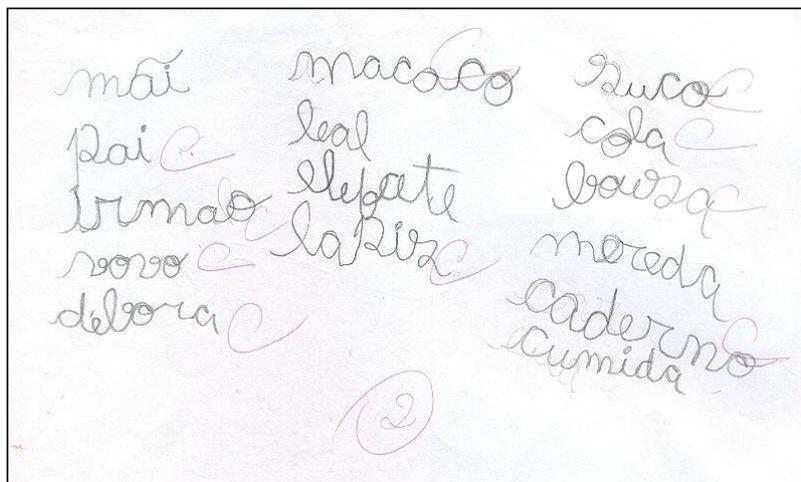


Figura 5: escrita de aluno de nível alfabético.

Com atitudes, como dando “parabéns” e liberdade para os novos alunos fazerem do jeito que achavam que deveria ser feito, a *Professora* não esclareceu para eles do que realmente se tratava aquele teste que estavam fazendo. Não respondendo se a escrita estava certa ou errada, ela sabia o que exatamente queria daquelas crianças: até que ponto sabiam ler e escrever a partir do ponto de vista daquele conjunto de professoras, que concordavam com o teste, no formato em que ele fora construído. Por outro lado, as crianças demonstraram que compreendiam o que a *Professora* esperava delas, por meio do teste. Todas elas compreenderam o comando “escreva”. E ao escreverem, sinalizaram a compreensão do significado de palavra. Esse significado está explicitado tanto nas escritas silábica-alfabética e alfabéticas demonstradas nas figuras 5, 6, 7, 8 e 9, quanto nas escritas pré-silábicas, como mostra a figura 10<sup>18</sup>.

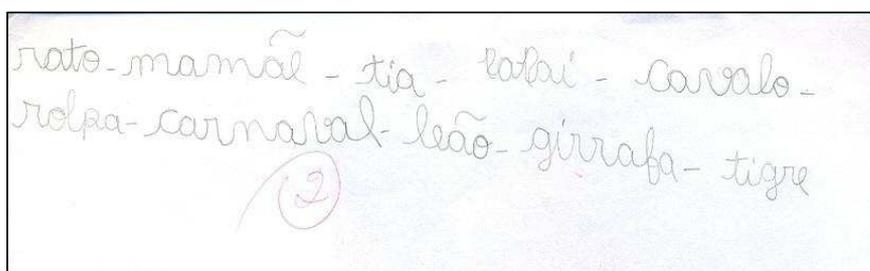


Figura 6: escrita de aluno de nível alfabético.

<sup>18</sup> A classificação das escritas foi feita de acordo com a interpretação teórica da Evolução da escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky. As autoras definiram cinco níveis sucessivos da construção da escrita, a partir do resultado da investigação feita com crianças de 4 a 6 anos, de classe média e classe baixa. O nível 1 caracteriza escrever como reproduzir traços típicos de escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma". O nível 2 se caracteriza pela hipótese de que "para poder ler coisas diferentes (..), deve haver diferença objetiva nas escritas". O nível 3 se caracteriza "pela tentativa se dar um caráter sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita". O nível 4 se caracteriza pela "passagem da hipótese silábica para a alfabética". O nível 5, enfim, constitui o "final da evolução", com a "escrita alfabética" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.193-219).

minha mamãe  
 colegas vovô  
 irmão  
 tatu girafa  
 professora  
 tia tia

Figura 7: escrita de aluno de nível alfabético.



Figura 8: escrita de aluna de nível silábico-alfabético.

corte C  
 leão C  
 legui  
 girafa  
 novó C  
 novó C  
 Papai C  
 Mamãe  
 titio C  
 titio C

Figura 9: escrita de aluno de nível alfabético

OAHNIMUZI  
 SPKJIV  
 SPKJIV  
 OAHNIMUZI  
 OAHNIMUZI

Figura 10: escrita de aluno de nível pré-silábico.

As professoras previam o que podiam esperar dos alunos, quando justificavam a prática da adoção daquele tipo de teste. Essa justificativa foi demonstrada, quando fizeram comentários sobre a necessidade dele: “tem que ver se eles conhecem algum número... se só sabem o nome das letras, pelo menos... Tem menino que é bom... Ah... mas a maioria, boba, não sabe nada, não... não tem coordenação motora... nunca pegou nem num lápis...”. Esses comentários expressam a expectativa das professoras de que há alunos que não adquiriram ainda o conhecimento de escrita, de acordo com a concepção que elas possuem de tal conhecimento. As crianças sabem ou passam vir a saber quando as professoras ensinam.

Ilustrando a nossa análise, citamos o trabalho de investigação, de Teberosky (1997) quando analisou os registros de um grupo de professores, num curso de formação em Barcelona. Os professores foram submetidos à tarefa de simular como descreveriam a capacidade de escrita de seus alunos de pré-escola. A descrição dos professores resultou em 3 tipos de representação: só desenho; desenho e grafismos não-convencionais e convencionais; desenho e texto-frase. Ao analisar os resultados, Teberosky fez o seguinte comentário:

(...) É muito difícil que uma criança socializada de 5 anos, em nossa cultura atual, não seja capaz de reproduzir, se não todas, pelo menos a maioria das propriedades do sistema de escrita, embora não possa escrever, no sentido convencional do termo. (...) a linearidade, a quantidade e a variedade interna são propriedades percebidas e reproduzidas desde muito cedo; em compensação, a imitação da convencionalidade gráfica das formas de letras e números pode e costuma ser mais tardia (TEBEROSKY, 1997, p.16).

De acordo com os resultados que demonstram a concepção dos professores sobre a capacidade de escrita dos alunos, Teberosky destacou dois fatores que podem explicar as inadequações encontradas pelos professores, considerando suas descrições. Aqui, para os nossos objetivos, vale destacar o primeiro fator:

- Descrição baseada em um modelo implícito sobre a aprendizagem, que prevalece sobre a descrição daquilo que pode ser observado potencialmente. Esse modelo descreve as crianças como meros aprendizes daquilo que lhes foi ensinado; portanto, se as professoras não tivessem ensinado,

as crianças não poderiam ter aprendido. Devido a essa restrição, a dificuldade para resolver a simulação consiste no componente “escreva” da ordem. (TEBEROSKY, 1997, p.19).

A análise dos testes daria uma extensa investigação acerca do desempenho dessas crianças no decorrer do ano. Pedi, muitas vezes, para as professoras não descartarem os testes, pois gostaria de analisá-los como pesquisadora. Mas, por percalços que pouco acrescentam, caso fossem referidos aqui, o fato é que, de um universo de mais ou menos 140 crianças, consegui resgatar mais ou menos 30 testes. Desses 30 testes, apenas 5 ou 6 deles eram de alunos da turma da pesquisa. Os outros testes eram de crianças que foram remanejadas para as outras 3 turmas.

O teste não foi necessariamente material de análise individual dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, esse instrumento mereceu ser categorizado no quadro de análise por ter sido utilizado como mecanismo de identificação do nível de conhecimento das crianças, ocupando um papel importante na pesquisa. O suporte foi um dos meios que sinalizou para a análise da relação que a Escola tem com o conceito de alfabetização.

### **5.3. Os eventos de análise da língua escrita**

Os eventos, de análise da língua escrita, cujo texto mediador era o de cartilha, foram nomeados como “aula de leitura” pela própria *Professora* que seguia a proposta aparente do texto: estudar a família silábica. Muitas vezes, antes de distribuir o texto, escrevia primeiro, no quadro, de qual família o texto ia tratar; pedia que as crianças dissessem “palavras que têm aquela família” que seria estudada. A *Professora* perguntava quem sabia de palavras com determinada sílaba. (enunciava a família silábica correspondente à proposta do texto); escrevia a família silábica no quadro; registrava no quadro as palavras que as crianças falavam; distribuía o texto; pedia que os alunos lessem em silêncio: “com os olhos”; pedia algum aluno para ler posteriormente em voz alta: “bem alto”; enquanto um aluno lia, sugeria que os outros fossem “treinando a leitura”. Depois que quatro a cinco alunos lessem, a *Professora* lia cada período do texto e os alunos repetiam, como se tivessem todos dando conta

de seguir o texto; depois pedia que copiassem a leitura, escolhessem algumas palavras do grupo de palavras que acompanhava a leitura, ou que estivessem registradas no quadro, ou que ela tivesse solicitado para circular na leitura e que formassem, finalmente, “frases” ou separassem “em sílabas”. Nos eventos de uso dos suportes do quadro 2, destaquei episódios de interação em sala de aula. O primeiro deles foi com o suporte 14a leitura (ver figura 11).

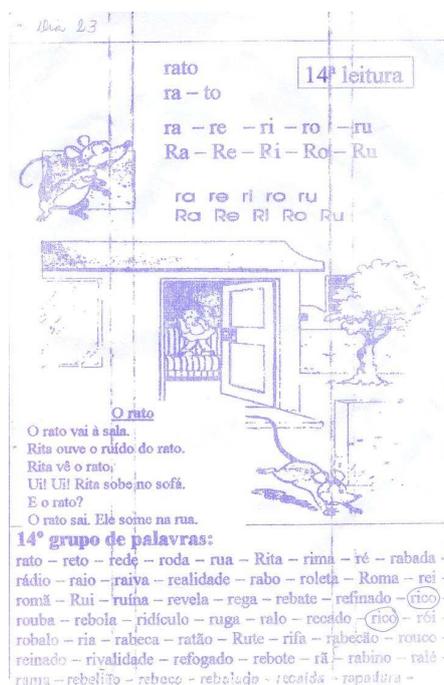


Figura 11: texto utilizado na aula do dia 23 de junho de 2003: O rato.

#### Aula do dia 23 de junho de 2004

Profa.: – Olha, atenção, vai estudando que a semana toda nós vamos fazer avaliação. (Escrevendo no quadro.) O cês já conhecem esta letra...

(Escreve no quadro, com letra manuscrita, a seqüência do r em maiúscula e minúscula e uma seqüência de palavras.)

ra - re - ri - ro - ru

RA - RE - RI - RO - RU

barata - rato - rua - revela - rapadura

Profa.: – Quem continua conversando? (Aqueles que não conversam vão pronunciando a seqüência e soletrando as palavras.) Vamo lê? (Apontando com a régua. Em coro, fizeram a leitura, tropeçando na palavra “revela”.)

Profa.: – Qual a diferença desses “r” aqui? (Apontando para as seqüências de sílabas.)

Al.: – Um é maior e outro é menor!

Profa.: – Qual que é maior? Um é maiúsculo e outro é minúsculo. Pra que precisa usar o maiúsculo?

Al.: – No jornal...

Profa.: – No jornal, no supermercado, no nome de pessoa... Pro cês vê: vou contar uma historinha: um menino liga pro pai dele na firma, procurando o pai dele. Aí ele fala com quem atendeu “quero falar com meu pai”. Tem jeito de saber quem é? Não, né gente. Tem que falar o nome. Tem que falar, “eu quero falar com o Roberto de tal... falá meu pai ninguém vai saber não”.

Al.: – Minha mãe começa com E.

Al.: – A minha com M. Márcia, né?

Profa.: – Vou dá vocês a história do rato. (Distribui a folha mimeografada com a “história”.) Lê, Gladson. (Gladson soletra vagorosamente. No final da primeira frase, a *Professora* interrompe.) Vou lê, ocês repetem. Olha, presta atenção, viu? Vou lê trocando, vamo vê se tá prestando atenção... A/ Rita/ vai/ a/ escola/.

Als.: – Nããão... O/ RATO/ vai/ a/ SALA/.

Profa.: – Ah... isso, prestando atenção...

Umaseis crianças reconheciam a proposta da *Professora* e ficavam atentas. Elas faziam o coro. Eram as que aparentemente liam. Aliás, decifravam a escrita e, ao prestar atenção, atuavam como num jogo: quando a *Professora* expressava a frase com trocas, associavam, identificando a diferença com o que estava escrito. E parece que também relativizavam o óbvio: a *Professora* já havia lido o texto de acordo com o que estava escrito, já haviam repetido o que ela leu; havia recursos de ilustração que forneciam pistas da escrita real. Quando a *Professora* dizia: “O/ rato/ sobe/ no/ sofá”, as crianças gritavam: “Rata/ sobe/ no/ sofá”. Na gravura, Rita estava em cima do sofá. O início de escrita, acompanhada da palavra “rato”, provocava a identificação da seqüência silábica da letra r. Depois da “leitura”, havia uma seqüência de palavras iniciadas com r – nomes próprios, nomes comuns, verbos, adjetivos. A seguir, ocorreu o seguinte episódio:

A *Professora* segue para o grupo de palavras. Ela lê cada palavra, e as crianças vão repetindo uma a uma: rato – reto – rede – ...Roma (a *Professora* lê romã), rei, romã (agora a *Professora* diz: “Olha gente, romã é aqui... a ‘outra’ é Roma...”), Rui, ruína, revela, rega, rebate, refinado... (Pára e pergunta:)

Profa.: – Quem sabe o que que é refinado?...

Al.1: – Eu!

Profa.: – O que que é?

Al.1: – Não sei...

Profa.: – No pacote de sal vem escrito “refinado”...

Al.2: – Porque é fino! Palito é fino!

A *Professora* continua lendo:

Profa.: –...rico, rouba, rebola, ridículo, ruga, ralo, recado, rico (não falou nada a respeito de repetir a palavra rico na seqüência), rói, ro..ba...ro...ba..lo, robalo...(parece que teve dúvida sobre a palavra. Tive a impressão que não sabia o que é robalo.)...ria, rabeca, ratão, Rute, rifa, rebecão (na lista está escrito corretamente RABECÃO).

Parou e perguntou às crianças:

Profa.: – Cês sabem o que é “rebecão”?

Al.3: – (abaixando o corpo e olhando para os colegas, rindo) - É um cabeção!

Profa.: – Tá falando isso só pra brincar, né?...”Rebecão” é quando alguém morre, as pessoas falam “chama o rebecão”. O rebecão leva as pessoa que morre. rouco... reinado... rivalidade... rivalidade?! Quem sabe o que é ri-va-li-da-de?

Al.4: – É um jogo!

Profa.: – Não! É quando, por exemplo, Laís. briga com a Kênia e implica com ela, assim, isso é rivalidade... refogado.. rebote... rã... rabino...ralé... RE-BE-LI-ÃO! Rebelião é quando na polícia, eles querem...os presos reivindicam alguma coisa e faz rebelião. Essas últimas não tá dando pra lê não, ficou apagado e a R (referindo-se à professora eventual que reproduz o material no mimeógrafo), na hora de rodar passou por cima (cobriu com caneta) e não ficou bom não... Agora podem colorir, antes de anotar a leitura, colar no caderno. Depois de copiar, escolhe sete palavras e separa em sílabas... Quem tá conversando vai ter mais palavra pra separa em sílaba...

Al.5: – Palavra!?

Profa.: – É! Primeiro copiar a leitura, depois escolher sete palavras e separar em sílaba...

Als.: – (...)

Começam sussurros:

Profa.: – Tá sobrando tempo pra conversa? Tá sobrando tempo pro Gabriel!?...

Depois dessa interação, a *Professora* passou pelas carteiras, foi ao quadro, colocou o título da leitura: O rato, sublinhado. Em seguida, com a letra bem legível, cursiva, escreveu as duas primeiras frases do texto. Antes de escrever, passou uma linha num terço do quadro, encaixando, nesse limite, as frases; mudou de espaço, aleatoriamente.

A maioria das crianças demonstrou que sabia converter a escrita de imprensa para a cursiva e não precisava olhar para a escrita da *Professora* no quadro. Alguns já estavam até a frente, “separando as palavras em sílabas”. Os que não distinguiam ainda a relação das letras cursiva/imprensa não perguntavam como é que se faziam as letras. Esperavam a *Professora* transcrever no quadro, para começar a fazer a cópia. Também não consultavam o alfabeto, que ficava acima do quadro com quatro tipos de escrita: maiúsculas e minúsculas de imprensa, maiúsculas e minúsculas cursivas, acompanhadas de gravuras, cujos nomes iniciam com as respectivas letras; as vogais estavam em vermelho e as consoantes em preto; a letra impressa era da fonte Times New Roman. Se o alfabeto foi um recurso utilizado no início do ano letivo com a turma, naquele período, mês de junho, esse recurso não era usado mais. Não flagrei nenhum dos alunos referirem-se ao alfabeto, nem falando, nem consultando para ajudar na escrita. Nem a *Professora* se referia ao alfabeto nos episódios de ensino da escrita. A *Professora*, enquanto caminhava pela sala, via quem ainda não havia começado a copiar a leitura. Só depois que a *Professora* transcreveu toda leitura no quadro é que a cópia, facilitada, aconteceu com mais agilidade.

Essa análise teve como texto direcionador a leitura 14<sup>a</sup>. Já haviam sido trabalhados 13 textos dessa natureza na sala de aula. A leitura 14<sup>a</sup> foi a primeira que eu observei. Passei a observar os eventos mediados por esse tipo de textos, como os da aula do dia 20 de agosto e aqueles do dia 5 de setembro, com mais critério para compreender como se dava a aquisição da escrita nesta turma.

16ª leitura

20/08

JIBÓIA  
ji - bóia - a

ja - je - ji - jo - ju  
Ja - Je - Ji - Jo - Ju

ja je ji jo ju  
Ja Je Ji Jo Ju

**A jibóia**

É noite.  
Diana late: au, au!  
Joca sai da cama.  
Joca vai à janela da cabana.  
Ele vê uma jibóia.  
Ele joga o tijolo na jibóia.  
Diana fica calada.

**16º grupo de palavras:**

jaca - jacu - Janç - jato - Jaú - jeito - Juliana - jóia - jibóia  
janela - juba - jabuti - jota - jaula - jogo - jiló - Juca - judô  
João - jabuticaba - Joana - aleijado - loja - nojo - cajuada  
Janete - soja - sujo - tijolo - caju - Julieta - sujeito - feijão  
ajuda - jogada - jojoba - jamelão - lajota - já - rajada - naja -

Figura 12: texto utilizado na aula do dia 20 de agosto de 2003: A jibóia.

### Aula do dia 20 de agosto de 2003

(A *Professora* distribui a leitura, mas não se refere imediatamente ao material escrito. Cobra atividade de Ciências que mandara fazer em casa. Anota o nome de quem fez, e de quem não fez, no seu caderno, onde está escrito "Trabalho de Ciências". Enquanto isso, alunos mais hábeis já começam a fazer a cópia, no caderno de Português, da leitura. A *Professora*, depois de resolver as questões pendentes do "Trabalho de Ciências", dirige-se à turma.)

Profa.: – Agora vamos ler. Fernanda vai ler.

(Enquanto a aluna lê, a *Professora* trata de outros assuntos com os outros alunos, chama a atenção daqueles que estão envolvidos com outras atividades como recortando a margem da folha, colando no caderno, ou conversando, ou simplesmente apáticos, brincando com seus próprios pertences, distraidamente.)

Profa.: – Mais alto! (Direciona-se à aluna que vai lendo, consumindo a voz.)

(A *Professora* vai até o quadro e começa a escrita da leitura em letra cursiva. Enquanto isso, já solicitou que outro aluno fosse lendo. O aluno tenta lê, altera a voz

quando decifra o que está escrito, abafa a voz quando não decodifica alguma parte de palavra, soletra. A *Professora* aproxima para tentar ouvir o aluno. Vira para a turma.)

Profa.: – Mais tem gente conversando aqui. Lê a última frase que eu não escutei não... Agora... Larissa., depois Gladson e eu vou passar aí prá corrigir.

(Os alunos lêem, sem muita diferença dos dois primeiros candidatos.)

Profa.: – Paloma, agora sua vez...

(Paloma sussurra, decifrando, lê para si mesma, como se conferindo se está decodificando o que está escrito.)

Profa.: – Paloma!!!

Al.: – Ela tá lendo, tia! (Retruca uma aluna ao lado, como se censurasse o modo da *Professora* dirigir-se à colega).

Profa.: – Lê alto, Paloma!

(Paloma sussurra toda a leitura. A *Professora* vai até a carteira de Paloma.)

Profa.: – Começa de novo. É o que?... É noite... e o resto? (Olha em torno e pede silêncio.) Ah, não! Muito baixo... (Repreende outra aluna, Camila.) Peraí, Camila...

(Volta-se para Paloma.) Late o quê?... Anda vai... Dá uma treinadinha aí... (Volta-se para Camila.)

Profa.: – Camila!

Camila: – A... i...

Profa.: – Jil!

(Camila soletra, enquanto a *Professora* atende outras crianças.)

Profa.: – Sabe o que tá faltando? (Olhando para mim, repreendendo a aluna ao mesmo tempo.) É treino, num é? É treino. Tá precisando de treinar viu? Muito! (falando, distanciando da aluna.) Max! Bem alto. (Perto do aluno, gira o olhar pela sala. O aluno soletra, e a *Professora* vai completando as palavras que ele tenta decifrar; ao mesmo tempo faz “Psiu”, para a turma fazer silêncio.) Alto Max! Não tá dando não Max! (O aluno vai diminuindo cada vez mais o som da voz.) O Daniel vai continuar! (Dirigindo-se irritada para o Daniel.) Você não tá acompanhando... Não deixa eu nem escutá... (Pede para o Daniel ler bem alto e ao mesmo tempo tenta responder as múltiplas perguntas que os alunos fazem: “que dia é hoje? É qual caderno? Quem tá lendo, tia?”).

(Laís e Wisley roem o lápis. Laís copia a leitura da folha, demonstrando dificuldade na transcrição para a letra cursiva.)

Profa.: – Todo mundo tá precisando de treino. Tá lendo bem, mas precisa treinar. Ler revistinha, ler nome de ônibus...

A *Professora* percorreu as fileiras. Avisou que quem copiou a leitura no “caderno de leitura” teria que copiar de novo. “O lugar de copiar a leitura é no caderno de Português”. Nesse evento, orientei alguns alunos a transcrever o texto. Percebi que não conseguiam ler. Sugeri a eles que mantivessem a ficha do alfabeto cursivo sobre a mesa e mostrei como encontrar a correspondência das letras. A *Professora* passou pelas carteiras. Depois retomou a leitura:

Profa.: – Vamos ouvir a Jéssica Dandara. (Vem em direção às alunas.) Ocês duas tão colorindo até agora? (A aluna Jéssica Dandara continua silabando a leitura, indiferente a pergunta da *Professora*.)... Escolher ou formar frases, ou separar em sílabas! (Respondia a algum aluno que perguntou o que era para fazer, depois de copiar a leitura.).

Sentei junto com Laís, para ajudá-la a fazer a transcrição da leitura. Mostrava para ela a correspondência da letra da leitura com a da ficha do alfabeto cursivo. A qualidade da impressão do texto dificultava a identificação das letras. Havia certo constrangimento dos alunos em utilizar a ficha do alfabeto. A maioria não tinha dificuldade de fazer esse exercício de escrita, por isso, talvez, aqueles que ainda tinham dificuldade, envergonhavam-se de precisar consultar a ficha, como se denunciasses que ainda não dominavam aquela habilidade – a habilidade da transcrição da letra impressa para a cursiva. Notei que os alunos que demonstravam menos empenho nessa tarefa eram Kênia, Laís, Mateus e Wisley. Percebi que Christofer e Maysa tinham dificuldade, mas faziam todo esforço, conseguindo desenhar as letras bem próximas da convenção (ver figura 13). Diferenciavam dos outros quatro no sentido da decifração da forma das letras. Enquanto compreendiam a correspondência entre a letra cursiva e a impressa, os outros não tinham ainda essa habilidade. Porém não aprenderam a traçar a cursiva a partir da convenção, mas criaram um modo particular de fazê-lo. Foi possível captar essas impressões, à medida que pude observar os alunos, fazendo a cópia de escrita, tanto do quadro, quanto das folhas impressas.

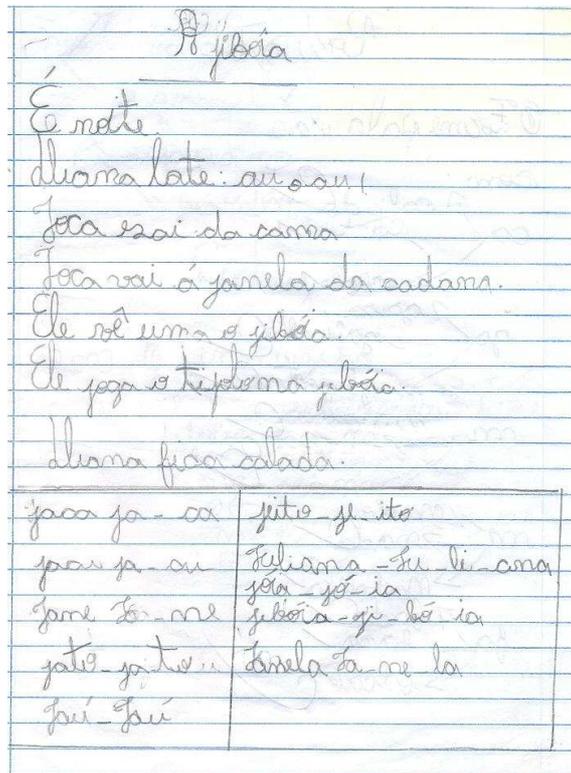


Figura 13: cópia do texto "A jibóia" e separação em sílabas das palavras do grupo de palavras da aluna Maysa.

As dificuldades dos sujeitos da pesquisa em relação à habilidade de transcrição do texto impresso ficaram explícitas, porque, desta vez, a *Professora* não transcreveu o texto todo no quadro, como de hábito. Desta vez, a *Professora* não teve o cuidado de registrar, no quadro, a versão do impresso em manuscrito cursivo, e as crianças precisaram recorrer ao texto impresso para fazer a cópia. Parece que a *Professora* esqueceu de transcrever o texto no quadro, e as crianças não reclamaram. A maioria copiava o texto impresso sem dificuldade, por isso, o pequeno número de alunos que assumidamente não davam conta, não teve coragem de expressar a necessidade de a *Professora* continuar a transcrição no quadro.

Nesse evento, a *Professora* repetiu a mesma metodologia utilizada na aula, mediada pelo texto da 14ª leitura, prevenindo as crianças de que ia fazer a leitura, trocando as palavras das frases, para conferir se estavam prestando atenção:

Profa.: – Vou trocar, nhein, pra vê se vocês tão seguindo mesmo.

(Muita confusão. Uns repetiam tal como a *Professora* dizia, outros mais espertos, expressavam em voz alta, a frase tal como estava escrita no texto. Depois da leitura, a *Professora* pede que marquem no texto a palavra jibóia, quantas vezes aparecesse no texto. Enquanto os alunos cumprem a tarefa, faz perguntas.)

Profa.: – Jibóia é animal selvagem ou pode ficar em casa?

Als.: – Selvagem!

Profa.: – Jibóia come cachorro?

Als.: – Não!!!

Profa.: – Come não??? Come sim!

(A *Professora* falou de hábitos da “jibóia”. Contou um caso de um amigo seu que abateu uma jibóia no sítio e fez churrasco. Depois de contar o caso seguiu.)

Profa.: – Olha as palavras aí. Vão circular todos os nomes de pessoas e de animais... (Referia-se às palavras do grupo ortográfico, que segue ao texto da leitura.).

Al.: – João!

Profa.: – Isso! Antes de João têm outros... Vão ver aí... (Não faz nenhum registro no quadro nem mostra, na folha, os nomes que as crianças vão localizando.).

Andei pela sala e reparei no caderno de dois alunos considerados de bom desempenho. Esses alunos deixaram de marcar o que a *Professora* pediu: nomes de pessoas e de animais, e marcaram algumas palavras que não pertenciam a esses grupos. A *Professora* não conferiu se as crianças deram conta de cumprir a tarefa e encerrou o trabalho com a leitura.

Um dado que obtive nesses eventos é que a *Professora* não fazia primeiro a leitura do texto para as crianças. O texto era “dado”. Depois de alguns minutos da distribuição do texto, a *Professora* apontava um aluno para fazer a leitura. Pude verificar também que os alunos apontados para ler eram sempre os mesmos. Observando a aula da 19ª leitura (ver figura 14), pude fazer essa observação, enquanto Gladson ia lendo, na aula do dia 5 de setembro.

05/09

19ª leitura

peixe  
pel-xe

xa xe xi xo xu  
Xa Xe Xi Xo Xu

**A peixada**

Sueli pegou o peixe para uma peixada.  
Ela deixou a peixada no fogo.  
Fifi ficou ao lado de Sueli.  
Fifi adora peixe!  
Sueli viu Fifi e falou:  
Eu deixei peixe para voce no caixote. Veja!  
Fifi viu. Fifi comeu o peixe.

**19º grupo de palavras:**

paixão – apaixonado – xale – eixo – xixi – xodó – Xuxa – caixote  
– baixa – baixela – coxa – coxo – peixe – ameixa – abaixo – faibra  
– faxina – fuxico – caixeta – caixa – lixa – lixo – luxo – maxixe –  
Móxico – mexicano – mexerica – mexido – pixote – rixa – axé –  
xava – texugo – vexame – abacaxi – bexiga – Guaxupé – taxativo

Figura 14: texto utilizado na aula do dia 5 de setembro de 2003: A peixada.

### Aula do dia 5 de setembro de 2003

Profa.: – Olha que leitura! Boa, né? (Dirigindo o olhar em minha direção.) Viu que leitura? (Dirigindo-se à turma. A Professora pede à aluna Larissa que leia.)

Profa.: – Larissa., mais alto! Tá baixo! Psiu! Vai treinando (para turma) Aghata, lê! (E segue caminhando pela sala.) Agora numerar. Numera as frases...

(Quatro alunas perguntam entre si o “que que é numerar?”. Entre elas está a Kênia. Batem de ombro, sem uma poder ajudar a outra. (Aproximei e expliquei o que é numerar. A Professora vai andando pela sala falando.)

Profa.: – Numera os parágrafos aí, põe um, dois, três... Quantos parágrafos têm a leitura?

(Algumas outras crianças perguntaram entre si o que era numerar. As alunas que ajudei passaram a informação para os que perguntavam. Algum aluno perguntou para a Professora, e ela respondeu.)

Profa.: – Numerar... Numerar os parágrafos...

(O aluno parecia esperar se entenderia. Mas não disse que não entendeu. O aluno Gladson lhe explicou.)

Gladson: – Põe número aqui na frente, assim: aqui cê põe um, aqui dois, aqui três.

Al.: – Ah, tá.

(A *Professora* aproximou das alunas para as quais expliquei o que era numerar. Decidiu “tomar a leitura” delas.)

Profa.: – Lê aqui, Dandara.

Dandara: –...

Profa.: – Que letra é essa Dandara?

(Decidiu perguntar os nomes das letras nas palavras, porque percebeu que Dandara não falava o que estava escrito. Ia apontando as letras. Dandara dizia os nomes das vogais, mas deparava diante das consoantes e não falava.)

Profa.: – Essa aqui, Dandara (apontando para a letra m da palavra uma).

Dandara: – Três perninhas.

Profa.: – Essa aqui é três perninhas? Essa chama três peninhas? (Dandara faz sinal de sim com a cabeça.) E essa aqui? (A *Professora* aponta para a letra p de peixada.)

Dandara: – Essa não sei não.

Profa.: – E essa? (mostrou o e e o i, Dandara respondeu certo.) E essa? (Apontando o X.).

Dandara: – Essa eu também não sei não.

(A *Professora* então decidiu fazer o mesmo com a Kênia. Apontava as letras das palavras do texto. Kênia dizia também os nomes das vogais, mas não soube falar o nome de todas as consoantes.)

Deixei a filmadora, registrando esse episódio, e tomei a regência da turma, porque, de repente, as crianças ficaram alvoroçadas. A *Professora* demorou muito com Dandara e Kênia e fiquei constrangida de ficar próxima do seu trabalho, enquanto a turma fazia muito barulho. Propus, às crianças, fazer uma brincadeira com as palavras da leitura (do grupo de palavras). Eu dizia “a palavra é...”, e elas deveriam localizar a palavra que eu lia. Para conferir se localizaram, eu escrevia a palavra dita, no quadro:

Pesq.: – Acharam México? Então como escreve? (As crianças iam falando as letras, ou as sílabas e íamos conferindo) a palavra é... mexicano. Os alunos vibravam dizendo achei! Achei! (Eu ia fazendo intervenções). Tem palavra parecida com essa?

Als.: –Tem! México!

Pesq.: – E o que que é igual/diferente?

(As crianças faziam observação da maiúscula e minúscula, o tamanho da palavra, o que tinha no começo, o que tinha no fim. Quando a *Professora* deixou as alunas Dandara e Kênia, tomou a regência da turma, e eu retornei para o fundo da sala.)

Profa.: – Então vamos lá!... Qual é a frase número um que vocês numeraram? (Alguns liam a frase 1.) Agora lê bem alto a frase dois... (Cada vez que liam, ela escrevia a frase do texto no quadro com o número antes.). Paloma lê a frase 3 bem alto.

(Depois que transcreveu o texto, com as frases numeradas, pronunciava algumas palavras do grupo de palavras e pedia que separassem em sílabas, oralmente.)

Profa.: – peixe! Como separa peixe.

Al.: – pe/ixe

Profa.: – Não! Pei...xe!

As crianças tiveram, coladas no caderno, 41 leituras, até o findar do ano letivo. Os procedimentos: ler a leitura, copiá-la, separar em sílabas as palavras indicadas da leitura, fizeram a parte da rotina em todas as aulas mediadas por esse suporte. Nessas amostras de aulas, foi possível verificar que o propósito de habilitar as crianças a compreender o funcionamento do sistema alfabético, de compreender como se organiza a escrita, aconteceu de um modo bem particular. Como um número significativo de crianças decodificava a escrita, pude constatar que a maioria era capaz de pronunciar as palavras dos textos. Mas verifiquei também que essas mesmas crianças, ao depararem com a escrita de palavras que escapavam da estrutura canônica, expressavam dificuldades. Quanto à canonicidade, Alvarenga (1995), quando propõe princípios explicativos para as variações ortográficas das crianças, categoriza-as a partir dos conceitos de canonicidade e de instabilidade silábica e acentual, explicando que:

Entendemos por canonicidade a noção “ótimo” estrutural, de estrutura privilegiada, preferencial na língua. Assim, a estrutura silábica “ótima”, privilegiada em português, é constituída de uma consoante e de uma vogal (CV). As outras estruturas silábicas (CVC, V, VC, etc.), por força da canonicidade menor, apresentarão, em graus maiores ou menores, pontos de instabilidade estrutural. Dessa forma, todas as sílabas diferentes de CV serão, de maneira geral, fontes virtuais de variação na língua falada, conseqüentemente na língua escrita (p.27).

Alvarenga (1995) baseia-se no conceito de que a língua portuguesa se constitui, na sua grande maioria de palavras da seqüência consoante vogal (CV). Embora, referir-se à canonicidade silábica, tenha como objetivo explicar o processo da aquisição da ortografia pelas crianças, é útil aqui essa referência para analisar o recorte da aula do dia 05/09/2003. Ao ler, cada criança demonstrava uma reação: “liam” outra palavra, silenciavam diante da sílaba indecifrada, passando em seguida para o que se decifrava, apresentavam gagueira, ou perguntavam “que isso, tia?”, como é que fala, tia?”. Essas reações podem se justificar se identificarmos essas crianças como crianças em processo de alfabetização, carecendo ainda de estratégias de ensino que as levassem a avançar no processo de compreensão do sistema.

Alvarenga (1995), ao propor analisar o processo de construção do sistema ortográfico, afirma que, quando o aprendiz atinge o nível alfabético, ele passa então a enfrentar o desafio do conflito entre os princípios fonológicos da língua e a forma proveniente das normas ortográficas. No caso dos indivíduos participantes da pesquisa, em se tratando de uma turma de 1ª série de uma escola pública, a diversidade de níveis de conhecimento do sistema alfabético era evidente. Portanto, o nível de conflito entre os princípios fonológicos da língua e a escrita oficial das palavras no texto também era diversificado. Por causa disso, as evidências de reações dos aprendizes dessa turma, nos momentos de leitura.

Foram muitas as vezes em que a *Professora* levou a turma a pensar que o problema era de treino, que era preciso treinar a leitura. Notei que não havia, da parte da *Professora*, a reflexão do por que dos equívocos das crianças. É certo que, logo que a criança interrompia a leitura, demonstrando o não domínio de determinadas formações silábicas, imediatamente a *Professora* informava a maneira correta de ler. Mas não havia uma investigação de onde partiam aquelas dúvidas das crianças, de modo que pudesse socializar essas dúvidas e explicitá-las para todo o grupo. Percebi também que estas estratégias funcionavam de certa forma, para alguns alunos. Ao responder para a criança que lia o que estava escrito onde pairava sua dúvida, a chance dessa criança apreender o conhecimento da formação daquela palavra ocorria e, ao mesmo tempo, a *Professora* atendia os mais atentos,

interessados, os mais resolvidos nas questões de conhecimento de leitura e de escrita no processo.

No entanto, o que chamava a atenção eram os sujeitos da pesquisa que ainda não haviam compreendido como funcionava o sistema alfabético. E, uma vez nessa fase do processo, para esses sujeitos, repetir o modo correto de ler ou de escrever determinadas palavras era praticamente indiferente. Ficava explícito, na realização das aulas, para a *Professora*, que os casos de desconhecimento de determinados aspectos do sistema de escrita eram só uma questão de treino. De acordo com a *Professora*, investindo o tempo na leitura de texto, cada um resolveria o problema.

Outro aspecto que a *Professora* apontava para a má qualidade de proficiência na leitura das crianças que davam conta de decifrar a escrita é o volume da voz. Nota-se que as crianças, ao decifrar, faziam um exercício mental, que pode ser definido como reflexão fonológica, o que as levava a uma introspecção. Consumindo inconscientemente a voz, liam para si mesmas, conferindo se o que pronunciavam, estava mesmo escrito. E a *Professora* tratava a situação, como destacado anteriormente, do seguinte modo: - “Sabe o que tá faltando? (Olhando para mim, repreendendo a aluna ao mesmo tempo.) É treino, num é? É treino. Tá precisando de treinar viu? Muito. (...).Todo mundo tá precisando de treino. Tá lendo bem, mas precisa treinar. Ler revistinha, ler nome de ônibus...”.

Outros eventos com o objetivo de análise da língua escrita aconteceram; porém, mediados por suportes com atividades de análise da escrita de palavras. Vejamos a aula, cuja atividade levaria as crianças a refletir sobre a formação de palavras.

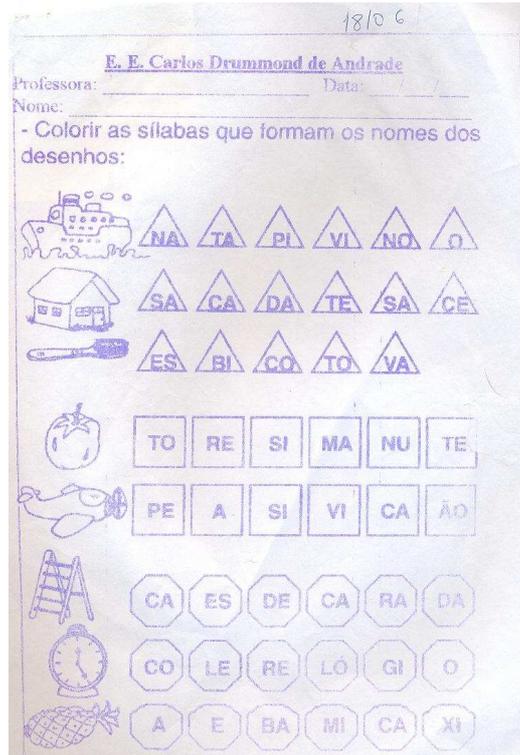


Figura 15: texto utilizado na aula do dia 18 de junho de 2003.

### Aula do dia 18 de junho de 2003

(Ao distribuir o impresso com atividades, a *Professora* passa e me diz “no caderno de leitura, eu avalio leitura e ortografia”).

Profa.: – Marcar as palavras, as letras. Com lápis, se errar, poder consertar. Quais são as “sílabas” de navio?

Al.: – N-a-v-i-o.

Profa.: – Isso... Casa, onde está o ZA?... (Levanta dúvida para a turma. Responde: – “é por causa do ‘som’...”)

(As crianças não tiveram muita dificuldade. Aliás, aparentemente nenhuma. O que causou dúvida foi a identificação de AVIÃO – RELÓGIO – ESCADA. A *Professora* passa pelas carteiras colocando C de certo. Orienta a preencher o cabeçalho na folha. E vai passando pelas carteiras, olhando os cadernos.)

Profa.: – Cadê o ‘ES’ de ESCADA?... RELÓGIO é paroxítona, não é? Não pode separar, não Gl... O (Perguntando para a pesquisadora, para corrigir a separação de sílabas da palavra.)

(Circulei algum tempo pela sala. Foi um longo tempo com a atividade. A *Professora* demora, passando em cada carteira. Vi a Laís com um manuscrito que havia mostrado à *Professora* na hora da leitura. Aproximei e perguntei a ela sobre o manuscrito. Disse-me que tinha escrito que seu apelido era Lorena. Fez uma pseudoleitura para mim. Nada do que tinha “lido” estava escrito. Era uma pequena carta, assinada por Lorena, dirigida à Letícia. Laís inventou uma história para mim, confusa, de uma “irmã que não mora junto”.)

Quando a *Professora* distribuiu a folha, tive a impressão que haveria um trabalho de consciência de escrita, considerando o conteúdo da atividade. Percebi que havia uma preocupação da *Professora* em relação à possibilidade das crianças errarem. A *Professora* não leu o enunciado da atividade. A sua fala foi a interpretação do enunciado (Quais são as “sílabas” de navio?). Parece que a *Professora*, fazendo a interpretação do que estava sendo solicitado na atividade, tentou cercar ou evitar a chance de erro das crianças. Parece que reduziu a atividade ao enunciado, alcançando, assim, a realização do que se pediu imediatamente. Quando um aluno respondeu “N-a-v-i-o”, a *Professora* não se atentou à resposta, que não correspondia à pergunta (Quais são as “sílabas” de navio?). A *Professora* estava centrada no objetivo da atividade: “colorir as sílabas que formam o nome dos desenhos”. Na sua pergunta, ela enfatizou a palavra “sílabas”, elevando a entonação na fala. A criança respondeu, dizendo as letras. Nem a *Professora*, nem outra criança manifestaram sobre o “engano” da resposta, de letras por sílabas. Concluí, naquele momento, que, primeiro, para as crianças, pelo menos para a criança que respondeu, não estava clara a diferença entre sílaba e letra; segundo, que, ou inconscientemente a *Professora* não atentou para o engano da criança, ou, ela mesma, a *Professora* não estava atenta para uma resposta oral de qualquer criança, mas preocupada com a realização correta da tarefa no papel.

As palavras apresentadas na atividade eram de diferentes naturezas quanto à dificuldade de escrita; eram aleatórias: palavras com sílabas canônicas, compostas de consoante/vogal (tomate, casa), e não canônicas, que não obedecem a regra consoante/vogal em todas as sílabas (navio, escova, avião, escada, relógio,

abacaxi). As palavras eram de naturezas diferentes ainda devido às suas particularidades de ordem fonêmica (tumati, kza, naviu, iscova, aviãu, iscada, relógio) e grafêmica: sílabas compostas de uma só letra (O; A), inversão da regra consoante/vogal (ES), sílaba composta de letra que possui mais de um som (S). Quando a *Professora* aludiu ao “ZA” de KZa, (“onde está o ZA?... é por causa do ‘som’...”), parece que atentou para a possibilidade de haver dúvidas para as crianças. Contudo, ao dizer: “é por causa do som”, a impressão é de que estava tentando encontrar um meio pelo qual pudesse explicar (e fazer os alunos entenderem) porque o som é de “Z”, mas se escreve com “S”.

As crianças, aparentemente capazes de identificar as sílabas que correspondiam aos nomes dos desenhos, a partir de instrução muito detalhada, não expressaram atitudes que demonstrassem conflito entre a relação fonema/grafema, típico do processo de aquisição do sistema alfabético, especificamente na 1ª série. Essa tipicidade tem sido tratada nas pesquisas e estudos sobre alfabetização, que abordam as complicações e implicações das relações entre letra e som. (LEMLE,1997).

A *Professora* corrigiu as atividades de um a um. As intervenções foram particulares, individuais e sintéticas: “Cadê o ‘ES’ de ESCADA?”. A observação parece simplificar a ausência do ES, como causa de desatenção, não se cogitando a possibilidade de não se ter marcado tal sílaba por não se ter identificado tal sílaba como a representação do “IS”, de “iscada.” Quando a *Professora* refletiu sobre a composição das sílabas da palavra RELÓGIO, falava, olhando para mim, para ajudá-la a tirar uma dúvida exclusiva dela (RELÓGIO é paroxítona, não é? Não pode separar não... Gl... O), para conferir se a atividade continha erro, ao trazer separada a letra O, no ditongo IO.

Na anotação, verifica-se o desejo de Laís apresentar alguma coisa escrita com significado, quando mostra para a *Professora* um manuscrito. O manuscrito era um bilhete de alguma criança, já alfabetizada, de nome Lorena. Laís mostrou como se fosse de sua autoria, tentando desmistificar sua condição de aluna que ainda não aprendeu a ler.

Analisemos outro evento, cujo objeto é o ensino de escrita de palavras. O suporte utilizado nesse evento foi nomeado como carta enigmática (ver figura 16).

E. E. Carlos Drummond de Andrade

Professora: ..... Data: 26/06/1

Nome: .....

### CARTA ENIGMÁTICA

- Utilizar bastante este tipo de atividade, onde as crianças irão escrever as palavras no lugar dos desenhos.

O  comeu a 

---

A  gosta de cheirar a 

---

O  faz palhaçada no 

---

A  nada com os pa pa pa

---

A  fez um  gostoso

Figura 16: atividade de escrita utilizada na aula do dia 26 de junho de 2003: Carta Enigmática.

### Aula do dia 26 de junho de 2003

(O ajudante (Ajud.) da Professora distribui as folhas impressas.)

Profa.: – Agora vamos fazer uma carta enigmática.

Al.: – O quê que é isso?

(A Professora continuou, sem responder.)

Profa.: – Nós vamos escrever a frase toda... O macaco comeu a banana...

(A Professora pede silêncio e anota no quadro os nomes de quem está conversando. Caminhando pelas carteiras, vai verificando se os alunos estavam transcrevendo as frases.)

Profa.: – O palhaço fica no circo... (Pára diante de uma carteira e dirige-se ao aluno.)

É separado? Você está escrevendo isso aqui, ó... (Aponta para o aluno que lê, bem baixinho.)

Al.: – pa... lha... ça... ça... da.

Profa.: – Então? Mas é separado? Separado o espaço é maior...

(A Professora vai até o quadro e começa a transcrever as frases, com sua própria caligrafia. Diante de cada frase põe um marcador. Volta a andar, observando os

alunos realizarem a escrita. Um aluno pergunta como escreve “vovó”. O ajudante responde.)

Ajud.: – VO - VO... dois “vó”.

(Outro aluno pergunta.)

Al.: – Tia, vovó é com risquinho?

(A *Professora*, mexendo no armário, volta-se para a turma e pergunta.)

Profa.: – Gente, “vovó” é com risquinho ou com chapeuzinho? (olha para mim e diz imediatamente: chama agudo...)

Fui até o aluno que perguntou como escrevia “vovó”. Mesmo depois da informação do ajudante, no seu caderno estava escrito “vova”. Sobre as frases, ele não as transcrevera substituindo os desenhos pelos nomes escritos. Ele inventou outras frases. Eu o ajudei a compreender o que realmente era para fazer. Ele ficou bastante constrangido. Então eu disse para ele: “olha, sua frase ficou até mais legal do que essa da folha. Mas não é prá mudar... Você vai corrigir?”. Balançou a cabeça positivamente, decepcionado.

A frase, que tinha como desenho uma velhinha e um bolo, provocou as perguntas das crianças: “De chocolate, tia! Bolo de chocolate?”. A *Professora* transcreveu no quadro. De acordo como a “carta enigmática”, sugeri que fosse transcrita: A VOVÓ FEZ UM BOLO GOSTOSO. Depois que as frases estavam transcritas no quadro, a *Professora* esperou os alunos copiarem (ver figura 17). Passou pelas carteiras, corrigindo os erros. Um aluno perguntou: “Aula de português acabou, fessora?”. “Acabou. Quem acabou, pega o livro de Matemática”, respondeu a *Professora*.

Nestes eventos poderiam ser adotadas estratégias pedagógicas inovadoras, de ensino da escrita, na perspectiva do conceito de aquisição da leitura e da escrita da Psicogênese, considerando o conteúdo do suporte mediador. No recorte dessas aulas, verifica-se a criação de frases, sem alinhar o significado que a escrita pode representar.

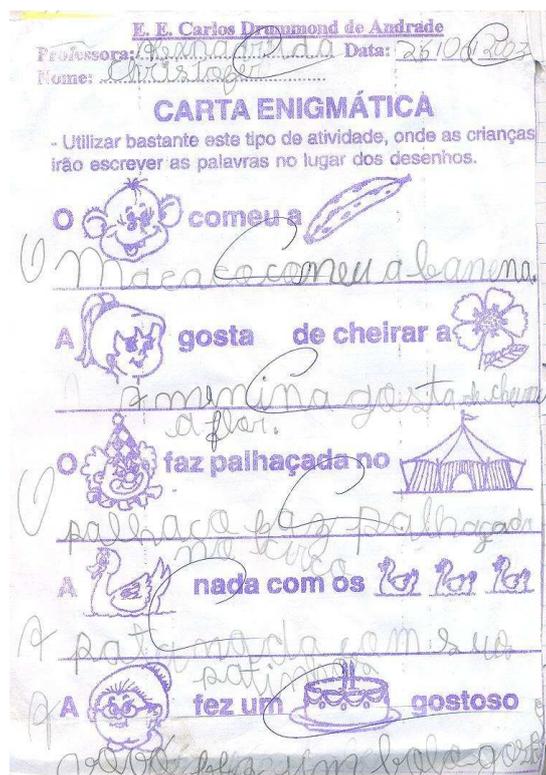


Figura 17: atividade realizada pelo aluno Christofer. Cópia das frases da Carta Enigmática.

Nesses eventos de análise da língua escrita, crianças escreviam e liam frases. Outro evento, analisado a seguir, é o da parlenda “O doce perguntou pro doce”.

#### Aula do dia 25 de agosto de 2003

(A Professora escreve no quadro com letra manuscrita: “1. Leia a parlenda e copie:”  
Em seguida vai colando no quadro as palavras da parlendas escritas com letra bastão em recortes de papel craft.)

Maysa: – Isso é “L”, tia?

(A Professora monta a primeira frase da parlenda.)

O	DOCE	PERGUNTOU	PRO	DOCE
---	------	-----------	-----	------

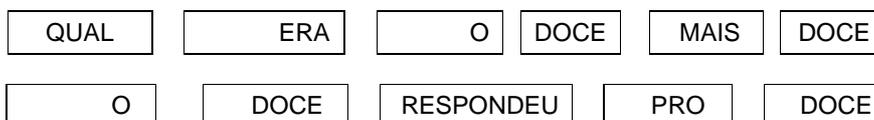
Profa.: – É pra fazê também... o que eu tô fazendo

Tiago: – É pra copiá?

Profa.: – É!

Maysa: - Cê tá pono separado mais é junto, né?

Profa.: – Não. É separado mesmo. (E continua colando.)



As crianças que identificaram a correspondência das letras, transcreveram o enunciado, mas escreveram o “Leia” com o “L” cursivo minúsculo. Ao copiar a parlenda, ora iniciavam cada palavra com maiúscula, ora com minúscula, independentemente de estarem no início ou no interior da frase (Qual Era o Doce). Percebi em dois cadernos a escrita delimitada em retângulos, imitando os recortes no quadro. Nesse caso, interfeiri. Disse aos alunos que não precisava “colocar as palavras no quadrinho. Era só copiar”. Peguei o caderno da aluna Ana Eloiza e mostrei como deveria ser feito (ver figura 18).

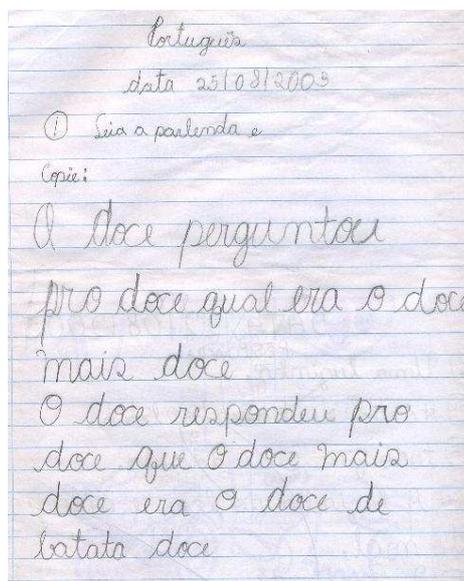


Figura 18: cópia da aluna Ana Eloiza da parlenda trabalhada na aula do dia 25 de agosto de 2003.

Esses alunos que reproduziam a escrita, tal como a *Professora* fazia, não são nenhum daqueles que escolhi para analisar o processo. Aliás, eram alunos que não apresentavam dificuldade na realização das tarefas escolares. A aluna Ana Eloiza

era reconhecida na turma pelo modelo de perfeição na realização das tarefas escolares: cadernos organizados, letra perfeita e expressiva demonstração de compreensão do fazer escolar. Aproveitei e pedi a ela que lesse a parlenda para mim. Ao invés de ler, ela recitou. Demonstrou que já tinha conhecimento da parlenda. Ao recitar, o que falava não correspondia ao que estava escrito. Pedi que lesse onde eu apontava. Ela respondeu: - Não entendo não... Insisti. Enquanto ela recitava a parlenda, eu mantinha o dedo na escrita e dizia: - Não, não é isso. Então, ela abandonou a estratégia de recitar a parlenda e pôs sentido no decifrar a escrita. A sua leitura estava no nível da decifração, silabada.

Curiosa foi a reação da aluna Kênia nesse evento. Tentou recortar a folha do caderno, para fazer os moldes, tal como os da *Professora*, para inserir neles a sua escrita. Aproximei dela e disse que “não era daquele jeito não. É só pra copiar”. Ela ficou por alguns segundos parada, depois começou a escrever (ver figura 19). Um tempo depois, me chamou e perguntou-me: “- É assim, tia?”.

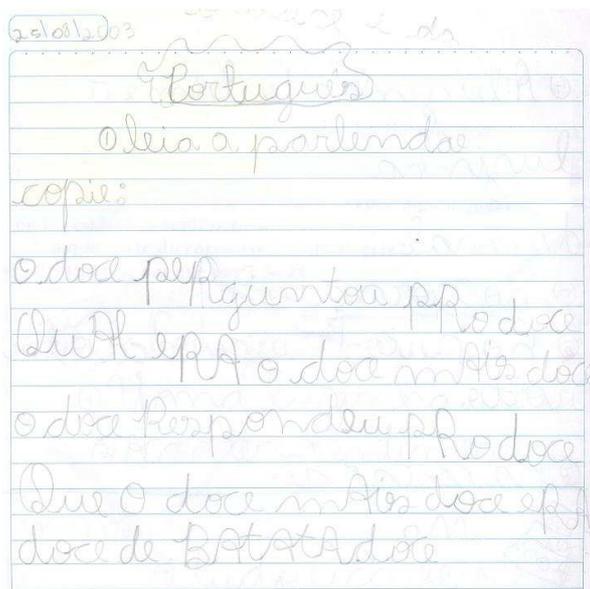


Figura 19: cópia da aluna Kênia da parlenda trabalhada na aula do dia 25 de agosto de 2003.

A *Professora* leu a parlenda para os alunos. Não leu como lia o texto de cartilha. Leu, como se recitasse. E pedia que os alunos lessem todos juntos.

Formou-se um coro de recitação, com modos vários de oralizar o texto. Não liam, falavam os versos, diferente do que tentavam fazer quando se trabalhava com textos do quadro 2, dos quais não tinham conhecimento do seu conteúdo a priori. Quanto à parlenda, o fato de “falarem” os versos, demonstravam que conheciam o conteúdo daquele suporte. Nesse texto, a Professora não pediu leituras individuais, mas contentou-se com a explanação oral das crianças em coro. O conteúdo explanado não correspondia fielmente ao conteúdo real do texto. O conteúdo explanado era aquele que cada criança já conhecia, provavelmente das suas brincadeiras, dos outros espaços de experiências, que poderiam não ser a escola. Depois de lerem a parlenda, a Professora ordenou a clássica tarefa: “formar frases” (ver exemplos nas figuras 20 e 21).

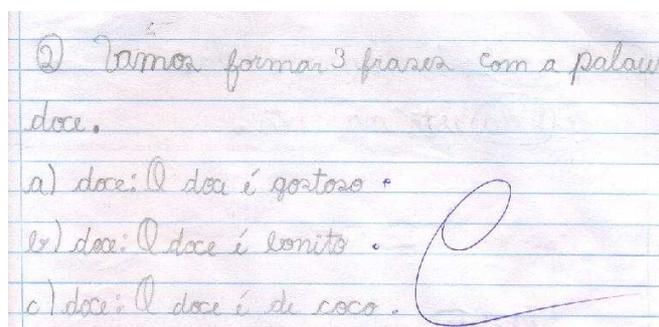


Figura 20: frases criadas pela aluna Ana Eloiza com a palavra doce.

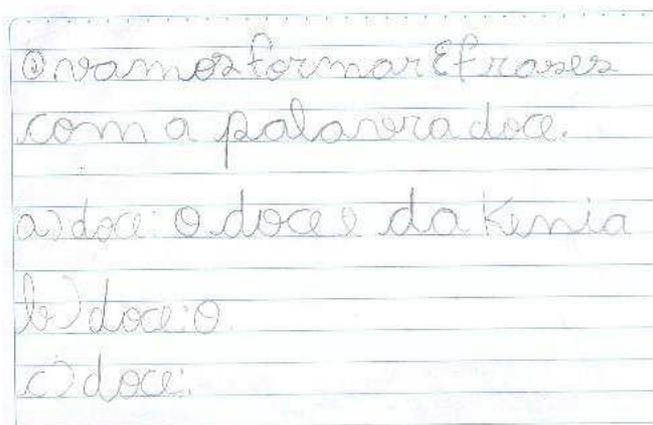


Figura 21: frases criadas pela aluna Kênia com a palavra doce.

Além dos clássicos tipos de eventos de ditado – ditar o que deve ser escrito –, na sala de aula, foram realizadas atividades alternativas que foram também nomeadas de ditado com o fim específico de avaliar o nível de conhecimento do sistema de escrita que as crianças teriam até então adquirido.. Essas atividades levavam o aprendiz a construir palavras, a partir da visualização de desenhos. Percebeu-se que, em alguns dos eventos de ditado, haveria a possibilidade de se atribuir significado à escrita, considerando o conteúdo do suporte utilizado no evento. Um desses modelos é o “Ditado Enigmático” (ver figura 22).

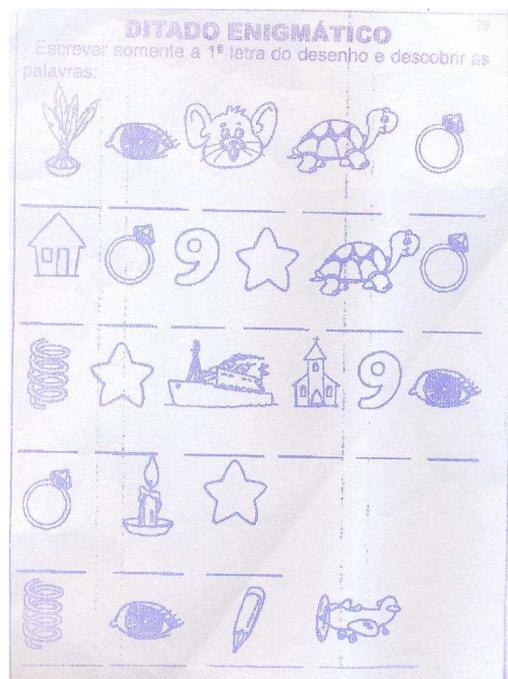


Figura 22: suporte utilizado para escrita de palavras na aula do dia 30 de setembro.

Na interação entre a *Professora* e os alunos, mediada por esse suporte, observou-se que a *Professora* apenas ordenou as crianças “que escrevessem as palavras que iam formando com o começo dos desenhos”. Maysa abordou a *Professora* com a seguinte fala: “Essa palavra... eu não sei escrevê... A *Professora* respondeu: “mais vai tentá... sem olhá do colega... o desenho tá aí”.

Silva (1991), ao discutir a respeito da capacidade de escrever das crianças e a relação que a Escola tem com essa capacidade, afirma que “as atividades

metalingüísticas ocupam a maior parte da prática escolar, impondo à criança uma escrita mecânica, vinda extremamente do professor” (p.23). Entre essas atividades, Silva aponta o ditado, como atividade não significativa e

(...) atividade de escrita que reflete a exagerada preocupação com os “erros”. Visto que a função de tal atividade está centrada na pré-correção dos possíveis erros, o alfabetizador fornece e repete simultaneamente inúmeras informações gráficas sobre a palavra-chave ou sobre sons e a sua representação, sem se importar com o significado daquilo que diz e com a própria criança, ou seja, como esta reage diante de tantos cortes. (...) A maneira que (...) a escrita é abordada na sala de aula só tende a obscurecer ainda mais a sua função comunicativa e social e a levar a criança a fazer uma idéia errônea da mesma. No entanto, não somos contra a prática dessa atividade. Achamos até que, em alguns momentos, seria uma tarefa interessante, se o professor criasse situações em que o ditar e o tomar nota significassem algo para a criança. Como, por exemplo: anotar um recado telefônico, um endereço ou uma informação qualquer, a lista da feira, do supermercado, etc. (...) (SILVA, 1991, p.24-25).

A histórica estratégia metodológica denominada de ditado determinou à *Professora* esperar que os alunos fossem capazes de escrever sozinhos as palavras que emergiriam da atividade do “Ditado Enigmático”. A *Professora* agiu, no processo, limitada ao sentido que o ditado sempre teve na sala de aula: escrever de “cor” palavras, frases, para provar que “sabe escrever”.

Em todos os eventos de análise da língua escrita, desencadeavam-se as seguintes perguntas das crianças: “é pra copiá, tia?”; “é pra separá em sílaba, tia?”; “é pra fazê frase?”; “dexa eu separar em sílaba, que eu não sei fazê frase, não?...”. Nos eventos, as crianças nomeavam os suportes de “leitura” e expressavam a mesma expectativa: ler, copiar, circular palavras, separar em sílabas e/ ou fazer frases.

#### **5.4. Os eventos de leitura, interpretação e escrita de texto**

Nos eventos com o fim de levar os alunos a ler, compreender e interpretar textos, a *Professora* usou alguns procedimentos na tentativa de avaliar o nível de compreensão da língua escrita pelos alunos. Essa observação pode ser identificada na descrição da aula a seguir, cujo texto mediador foi “A casa do coelho” (ver figura 23).

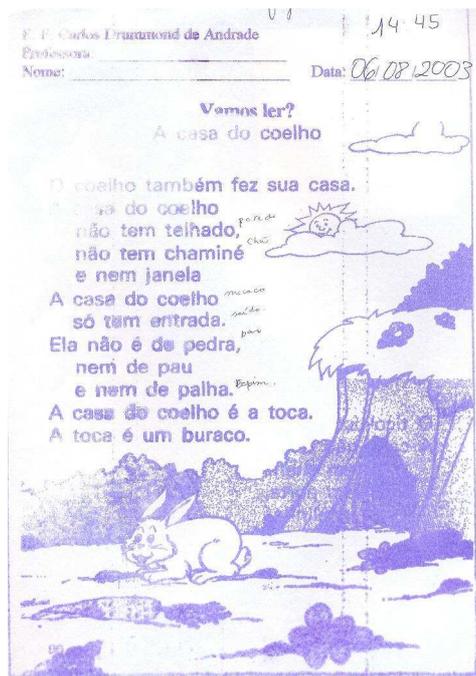


Figura 23: texto utilizado na aula do dia 06 de agosto de 2003: A casa do coelho.

### Aula do dia 06 de agosto de 2003

Profa.: – Agora guarda a leitura. Vou dar outra leitura para vocês. Vão tentar ler.

(Ouvem-se sussurros silabados. Em seguida vários “já acabei!”.)

Profa.: – Então lê bem alto pra mim Ágatha.

(Enquanto Ágatha esforçadamente lê, outros alunos recortam as bordas da folha na lixeira, Camila, indiferente, organiza seus pertences. Um aluno pergunta.)

Al.: – Ele já leu, tia?

(A Professora pediu a Jennipher para ler “bem alto”. Outra professora entra na sala. Jennipher continua lendo, indiferente.)

Profa.: – Acabou, mocinha? (retomando.) Lê, Fernanda.

(Não é possível ouvir Fernanda. Os alunos estão indiferentes, colorem, colam a folha. Só a Professora segue a leitura de Fernanda.)

Profa.: – Elen, leia! (Ninguém ouve.)

Al.: – Não tô ouvindo nada, tia.

(Elen lê e a Professora conversa com um aluno, ao mesmo tempo. Aproxima da aluna e espera até que ela termine a leitura.)

Profa.: – Agora vão ler e vão seguir aí.

(A Professora lê, e os alunos repetem.)

Profa.: – A casa do macaco!

Als.: – A casa do macaco!

Profa.: – Mentira! Tão repetindo igual papagaio. A casa do macaco!

Als.: – A casa do coelho!

(A Professora lê, trocando as palavras.)

Isael: – A tia tá lendo errado, pra ver se a gente sabe.

(Depois de ler, pediu que os alunos marcassem no texto a palavra coelho.)

Profa.: – Marquem os coelhos que vocês acharem aí. Tem até no título.

Elen: – Tem que marcar o título?

Camila: – Não tô achando nada.

(A Professora ordena outra tarefa, sem conferir a anterior, a de marcar as palavras “coelho”.)

Profa.: – Faz um X na palavra buraco.

(Sem conferir esta outra tarefa, interrompe, iniciando outro assunto.)

Profa.: – Agora vamos falar sobre moradia. Todos os animais moram na toca?

(Confusão de respostas.)

Profa.: – E os que vivem na água e na terra? Macaco?

(Confusão de respostas: Água! Mata!)

Profa.: – Ah! O jacaré. Um coleguinha disse hipopótamo. A Maysa falou sapo! Tem gente que mora no mar, no rio? Tem gente que faz casa na água?

Als.: – Não!!!

Profa.: – O homem só vai no rio para pescar. Morar não.

Al.: – Tia, tem tartaruga que mora na água e na terra.

(A Professora vai para o quadro e escreve: 1. Recortar de jornal ou revista vários tipos de moradia. Vira-se para a turma e explica.)

Profa.: – Pode ser jornal ou revista que a mãe não tá usando.)

Maysa: – É em casa tia?

Profa.: – É. O dois...Olha quem quiser pode largar espaço. Quem quiser... Não sabe o tamanho da gravura... Vão ver quem começa comigo...

(A Professora vai para o quadro e escreve: 2. Copie do texto as palavras circuladas e marcadas. Forme frases.)

Profa.: – Pode começar!

Al.: – É só o um e o dois?

Profa.: – Não... Espera. Não se esqueçam que só porque a atividade é no caderno de Português que eu vou esquecer não.

(Começa a correção do item 2.)

Profa.: – Essas cinco... São quantas repetidas? O coelho... Então o número 2 vocês vão pegar. Então vocês vão pegar as palavras circuladas. Precisa de copiar coelho várias vezes?

Al.: – Não!!!

Profa.: – Vão pegar 2 palavras coelho... É a que tá marcada e formar frase com ela. Qual outra que tá marcada?

Christofer: Toca!

Profa.: – Toca???

Al.: – Não. Buraco.

(A Professora vai para o quadro e escreve: 3. Responda de acordo com o texto. Volta para a cadeira, senta, e faz a chamada. Kênia me pergunta se é para fazer coelho três vezes. No seu texto, circulou as duas frases: “A casa do coelho”, a do título e a do texto.)

Pesq.: – Isso tudo é coelho? Isso é A/casa/do/coelho. Este aqui é coelho com 1, 2, 3, 4, 5, 6 letras. Toda vez que for este, é coelho.

(A Professora começou a andar pelas fileiras. Volta para o quadro e insere no espaço abaixo do item 2 as palavras coelho e buraco cada uma duas vezes, uma sob a outra.)

Profa.: – Quem já acabou aí... Quem formou as frases?

(A Professora caminha pelas fileiras, verificando os cadernos.)

Profa.: – O coelho é feio (lendo a frase do aluno). Tem O no final. Cadê o A? comeu com angu? O coelho pula (lendo de outro aluno). Parabéns! Olha que frase boa!

(A Professora me mostra alguns cadernos, fazendo alguns comentários.)

Profa.: – Esse tá pré-alfabético. Esse escreveu “bom”... pôs u (a escrita era “O coelho é boun”). Cenoura ele escreveu certo, mas pôs s (Estava escrito senoura.)

(A Professora retornou ao quadro e completou o item 3, com duas perguntas. Escreveu: a) Como é a casa do coelho?; b) Que animal da história construiu sua casa?)

Profa.: – Ponto de interrogação porque é uma pergunta... Como/é/a/casa/do/coelho?...

Al.: – De pedra!

Profa.: - ãhn???

Al.: – De terra.

Profa.: – É um buraco. É uma toca. Vou deixar duas linhas para vocês responderem.

Isael: – É pra responder como é a casa do coelho?

Profa.: – Vamos dar resposta completa... A/ casa/ do/ coelho/ é/ uma/ toca. (Passa por um aluno.) Resposta completa. Não é a toca. Um buraco.

(A *Professora* retornou ao quadro e escreveu o item 4: Invente outro final para a história.)

Profa.: – O 4o é para inventar outro final. Lê, Gladson.

Gladson: – A /casa/ do/ coelho/ o/ coelho/ também/ fez/ sua/ casa/ a/ /do /coelho/ não/ tem/ telhado/ não/ tem/ chaminé/ e/ nem/ tem/ janela/ acasa/ do/ coelho/ só/ tem/ entra/ da/ ela/ não/ é/ de/ pedra/ nem/ depau/ enem/ de/ palha/ acasa/ do/ coelho/ éa/ toca/ atoca/ é/ um/ buraco.

Profa.: – Vamos inventar outro finalzinho. Vamos colocar outras coisas...Televisão, “raque”...

Daniel: – Virou gente!

Profa.: – Isso, virou gente. A casa ficou cheia de coisas.

A *Professora*, antes de iniciar o trabalho com o texto, disse-me: “vou trabalhar interpretação de texto com eles, mesmo que seja de marcar”. Na observação da aula, verificou-se que a *Professora* tentou envolver-se com o texto, propondo atividades de aquisição do sistema alfabético – marcar palavras no texto. Em seguida, lançou mão de atividades que a possibilitasse averiguar se as crianças entenderam o texto, depois de lê-lo. Mas verificou-se também que a *Professora* se dispôs a ajudar a responder as questões, ficando explícito o desejo de ver as perguntas devidamente respondidas. No propósito de fazer interpretação de texto, a *Professora* tentou eliminar a possibilidade de ter cadernos sem as respectivas tarefas finalizadas e corretas. O próprio conteúdo do texto – repetitivo – (ver figura 23) pareceu ter sido feito para facilitar ao aprendiz a localização de respostas diretamente relacionadas às perguntas. Embora a *Professora* tenha conseguido, de certo modo, interpretar o texto oralmente com as crianças, expressou a necessidade de utilizar o modelo escolarizado da interpretação de texto – localizar respostas diretas para as perguntas, que deviam ser literalmente transcritas do texto.

Utilizando suportes que se compõem basicamente de narrativas e poemas, o que se observou é que a *Professora* sempre escreveu as respostas das perguntas do texto no quadro. Imediatamente à resposta dada oralmente por um ou outro aluno

com mais proficiência na leitura, a *Professora* ia ao quadro e escrevia a resposta dada. Imediatamente, os alunos que ainda não compreendiam o funcionamento do sistema de escrita, copiavam as respostas. Esses textos não proporcionaram interações que facilitassem a compreensão do seu conteúdo. Esses suportes serviram exclusivamente para serem lidos e terem imediatamente suas respectivas perguntas respondidas, o que escamoteia as tarefas de copiar, separar palavras em sílabas e/ou formar frases.

Outros eventos possibilitaram identificar nos alunos a característica que lhes era comum – a de apresentar a habilidade de interagir em sala de aula, quando as situações propunham a expressão oral. As ocorrências de interação mais intensas, entre a *Professora* e alunos, foram identificadas em aulas, sobre o Folclore e sobre os movimentos do corpo. Assim, na aula do dia 26 de agosto, quando foi trabalhado texto informativo sobre o Folclore (ver figura 24), a *Professora* proporcionou uma longa interação a respeito do tema.

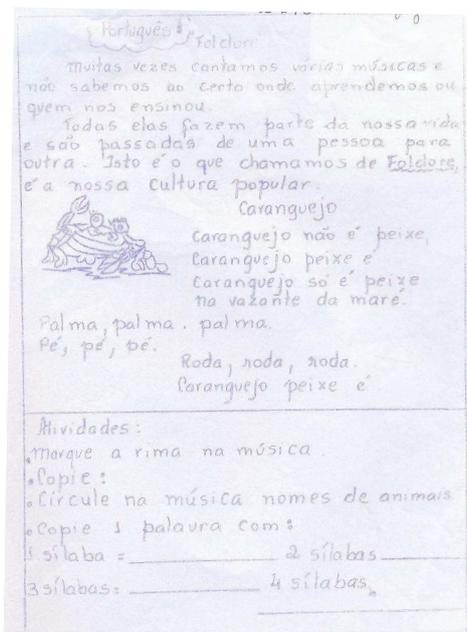


Figura 24: texto utilizado na aula do dia 26 de agosto.

### Aula do dia 26 de agosto

Profa.: – (...) O Tiago falou o que que é folclore aqui... Quais são os personagens do folclore?

Maysa: – O saci, curupí, é mula-sem-cabeça...

Profa.: – E você sabe uma história do curupira?

Maysa: – Não! Mais minha mãe tem o livro...

(Vários alunos falam ao mesmo tempo, contando entre si ou para a *Professora* fragmentos sobre o curupira. A *Professora* dialoga diretamente com a Maysa.)

Maysa: – Ele protege a nossa mata... (outros alunos interferem, tentando completar as informações de Maysa. A *Professora* fixa a atenção em Maysa e interrompe as crianças.)

Profa.: – Olha... a Maysa já viu a história do curupira... Ela vai contá pra gente a história do curupira. Pode contá Maysa. E vão ouvi.

Maysa: – Tinha um moço/ que passava toodo dia lá na mata prá cortá/...as arve. Aí/um dia ele foi lá/cortó as arve/e cortó uns negocim lá/aí passó lá na mata escutô um barulho... aí... era um curupira/aí/tava no escuro/ ele só tava com o machado lá/ aí foi escutano mais, mais, mais de perto/ quando viu o curupira (interrompida por um aluno tentando completar a história) aí/aí/aí/ o curupira cumeçô a corrê, com o corpinho dele/correu atrás do home, quando amanheceu, ele dexô os trem prá lá/ aí o curupi foi embora.

Profa.: – O curupira protege o que, que você me disse?

Maysa: – A mata!

Profa.: – Ah!... Como é que é o pé do curupira?

Maysa: – Virado...

Tiago: – O pé dele é tudo pá trás!

Profa.: – é uma lenda, num é?

Als.: (em coro): – É!

(Alguém faz uma pergunta para a *Professora*.)

Profa. – É uma lenda...

Al.: – Tia, pode colorir?

(A *Professora* ouve Tiago. Ele fala que a mãe dele também conta pra ele história de mula-sem-cabeça, em meio a muitas falas.)

Profa.: – Tiago agora vai contá uma lenda da mula-sem-cabeça. Conta, Tiago!

Tiago: – Eu sabia, agora num sei mai' não.

Profa.: – Oê acabô de falá, que ia falá ...Ô Laís, vão participar Laís...

(conversas.)

Al.: – E a mula sem cabeça...

Profa.: – Lobisomem... Quem sabe contar a lenda do lobisomem?...

(conversas, respostas isoladas, inaudíveis. As crianças se envolvem com a folha mimeografada: recortam a margem, jogam aparas no lixo, colorem. Muita conversa entre si. A *Professora* pega a sua folha de português, que já foi distribuída para os alunos.)

Profa.: – Agora vão pegar essa folha de português (com sua folha virada de frente para os alunos.)

Profa.: – PORTUGUÊS!

Als.: – PORTUGUÊS!

Profa.: – FOLCLORE!

Als.: – FOLCLORE!

(Lê todo o texto, recortando as frases e as crianças, em coro repetem.)

Profa.: – ...Igual o Tiago falou da... Tiago aprendeu essa mu... essa lenda com quem? Quem te ensinou? (aproximando de Tiago.)

Tiago: – Qual?

Profa.: – A lenda do saci?

Tiago: – m'nha mãe...

Profa.: – A mãe dele... contou prá ele... Maysa (aproximando da carteira de Maysa.)  
cê ficou sabendo dessa lenda do curupira com quem?

Maysa: – No rádio.

Profa.: – Ela ouviu no rádio. Então vai passan...

Maysa: – Tem cd...

Profa.: – Ah... tem cd? Então traz pra gente ouvi, então?

Maysa: – Só que é da creche da minha mãe... tem do lobisomem, mas só que o meu irmão arranhou do lobisomem.

(Longo silêncio, a *Professora* e Maysa se entreolham durante o silêncio.)

Pesq.: – Traz pra gente vê assim mesmo, Maysa.

Maysa: – É da creche da m'nha mãe... (me respondendo, olhando pra traz na minha direção.)

Pesq.: – Vê se ela consegue, né... (falando, olhando para a *Professora*.)

Profa.: – Quem sabe dá prá passá... (Gladson, interrompendo, completando.)

Gabriel: E de lê, então...

Profa.: – Tá bom? (lanca, interferindo no meio da fala da *Professora*.)

lanca: – Ô tia, é prá recortá? (a folha.)

Profa.: – Aí tem as brincadeira de roda... Hoje também os meninos não brincam mais, né!?... (falando direcionada a mim.)

Pesq.: – É...

Profa.: – Brincadeira de roda, de queimada... isso tudo... faz parte do folclore...

Gustavo: –...De quemada, brinco lá na minha rua...

Tiago: – Brinco quase todo dia disso...

Profa.: –...De bolinha de gude...

Daniel: – Ah!... eu tenho...

Tiago: – Lembra aquele dia que nós brincamo de quemá? Aquele que cê foi lá em casa?... (dirigindo-se a algum colega.)

(Várias sugestões de brincadeiras de ruas ditas ao mesmo tempo: “Ô tia, queimada...

Piqui ladrão... Guerra... Pegador... Ô, tia... Ô, tia... Ô, tia...)

Profa.: – Tem uma musiquinha aí, que faz parte do folclore... Vão cantá ela... chama caranguejo...

A transcrição desse evento demonstra que a *Professora*, para levar à compreensão do que é folclore, faz inferências que lhe asseguraram a continuidade da interação com as crianças. Algumas crianças manifestam determinados conhecimentos já adquiridos e a *Professora*, interagindo com elas, expõe o significado do tema apresentado. Posteriormente, a *Professora* lançou mão de material impresso que informava sobre o assunto. Mas introduziu o assunto com a linguagem oral, explorando a competência lingüística da criança que fala, nesse caso, a aluna Maysa.

A *Professora* conseguiu estimular Maysa a contar a lenda do Curupira. Aparentemente, as outras crianças não tinham conhecimento desse elemento do folclore. O aluno que manifestou conhecer a lenda da mula-sem-cabeça não se interessou em contar sobre o que disse que sabia, desculpou-se, dizendo que “sabia, mas não sabe mais”. Maysa, porém, aceitou o desafio de contar o que sabia sobre a lenda do curupira Ela ficou à vontade para contar a lenda. Pode-se verificar que utilizou a linguagem oral, sem nenhum constrangimento e sem preocupação com qualquer adequação da linguagem na escola. Nos eventos que as crianças podiam se expressar oralmente, não ocorria qualquer censura da *Professora* sobre a fala das crianças.

Numa outra aula, a *Professora* interagiu com as crianças, a partir do assunto esporte (ver figura 25).



Figura 25: texto utilizado na aula de 02 de setembro de 2003.

### **Aula do dia 02 de setembro de 2003**

Profa.: – Hoje nós vamos estudar os movimentos do nosso corpo... Vem, Aline, faz qualquer movimento aqui na frente... Exercício físico... fazendo ginástica... Ajuda o corpo a fazer o quê? Perde calorias... quilos...

(O ajudante entra, a *Professora* lhe entrega as folhas mimeografadas com desenhos de crianças, fazendo movimentos com o corpo, para que distribua aos alunos.)

Maysa: – Tem que copiá essa leitura aqui, tia, que tá embaixo? (ao receber a folha.)

Profa.: – Vamos ver então... "Meu corpo em movimento" (na folha estava escrito "Meu corpo se movimenta".)

Als.: – Meu corpo em movimento.

(Depois de estimular os alunos a se expressarem sobre os desenhos, na própria folha, sugeriu que as crianças procurassem em revistas ou jornais imagens de atletas famosos e colassem no caderno.)

Profa.: – Vamos ler bem alto. Procure em jornais ou revistas... nomes e gravuras... vão ler o resto? (Na folha, estava escrito nomes ou gravuras.)

Maysa: – Nome ou *gravuras*?

Profa.: – Nomes ou gravuras... um dos dois.

Maysa: – Tá... Ronaldinho.

Profa.: – Quem mas? (Em todas as vezes que a *Professora* perguntava o que “mais”, pronunciava “mas”, não, “mais”.)

Christofer: – Alex!

Maysa: – Alex!

Profa.: – Vamos registrar alguns que vocês sabem aqui...

(Dirigindo-se ao quadro, a *Professora* escreve Ronaldinho.)

Maysa: – É pra escrevê, tia?

Todas as crianças manifestaram interesse em dizer um nome de algum atleta famoso. Quando não eram capazes de dizer um nome que não havia ainda sido dito, repetiam aquele que o colega já dissera, não abrindo mão da participação. Comentando comigo sobre o interesse das crianças em falar os nomes de atletas, argumentei com a *Professora* que as crianças só falaram nomes de jogadores de futebol. Concordando, caminhou pela sala dizendo:

Profa.: – Ô gente, vocês falaram só de futebol... Vou querer de corrida também, de vôlei...

As crianças, que já copiavam os nomes dos jogadores, alvorçaram:

Gustavo: – Rubem Barrichello...

Profa.: – Vou por mais um aqui...

Gabriel: – Barrichello, tia...

Nessa manifestação, percebe-se o quanto as crianças eram capazes de interagir com a *Professora*. Havia conhecimentos diferenciados sobre modalidades de esporte, sobre atletas conhecidos. Wisley, por exemplo, citou Pelé. Isso me chamou bastante a atenção. Qual era a experiência sobre futebol do Wisley? A *Professora* encerrou a aula, orientando às crianças que fizessem a busca dos nomes ou de gravuras de atletas em casa.

A partir dos últimos dias do mês de agosto, a *Professora* começou a manifestar diariamente uma preocupação com a necessidade de habilitar as crianças a produzirem texto. Enquanto as crianças copiavam o texto coletivo, construído na aula do dia 28 de agosto aproximando-se de mim, a *Professora* expressou-me essa preocupação. Ela me disse que “já passa da hora desses meninos saberem produzir texto”. Confessou-me que, em outros anos, naquele período, agosto, seus alunos já produziam textos. Foi até o armário, tirou um caderno de aluno de ano anterior e me mostrou: “Veja, que lindo”. O caderno continha várias produções escritas de narrativas imaginadas. Acrescentou ainda: “depois que eles fazem, eu pego a produção deles e digito”. Depois desse dia, as ações da *Professora* expressaram sua concepção de produção de texto, como no exemplo da seguinte aula:

### **Aula do dia 28 de agosto de 2003**

(A *Professora* pediu se eu poderia encontrar lendas na biblioteca. Encontrei dois livros Curupira e Bumba-meu-boi. Enquanto eu procurava outros, a *Professora* leu a do curupira na sala. Ela queria do boto e eu não achei. Quando retornei, ela perguntou quem queria contar, sem ler. Três crianças tentaram. Não prenderam a atenção da turma.)

Pesq.: – Cê leu? (A *Professora* me contou que leu a lenda do curupira, quando retornei da biblioteca.)

Profa.: – Quem qué vim aqui na frente contá a história que leu? A Maysa desistiu...

Pára com isso aí! (chamando a atenção de um aluno.)

Maysa: – Eu n'um assisti não, tia.

Profa.: – Ouviu! Cê n'um ouviu, a história...

(Risos do engano da Maysa, que entendeu “assistiu” quando a *Professora* disse “desistiu”).

Maysa: – viu... vi.

Profa.: – Quem? Quem vai vim na frente contá, então?

Tiago: – Eu!

(A *Professora* ignora, e entrega o livro a Davi, que levantava a mão, se oferecendo.)

Tiago: – Ô tia, depois do Davi, dexa eu?

Profa.: – Vai mostrando as páginas e contando a história... precisa lê não. Só contá.

Davi: – Lê' qui, tia?

Profa.: – Precisa lê, não. Só contá prá gente. Senta lá (apontando um aluno que estava em pé). O Davi olhava o livro e continuou calado pôr uns segundos.

Davi: – Ah, dexô' lê. Mais fácil.

Profa.: – Não, cê n' um ouviu a história... conta do jeito que ocê ouviu. O que que aconteceu, olha o desenho e conta...

Davi: – Era uma vez...

Profa.: – ãhn. Que que cê conta.

Gustavo: – Isso é lenda.

Davi: – Diz/ a/ len/da... (lendo) é... o....

Gustavo: – Ô tia, passa no quadro...

Davi: – Ô... (lendo.)

Profa.: – Tem que sê outro... Cê qué vim contá pra gente... Tem que sê contado...

Qué, Larissa? (olhando para Larissa.)

Gustavo: – Ô tia, eu...

Outro aluno: – Eu também...

Profa.: – Ô Davi, Davi, cê tá lendo, dexa o Daniel. Ele vai contá. Né prá lê não. É só contá. Vão, Daniel. Agora cê vai vê. Senta, Darlim (aluna em pé).

Outro voluntário conta a lenda.

Daniel: – Óia, pai aquele minino correno... deve sê u curupira... vamo. deve sê muito tarde... volta, volta.

Profa.: – Mostra a gravura...

(O aluno vai mostrando.)

Profa.: – É isso mesmo que eu lí alí?

Maysa: – É...

Profa.: – ãhhn... Vão vê se ele, se ele escutô direitinho. Conta direitinho agora, conta.

Daniel: – U minininho tava durmino na rede.

Profa.: – ãhn...

Daniel: – Aí foi, ele... ele tava acordano... aí foi, aí foi, ele depois levantô... sem fazê barui e foi.

Profa.: – ãhn... prá onde qu' ele foi?

(Um aluno respondeu "atrás do curupira". Daniel ficou pensando e olhando o desenho do livro.)

Al.: – Contá!

Profa.: – É isso mesmo que eu lí alí?

Maysa: – Não é essa parte, tia...

Profa.: – É assim. Ele tava dormindo na rede, sim. Alá, ele na rede. Tá certo. É isso mesmo que eu lí alí?

Maysa: – Não! Cê falô, “ ele ficô muito pensano no curupira”, n’ um falô isso não.

Profa.: – Ah! Isso ele precisava falá, né? Depois ele fala. Vai, contá tudo.

Daniel: – E ele viu, ele viu o mininu muntado nu viadin.

Profa.: – ãhn!

Daniel: – Aí ele foi lá e o curupira viu u mininu.

Profa.: – ãhn! Ele viu o menino?

Daniel: - Ele foi lá

Al.: – Mostra! Mostra!

(Neste momento, os alunos se mostram interessados.)

Profa.: – Mostra a página que ele tá chamando o menino.

Maysa: – Xô contá, tia.

Profa.: – Vai... e aí? (Ignorando, incentiva o Daniel.)

Al.: – Xô vê!

(A Professora fala alguma coisa com outro aluno, enquanto Daniel continua tentando contar a lenda. A Professora comenta do interesse de um dos alunos em ouvir a narração de Daniel.)

Profa.: – ... A menina chamou ele... ele... ele n’um foi... ele tá interessado a ouvir...

ãnh, e aí?

Daniel: – Ele foi lá... (Vai abaixando a voz, já inaudível, falando quase para si mesmo.)

Maysa: – Tia, xô contá.

Profa.: – Depois deixo.

Daniel: – ...Pidiu/ o/ macacu/ pra/ esperá... (Decide continuar a lenda, lendo.)

Profa.: – Fala mais alto...

Daniel: – ...A mãe dele...

Profa.: – ãnh?

Daniel: – Vem macaquinho cumigo...vamu...

Profa.: – Mostra prá gente...

(Vozes confundem-se com a fala de Daniel.)

Profa.: – Tá certo o que ele falô?

Al.: – Tá! (Em coro.)

Profa.: – Só que tem que falá mais alto. (Fala, olhando para a pesquisadora.)

Al.: – Leu o mesmo que você! (Comentando a narração de Daniel.)

(Algumas opiniões dos outros alunos ao mesmo tempo. Daniel continua.)

Daniel: – ...O caçador... aí foi lá... foi o caçador... saiu correndo. (Muito barulho, assobios, uns brincando com os outros).

Maysa: – Ele tá lendo...

Profa.: – Tá não. Ele tá vendo a gravura... ele falou que tá lendo... Por que o caçador correu?

Daniel: – Dos... (Inaudível.)

Profa.: – ãnh...

Daniel: – ...Caçador correu...

(Entram e saem alunos.)

Daniel: – O caçador depois... (lendo)... Será que o caçador vai encontrar a saída?...

Tia, cabeí'qui.

Profa.: – Cabô? Qual que é a pergunta que taí?

Daniel: – Esqueci.

Profa.: – Será o quê? Cê falou...

Daniel: – Será que ele vai encontrar a saída?

Daniel atendeu a expectativa da *Professora*, que foi ficando clara à medida que aprovava sua fala, por meio de expressões de incentivo para continuar a narração. Maysa ficou atenta e identificou que o que o colega estava fazendo era capaz de fazer também. Manifestou essa capacidade, quando tentava corrigir a seqüência dos fatos narrados pelo colega, que contrariavam a versão lida pela *Professora*. Encorajou-se, então, e ofereceu-se para contar a lenda:

Profa.: – A Maysa agora qué contá prá gente a história... Ela disse que ele esqueceu algumas partes. (Maysa completa dizendo alguma coisa.) Vão ouvi então a história da Maysa.

Gustavo: – Quantas horas, tia? (Levanta e pergunta com cara de enfasiado.)

Profa.: – Senta Gustavo. Tira a pasta, pra sentá.

(Maysa começa.)

Profa.: – Vai... Fala mais alto.

Maysa: – A lenda do Curupira. (Falando bem alto.)

Profa.: – ãhn.

Davi: – A lenda... (rindo.)

Gustavo: – Ô tia, dexa eu.

Profa.: – Chiiiiiii... (Fazendo sinal de silêncio.) Gustavo... (Gustavo insiste.) Depois eu deixo, Gustavo. Vai... (Virando-se para Maysa.)

Maysa: – Ô... Ô... Ô... (sussurrando.)

(A *Professora* caminha na sala acomodando os alunos. Tiago vai até a Maysa.)

Profa.: – Senta, Tiago.

Tiago: – Eu quero vê, né!

Profa.: – Depois eu te mostro, Tiago. Ân...Vai... (voltando-se para Maysa.)

(Tiago vai acompanhando de perto os desenhos. Depois senta, por sua própria vontade. Maysa continua balbuciando as sílabas que reconhece, baixinho.)

Profa.: – Fala alto, Maysa... Aquele dia cê falou tão alto, tão bem...

(Os alunos se dispersam, conversam, levantam.)

Profa.: – Vai...

Al.: – Vai, Maysa! Vai, Maysa!

(Cantarolando, um aluno repete o nome da aluna, incentivando-a a ler. Ela tenta ler, solitária com o livro, virado para si.)

Isael: – Xô vê, Maysa...

Profa.: – Pode í, Maysa... Num tô ouvindo, Maysa...

Als.: – Nem eu... (Em coro.)

Profa.: – Ah... num tô ouvindo não! Maysa tá falano baxo demais!

Davi: – Nem eu ouvi.

Maysa: – É os mininu gritano...

Profa.: – Vai... Fala alto.

Tiago: – É o curupira.

(Maysa, olha, confere e pede à *Professora* pra mandar os meninos calarem a boca.)

Profa.: – Nããã... Tá todo mundo esperando!

Maysa: – Eu tô tentano... LÁ/ NA/ MA/ TA. (Leu bem alto o início da primeira frase da lenda.)

(Maysa pára de novo, Gustavo interfere, a *Professora* fica esperando.)

Maysa: – É ele, tia... PARÁ!

Profa.: – Pronto, agora pode contá... (Se posiciona perto do Gustavo.)

Gustavo: – Ô, tia, dexa eu...

Maysa: – E/ lê/ vi/ u/ ô...

(Gustavo resmungo, reclamando ter que continuar ouvindo.)

Profa.: – Num tô ouvindo nada...

Maysa: – Ele bateu... ele bateu...

(Confusão de vozes. A *Professora* vira-se para o quadro, enquanto escreve, vai falando.)

Profa.: – Produção de texto coletivo.

(A *Professora* interrompe a narração da lenda. A turma se dispersa na medida em que Maysa vai abaixando o tom de voz, com dificuldade de continuar a contar a lenda. A *Professora* vai até o quadro e anuncia outra atividade. Maysa dirige-se para a carteira sorrateiramente, quase sem ser notada. A aula segue.)

Profa.: – Quem já escreveu Produção de texto coletivo, levanta a mão!

Maysa: – Eu não!

Daniel: – Eu escrevo Português.

Profa.: – Então vão, escreve, com letra bem bonita... agora escreve. (Aproximando da mesa de Maysa.)

Maysa: – Onde?

(A *Professora* responde alguma coisa. Caminha pela fileira do lado da janela.)

Profa.: – Agora... não, agora não, guarda o desenho... produção de texto coletivo... agora não, vão Tiago, vão guarda o desenho agora. Agora é Português. (Ajuda os alunos da fileira a organizarem suas mesas, tirar caderno, andando entre as fileiras.) Como que vai ser o título? O que que o caçador... Qual foi a pergunta lá na história? O que o caçador fez?(Fala dirigida à Ana Eloíza, que responde, inaudível). Ah! O caçador o quê?

Ana Eloíza: – Fugiu.

Profa.: – Fugiu! Ele tá fugindo até hoje?

Als.: – Tá!

Profa.: – Como que é que vai ser o título da nossa história?

Daniel: – Será que o caçador vai encontra a ... é... a saída?

Profa.: – Ah! Então o título é: Será... fala de novo.

(Maysa e Daniel falam ao mesmo tempo, confundindo as falas. Daniel diz “vai encontrar”, Maysa diz “vai achá”).

Profa.: – Será/ que/ o caçador/ vai achar/ a saída? (Vai escrevendo no quadro, repetindo a fala de Maysa, que foi mais proeminente.)

(Enquanto a *Professora* escreve, alunos levantam, conversam, vão até ela, mostram o caderno. A *Professora* termina de escrever, caminha pela fileira junto da janela, conduz os alunos em pé, repetindo a frase escrita no quadro. Pára, toma do Alysso o livro da história.)

Profa.: – Me dá o livro, depois eu passo o livro, se não vai tê gente... depois eu deixo.

Lais: — Dá licença, gente! (Copiando concentradamente.)

Profa.: – Então o título é: (de frente para o quadro.) Será que o caçador vai achar a saída? Nê isso?

Als.: – É!

Profa.: – Ô, espera aí... (Percorre outra fileira e aproxima do aluno que conversa.)

Maysa: – Prá copiá?

Profa.: – ...Pega o caderno de português, rápido! (Muitas conversas entre as duplas. A Professora vai para frente.) Então, vão começar a história...

Als.: – Espera tia, espera tia!

Profa.: – Então, ô, vou esperar um minutinho, pra vocês colocá o título aí, então... Vão lá...

Als.: – Espera.

Lais: – Com licença, tia!

Profa.: – Colo... dá licença, toda hora dá licença! A.! (?) tô esperando colocá o título, anda. Será que o caçador vai achar a saída?... (Caminha até a carteira do Leonardo, organiza a sua mesa.) Pegá o caderno... pô dentro da mochila, tirá... não dá conta de acompanhá... (Fala e vai guardando um caderno na mochila, tirando outro para o aluno.)

Lais: – Fazê o quê, tia?

Daniel: – Ô tia, pode passá...

Al.: – Não tia.

Gustavo: – Eu já copiei, tia.

Als.: – Não tia, não tia!

Profa.: – Ele vai achar a saída?

(A Professora passa entre as fileiras, olhando a escrita dos alunos. Pára na Larissa, Lorrane aponta o caderno, referindo-se à palavra “produção”. À frente, repete a leitura oral da frase no quadro. Volta-se para a turma.)

Als.: – Não!

Profa.: – Então vai falá... pera aí... como que nós vamo começá, então? (Respondem simultaneamente.) Quem vai falá a primeira frase?

Maysa: – Num podia desenhá não?

Profa.: – Vamo desenhá também. (Para a turma.) O que que o caçador fez?

Al.: – Ele correu.

Elen: – Ele começo andá...

Profa.: – Pera aí. Vamos ouvir a Elen falá.

Elen: – Ele começo a andá.

Profa.: – ãh.

Elen: – Mais não tava achando a saída.

Profa.: – Ah! O caçador começou a andar e não encontrou a saída. E aí?

Al.: – Corré, né, tia.

Profa.: – E aí?

(Muitas falas ao mesmo tempo.)

Christofer: – E aí ele viu um indiozinho... ele viu um indiozinho aí depois chamô ele.

(A Professora retorna ao quadro e escreve, tentando reunir as falas de Elen e de Christofer.)

Profa.: – Então o caçador...

Gustavo: – É pra escrever também?

Profa.: – É, uai.

Al.: – História grande demais.

Daniel: – Ô tia num é história grande não, né?

Al.: – É.

Profa.: – Oces que vão inventá... O caçador começou a andar... e não encontrou a saída? E/ não/ encontrou a saída. (Escrevendo.)

Al.: – Tá bão tia!

Laís: – Tá bão não, professora.

Profa.: – Não, hô!

Maysa: – ...O menino já qué pará, nó! (Início da fala inaudível.)

Profa.: – Aí.. que que o caçador fez? Que que o caçador fez?

(Várias falas ao mesmo tempo.)

Profa.: – Então tá... (vira-se para o quadro.)

Al.: – Ô tia espera.

Al.: – O caçador viu... (inaudível.)

Profa.: – Ah! O caçador viu uma lagoa? (Vira-se para escrever) o/ caçador/ viu/ uma lagoa.

Daniel: – E pulô pra... pra fugi, que do outro lado da lagoa tava sozinho na floresta aí foi lá... foi lá...

Profa.: – Então espera aí que eu vou escrever isso.

(Os alunos copiam, enquanto a Professora escreve. O ajudante dá assistência aos alunos.)

Maysa: – Ô Larissa, o Davi tá olhando o seu... (Virando-se para a dupla de trás.)

Larissa: – Ah, o que que tem, tem lá na história...

Al.: – Tia, depois a gente vai desenhá?

Profa.: – Depois vamo.

Camila: – Hêêê! (Sozinha.)

Profa.: – Fala de novo, ô... (para o Daniel.) Fala de novo a sua fala, fala.

Al.: – Ô tia, dá licença.

Daniel: – Ele achô um rii...

Profa.: – Um rio, pera aí...

Daniel: – Um rii... Aí ele viu a pedra... ele atropço na pedra, caiu dentro da lagoa e o jacaré foi... comeu ele...

(Vários comentários.)

Profa.: – E a saída... da história?

Daniel: – A saída? Tava do outro lado do rii...

Maysa: – Ô tia, dexa eu terminá a história, tia?

Profa.: – Ele encontrou um rio...

Maysa: – Ô tia, dexa eu terminá a história, tia?

Daniel: – Ele não viu a pedra...

Profa.: – Então vão vê...

Maysa: – Ô tia, dexa eu terminá a história, tia?

Profa.: – O/ caçador/ encontrou/ um rio. Perto do rio... tinha o que, que cê falou?

(Escrevendo no quadro.)

Al.: – Uma pedrinha.

Daniel: – Uma pedra.

Profa.: – Uma pedra...

Daniel: – pequena, mais ou menos desse tamanho assim (mostrando com as mãos.)

Profa.: – (escrevendo no quadro) Perto/ do/ rio/ tinha uma pedra.

Daniel: – Aí ele num viu, atropço aí caiu lá dentro.

Maysa: – Tia, dexa eu contá o final?

Profa.: – Aí o que que aconteceu depois dessa pedra?

Daniel: – Na hora que ele foi sai de lá, não saiu nada!

Maysa: – Ele engoliu... ele ca... o jaca...

Daniel: – Ele caiu dentro do rio, o jacaré veio e comeu... engoliu ele. Interinho.

(A Professora tenta falar sobre a saída. Muitos falam ao mesmo tempo.)

Profa.: – E a saída... tava depois... em qual rio? Fala mais. (A Professora lê o que já está escrito e vai completando, escrevendo.) O caçador/ tropeçou na pedra/ e caiu...

Daniel: – No rio e o jacaré comeu ele.

Al.: – Meu braço já tá doendo, tia.

Al.: – Ah, já copiei muito mais que isso.

Al.: – Tia, espera.

Maysa: – Tia, agora deixa eu terminá.

Profa.: – O caçador tropeçou na pedra e caiu dentro do rio. O jacaré, como é que é?  
(A *Professora* olha para o quadro. Avisa que vai apagar porque não tem mais espaço para continuar a história. Ouve-se muitos “Não! ! !”, e “Pode!”.)

Wisley: – Não tia!

Profa.: – O jacaré comeu o caçador. E aí?

Daniel: – Depois do rio tem uma saída.

Profa.: – Depois do rio havia... a saída tava depois do rio? (Vai para o quadro.)

Als.: – Tava!

Christofer: – Aí o caçador enfiou a faca no jacaré e ele saiu, ué!

Isael: – Ah! (sorrindo.)

Maysa: – Eu num vô falá isso. Eu que vou terminá o final.

Profa.: – Então fala o final (para Maysa.)

Maysa: – O jacarô vomitô o caçadô...

Profa.: – Ah! O jacaré vomitô o caçador? (Olhando para o quadro.) Vô tê que i lá pro outro lado... (Procurando espaço para continuar a história.)

(A *Professora* retomou o texto, até onde as crianças ditaram como deveria ser escrito e seguiu escrevendo, a sua própria conclusão.)

Profa.: – O jacaré vomitou o caçador... Ele conseguiu sair da mata e foi para sua casa. Nunca mais voltou na mata... Lê pra nós agora, como é que ficou o texto.  
(Pedi a um menino, aluno de outro turno que neste dia auxiliava o ajudante diário da *Professora*, que também é aluno do turno da manhã, do qual já mencionei neste texto).

(Depois da leitura do menino, a *Professora* virou-se para turma:)

Profa.: – Ficou boa a nossa história! Gostou não Daniel? Gostou não, da história suas?... A partir daí, nós vamos montar nossa história. Através disso aí, cada um vai montar sua história sozinho. Já vai ver a gravura e montar a história...

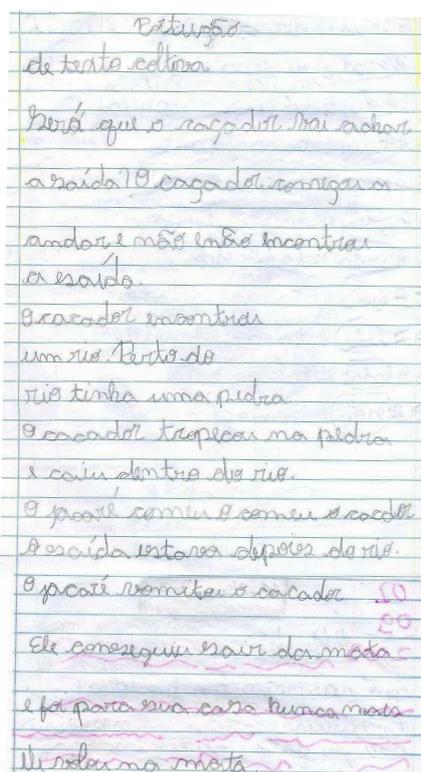


Figura 26: escrita de Maysa da produção coletiva.

Analisando o comentário final da *Professora*, verifica-se que todo o processo de reconto da lenda teve como objetivo preparar as crianças para a construção de um texto coletivo. O texto construído não foi o reconto da lenda lida pela *Professora*. A proposta era levar as crianças a construir uma continuidade do texto que terminava com a pergunta “Será que o caçador vai encontrar a saída?”. Com essa proposta as crianças criaram, com a *Professora*, uma nova história (ver figura 26). Ao mesmo tempo, a *Professora* ordenava; “Quem já escreveu Produção de texto coletivo, levanta a mão! (...) Então vão escrever, com letra bem bonita... agora escreve. (...) Pega o caderno de Português, rápido!”.

A *Professora* utilizou outras estratégias para conseguir o objetivo de habilitar as crianças para produzirem texto. Na aula do dia 2 de setembro, ocorreu a seguinte interação:

Profa.: – Nenhum pio agora... nós vamos começar... nada agora... nós vamos ouvir agora... Vamos tirar o material da mão... (...) Nós vamos começar agora produzir/ nossos/ textos. Vocês já sabem formar frases, não é? (...) Já sabem formar frases...

Maysa: – Não sei não.

Profa.: – O texto... o texto que nós vamos fazer agora... (...) Vamos tentar cada um (inaudível) montar seu texto. Montar um texto (gesticulando, fazendo um círculo no ar com as mãos)... são textos, são textos com frases. Texto não tem frases? O texto da peteca contém quantas frases? (Referindo-se ao texto da cartilha, trabalhado em outra aula.) Quantas frases contém o texto da peteca, vão ver quem lembra... Fernanda... Quantas... (Fernanda era a aluna com nível de conhecimento de escrita alfabético e leitura proficiente.)

Al.: – Três! (antes da Fernanda responder, pois procurava o texto da peteca no caderno.)

Profa.: – Sete! Sete frases, não é? O texto... não é a palavra não... O texto contém sete frases. Agora nos vamos tentar montar agora nossas frases... Eu vou contar uma história aqui, da Nina. (Vai até à mesa, trazendo uma gravura, com um título.) Chama-se Nina, a tartaruginha (Mostrando a gravura.).

A história era organizada em 13 gravuras, com o texto impresso atrás de cada uma. Enquanto a *Professora* lia o texto, as crianças acompanhavam, observando a cena correspondente à narrativa. Muitas crianças reagiram do modo natural de quem ouve histórias: antecipavam os acontecimentos, tentavam descobrir o que viria em seguida. Foram curiosas algumas manifestações de determinadas crianças, como de uma aluna, que prestou atenção na direção dos olhos da *Professora*, sobre o verso das gravuras. Num dado momento, disse: – tá lendo aí, hein, tia! O Christofer preferiu permanecer a frente do quadro e observar criteriosamente a seqüência das gravuras que eram enfileiradas pelo ajudante, à medida que a *Professora* acabava de ler o texto de cada uma.

O texto consistia da história de uma tartaruga que não concordava em ter que carregar sob as costas o seu casco, que a impedia de ser ágil como os coelhos e como outros animais na floresta. Certo dia, a tartaruga se livrou do casco e pode fazer todas as estripulias possíveis. Mas, ao chegar as chuvas, a tartaruga sentiu falta do seu casco. À procura, encontrou-o servindo de abrigo para um gato.

Quando a *Professora* terminou de contar a história, fez os seguintes comentários, acompanhadas de perguntas retóricas:

Profa.: – A tartaruga é feliz com o jeito que Deus fez ela?...Tem gente que fala Ah, eu queria ter a mochila. Ter esse tênis... Não é feliz do jeito que Deus fez não. Nós devemos aceitar, valorizar aquilo que somos e melhorar. Eu sou capaz. Não ter inveja do que o outro tem e que eu não tenho. Se a tartaruga ficasse ali, parada, ela ia conhecer esse tanto de amigo?

Em seguida, a *Professora* escreveu no quadro, com letra bem legível: Produção de texto português.

Nesse episódio, verifica-se que a *Professora* previne os alunos que Nós vamos começar agora produzir/nossos/textos. Vocês já sabem formar frases, não é? (...) Já sabem formar frases... Analisando essas falas, identifica-se que há um procedimento, que passa por etapas pré-determinadas pela *Professora* para que os aprendizes sejam capazes de chegar ao final, produzindo textos. Maysa sinalizou para a *Professora* que ainda não saíra de uma das etapas: formar frases: – não sei não. Por outro lado, a *Professora* tinha certa consciência do nível que as crianças se encontravam, em termos de capacidade de escrita. Demonstrou isso, quando comentou comigo que essas crianças já deveriam produzir texto, o que significaria que as crianças ainda não teriam vencido etapas do processo de aprendizagem da escrita que possibilitassem a todas produzir texto. Agindo por etapas, a *Professora* não solicitou às crianças nenhuma atividade que caracterizasse produção de texto. Ao terminar de ler a história, abaixo do enunciado “produção de texto” que escreveu no quadro, a *Professora* lançou uma pergunta relacionada ao texto, como se pode verificar na escrita de Kênia (ver figura 27).

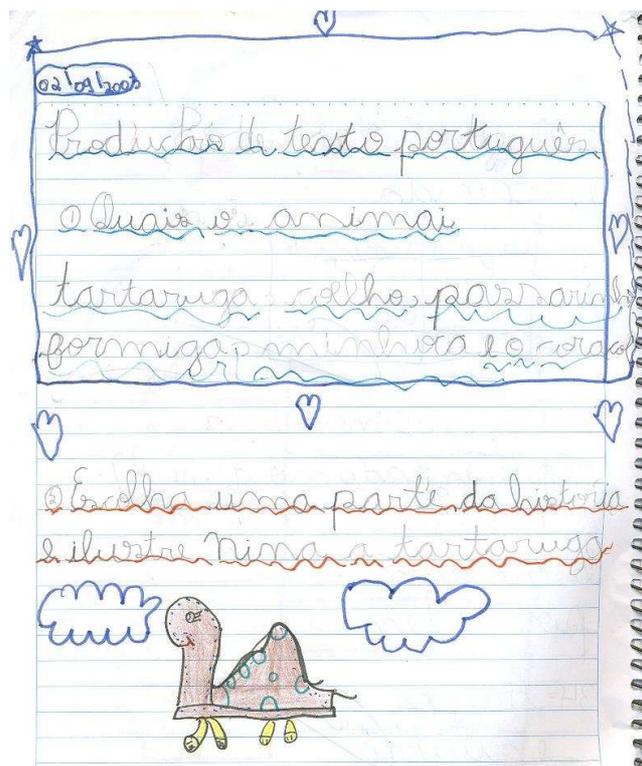


Figura 27: atividade de escrita de Kênia sobre a história contada pela Professora.

Enquanto os alunos faziam o exercício sobre a história, a Professora aproximou-se de mim e disse: – Como que você acha que eu faço uma produção de texto com esses meninos? Me dá uma idéia. Fui pega de surpresa, pois não esperava que ela me pedisse ajuda para construir com as crianças um texto. Perguntei para ela: – Você quer sobre a tartaruguinha mesmo, quer usar a história que você leu? Ela respondeu: – É, pode ser... Eles darem outro final, por exemplo. Percebi que a Professora estava me delegando a orientação às crianças para produzir texto, do modo que eu soubesse. E parecia querer sair daquele beco-sem-saída da “Introdução da aprendizagem de produção de texto” na turma, cujos alunos não tinham adquirido ainda domínio do que ela demonstrava entender o que é saber ler e escrever.

Assumi, então, a turma e, de improviso, conversamos sobre a história. No nosso diálogo, concluímos que a tartaruga não foi feliz sem o casco, que ela tirou para ficar mais leve, que necessitava dele para se proteger. Então, sugeri que

escrevêssemos um bilhete para a tartaruga, aconselhando-a que não ficasse infeliz, pois o seu casco era importante para a sua vida. Todos os alunos, de algum modo escreveram o bilhete. Garanti a eles que haveria possibilidade de levar o bilhete para as tartarugas no Zoológico. Então, a maioria das crianças construiu envelopes e introduziu o bilhete dentro. Na maioria dos envelopes, as crianças se identificaram: com o nome, número de telefone, número de casa. Verifiquei que as crianças deram conta de entender o que foi solicitado e, quanto à história, revelaram o nível de compreensão do sistema alfabético (ver anexos 6 a 11).

Depois desse dia, a *Professora* continuou com a orientação de produção de texto. Era explícito que a tentativa era de que as crianças conseguissem escrever “história”. Numa outra aula, com folha mimeografada, cujo enunciado era “Produção de Texto Dirigida” (ver figura 28), a *Professora* deu o seguinte procedimento:

**PRODUÇÃO DE TEXTO DIRIGIDA**  
 - Completar de acordo com a característica de cada bichinho:

NOME: \_\_\_\_\_  
 SEU CORPO É COBERTO DE: \_\_\_\_\_  
 ELE GOSTA DE COMER: \_\_\_\_\_  
 ELE MORAR: \_\_\_\_\_  
 DE QUEM É AMIGO: \_\_\_\_\_  
 ELE É ENGRAÇADO PORQUE: \_\_\_\_\_



NOME: \_\_\_\_\_  
 ELE MORAR: \_\_\_\_\_  
 ELE GOSTA DE COMER: \_\_\_\_\_  
 ELE TEM MEDO DO: \_\_\_\_\_  
 SEU CORPO É COBERTO DE: \_\_\_\_\_  
 ELE FAZ: \_\_\_\_\_



NOME: \_\_\_\_\_  
 A SUA COR É: \_\_\_\_\_  
 ELE GOSTA DE COMER: \_\_\_\_\_  
 A SUA ORELHA É: \_\_\_\_\_  
 SEUS OLHOS SÃO: \_\_\_\_\_



Figura 28: suporte utilizado para produção de texto na aula do dia 04 de setembro de 2003.

### **Aula do dia 04 de setembro de 2003**

Profa.: – Nós vamos fazer uma produção de texto agora, onde vocês vão... Essa produção de texto agora... Mesmo quem não consiga... Vamos tentar... Não vamos

colorir agora não. Nem lancha agora... Vão tentar ler e completar. Os animais que apareceram na história da Nina, lembra? Era esse que eu ia dar no dia...

Al.: – Escrever macaco?

Profa.: – O corpo dele. Vamos imaginar... Vamos ter que inventar isso aí... o nome dele...

Al.: – Aonde?

Profa.: – Aí, ó. (Vai até o quadro e reproduz a escrita da folha “nome”, traça uma linha ao lado.) Põe uma linha que não tem aí não.

A atividade do suporte determinou à *Professora* o significado de produzir texto. A *Professora*, por sua vez, reproduz o conceito de aprender a escrever por etapas pré-determinadas, que devem ser seguidas, para que, num determinado momento, o aprendiz seja capaz de escrever suas histórias sozinho. Esse processo está também subentendido no próprio suporte, que, segundo a *Professora*, “foi copiado de um livro, que ensina produção de texto” – desenvolver o aprendizado da escrita de texto, a partir de atividades descritivas de possíveis personagens, de possíveis ações, de possíveis acontecimentos e um desfecho. A *Professora*, ao orientar os alunos, disse, olhando em minha direção: “– Era esse que eu ia dar no dia.”. Estava se referindo à produção de texto, que proporia aos alunos, no dia 2 de setembro, depois que leu a história da “Nina, a tartaruginha”. Segundo a *Professora*, os animais desenhados na folha eram os mesmos que apareceram na história. Percebe-se, tanto nesse evento, como nos outros, que o processo de aprender e ensinar precisa cumprir etapas, para chegar no fim determinado – ler texto e escrever história.

A *Professora* utilizava, desde antes de agosto, o suporte com o texto “Os três Porquinhos”, o clássico pré-livro do método de contos, adotado nas escolas das redes públicas de Minas Gerais na década de 1970 (ver figura 29). Esse texto de cartilha teve como finalidade levar o aluno à aquisição da escrita, por meio do método de sentenças organizadas em forma de história (FRADE, 2004). Mas a *Professora* utilizou esse suporte, enfatizando mais a produção de texto. Depois de fazer a leitura da lição do pré-livro, a *Professora* sugeriu às crianças que transcrevessem a história, trocando os personagens por gatinhas, substituindo os

três porquinhos, e um cachorro que deveria substituir o lobo mau. Analisemos a aula:

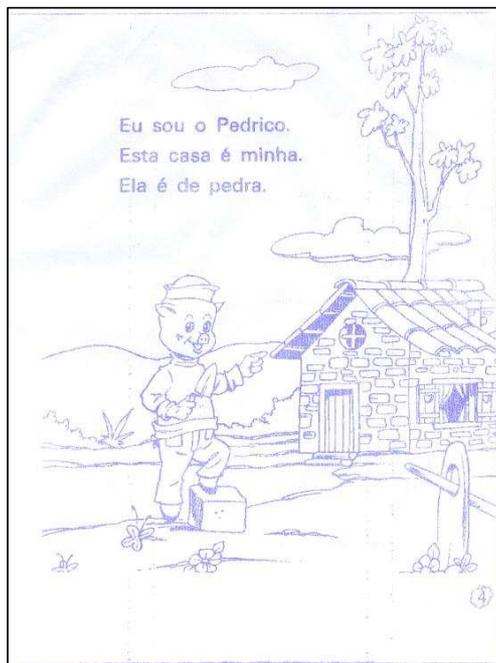


Figura 29: suporte utilizado para produção de texto na aula do dia 24 de junho.

### **Aula do dia 24 de junho de 2003**

(Trabalhando com o texto do Pré-livro “Os três porquinhos”, reproduzido no mimeógrafo:)

Profa.: – Como escreve pedra?! Circulá na leiturinha a palavra PEDRA. Agora PEDRICO. A palavra PEDRA parece com PEDRICO?

Als.: – Não!!!

Profa.: – “Não???”

Als.: – Sim!!!

Al.: – Em vez de tê o ICO, tem o A... (A *Professora* não ouviu esta observação do aluno e escreveu no quadro: pedra – 5 letras Pedrico – 7 letras.)

Profa.: – É igual ou diferente? E pedra tá com maiúscula ou minúscula? E Pedrico?

Als.: – Maiúscula!

Profa.: – Por quê?

Als.: – nome de pessoa.

Profa.: – É nome de pessoa? É pessoa, gente, o que está aí?

Als.: – Não!!!

Profa.: – Não! É o quê?

Als.: – Porco!

Profa.: – Então é o nome do por...quinho! Agora escrevam a última personagem, a Lili. Lili é a gatinha, né gente?

(Vai ao quadro, escreve a seqüência de sentenças, oralizando cada uma.)

Profa.: – Eu sou a Lili. / Esta casa é minha. / Ela é de pedra. / Copiem!

(A *Professora* me diz: “estou misturando global, silábico, tudo!”. Pôs no quadro um caderno com o texto e ilustração da “Lili”. O caderno é bem colorido e bem desenhado, com letra manuscrita. Perguntei para ela se os textos do pré-livro “Os três porquinhos” eram escaneados, ela me respondeu que sim e “aquele lá (mostrando o caderno) o da Lili, eu fiz no magistério”).

Verifica-se que a *Professora* recorre ao texto pronto, como modelo de história para alunos aprenderem a produzir texto. Sendo um texto para alfabetizar, por meio de método com etapas determinadas de ensino e aprendizagem, a *Professora* achou-o apropriado também para seguir etapas de ensino e aprendizagem de produção de texto.

Nesse evento ocorreram interações de análise da língua escrita, mas a *Professora* não deu crédito às reflexões feitas pelo aluno a respeito da formação das palavras pedra e Pedrico. Verificamos a possibilidade de reflexão na percepção do aluno que descreve a diferença entre essas duas palavras, - Em vez de tê o I C O, tem o A..., - quando a *Professora* ignorou-o, levando a questão da diferença nas palavras para a análise na perspectiva epilingüística – É igual ou diferente? E pedra tá com maiúscula ou minúscula? E Pedrico?

Perante todas essas dificuldades que a *Professora* enfrentava na tentativa de ensinar as crianças a produzir texto, nota-se que não teria dificuldades de fazê-lo, se a orientação não se restringisse à escrita de história. No evento cujo assunto foi “os movimentos do corpo”, por exemplo, as crianças demonstraram domínio de idéias que poderiam ser reproduzidas na escrita, transformadas em textos. Mas qual era o significado de texto para a *Professora*?

## 6. Conclusão

Este capítulo apresenta os resultados das análises dos dados coletados, bem como uma reflexão sobre eles, a partir do entrecruzamento com a concepção de alfabetização que foi sendo construída na sala de aula observada. O capítulo retoma, assim, o debate sobre a complexidade do processo de alfabetização. Como Cook-Gumperz (1991) afirmam, é por meio dos processos de intercâmbio na sala de aula, na formação de grupos para o aprendizado, através de julgamentos informais, compreendidos, de testes estandardizados e todos os outros aparatos avaliativos da escolarização “que nossas noções de alfabetização escolar são formadas” (p.12). Para compreendermos, nos eventos em sala de aula, as atividades realizadas pelos alunos e o modo como a *Professora* conduziu a interação nas atividades de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, buscamos fundamentação nas concepções de Collins e Green acerca da sala de aula como cultura, o que conta no processo de aprendizagem.

A reflexão sobre os dados coletados foi elaborada, recorrendo-se aos artigos da *Professora* Magda Soares e se tentou dialogar com as denúncias que esses artigos trazem à baila sobre os equívocos pedagógicos que ocorrem no que tange a alfabetização. Nesse diálogo, discutimos os resultados da pesquisa, considerando o neologismo desinvenção que Soares (2004?) utiliza para nomear a perda da especificidade do processo de alfabetização e o que nomeia como reinvenção da alfabetização – a volta ao fônico, como meio de equacionar o problema da aquisição da língua escrita.

No final do capítulo, conclamamos à reflexão mais ampla acerca do investimento que se faz na capacitação de professores alfabetizadores. Faz-se esse apelo, considerando-se a contribuição da *Professora* Isabel Frade (2003), que trata dos saberes dos professores. Finalmente, também neste capítulo, expressamos a importância da pesquisa realizada em sala de aula, para compreender o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na fase inicial da alfabetização.

### 6.1. A análise dos casos

No dia 18 de setembro, a *Professora* realizou um ditado de palavras na turma (ver anexo 12). Por meio do ditado, verifiquei o nível de conhecimento do funcionamento da escrita em que os sujeitos da pesquisa estavam naquele momento. O objetivo era identificar como eles estavam elaborando suas hipóteses sobre a construção da escrita e analisar como o processo de ensino estava interferindo na sua aprendizagem, até aquele período.

Ditado	Christofer	Kênia	Laís	Maysa4*	Mateus	Wisley
boneca	Boneca	Bone	Bola		Bola	Bomeca
menino	Nemimo	Quo	Emial		Mnos	Menos
quiabo	Neabo	Quiao	Qiu		Cbo	Qiabo
querida	Que	Qido	Qra		Cla	Qrde
barata	Balata		Brla		Bata	Barata
jabuticaba	Gamudica	Quia	Roha		Abia	Gabuticaba
moleque	Bol	Oeda	Oale		Molq	Moleq
caqui	Capi	Aicai	Lomah		Cai	Caq
cabeça	Cabaça	Qua	Holça		Cbas	Cabsa
leque	Le	Edãoe	Laloe		Lil	Leq
coqueiro	Boislo	Oquai	Qaei		Oqo	Cpqroi
amarela	Amala	Aqea	Arla		Amla	Amalno
borboleta	Boboleta		Baloix		Bobo	Bobleta
macaco	Macaco	Quio	Mama		Maco	Macaco
periquito	Pesilito	Tido	Paio		Pico	Pqito
cabelo	Marequo	Qeo	Oliol		Cbo	Meireco
marreco	Cabolo	Qubo	Hcalco		Maro	Cabro
galinha	Galila	Qia	Lola		Cala	Gália

\* Maysa não fez o ditado.

Quadro 1: transcrição dos registros do ditado do dia 18 de setembro.

A partir do ditado, verifiquei que Mateus representava a escrita no nível silábico-alfabético: boea (boneca) mnos (meninos) cbo (quiabo) cea (querida) bata (barata) abia (jabuticaba). Kênia registrou boné (boneca) quo (meninos) quiao (quiabo) qido (querida). Não escreveu barata. Para barata, registrou qa, mas apagou. Escreveu quia (jabuticaba) e aicai (caqui). Quando Kênia registrava a palavra boneca, percebi que copiava da colega do lado. Começava a copiar também da colega a palavra menino, já tinha registrado a letra m, quando me aproximei. Ela desistiu de copiar e apagou. Fingi que não a observava, então voltou os olhos para o da colega e copiou a palavra quiabo, no lugar da palavra menino. Muito aflita,

continuou copiando. Escreveu quiao, para a palavra quiabo. Voltei a ficar próxima a ela. Em minha presença, escreveu: qua (cabeça), edãoe (leque), oquai (coqueiro), aqea (amarela), quio (macaco), tido (periquito), qeo (cabelo), qubo (marreco), qia (galinha). Das 18 palavras ditadas, Kênia registrou em 9 delas a letra q.

Enquanto Mateus e Kênia, aparentemente, não demonstravam se preocupar se estavam registrando certo ou errado as palavras, Laís expressava muita preocupação e angústia. Ela se contorcia na cadeira, chupava o lápis, olhava em torno da sala, fechava os olhos, apertava os lábios. Quando eu aproximava, perguntava: “– é assim, tia?”. Se eu dava alguma pista, ela entrava em conflito, pensativa, balbuciando a palavra. Laís fez o ditado sob minha observação. Olhava para mim a cada registro finalizado, esperando minha aprovação. A minha imparcialidade a incomodava. Para encorajá-la, ia dizendo: “– Pode ir fazendo, tá quase certo”. Notava que Laís sabia que a sua escrita não correspondia à escrita real das palavras. E parece que tinha ansiedade para resolver isso. Ela tinha conhecimento que o seu desempenho na aprendizagem não ia bem. A própria mãe manifestou isso, enviando o bilhete (já mencionado, quando caracterizei os sujeitos da pesquisa) à *Professora*, em junho, no qual expressava sua preocupação com a aprendizagem da filha. Laís fez os seguintes registros: bola (boneca), emial (meninos), qiu (quiabo), qra (querida), brle (barata), raoha (jabuticaba), oale (moleque), lomah (caqui), holça (cabeça), laloe (leque). A escrita das dez últimas palavras evidencia a freqüência de letras que constituem a palavra: qaei (coqueiro), arla (amarela), baloix (borboleta), mama (macaco), paio (periquito), oliol (cabelo), hcalco (marreco), Lola (galinha). Laís estava alcançando o nível silábico-alfabético. Wisley e Christofer demonstraram um nível de compreensão da escrita mais avançado que Mateus, Kênia e Laís, apresentavam uma qualidade de compreensão diferenciada da maioria da turma.

A escrita das palavras ditadas pela *Professora* foi analisada na perspectiva teórica de Ferreiro e Teberosky (1999), acerca da concepção das crianças do sistema de escrita. Segundo as autoras, “desde a tenra idade” a criança “pode registrar tentativas claras de escrever – diferenciadas da tentativa de desenhar – desde a época das primeiras garatujas ou antes ainda (2 anos e meio ou 3 anos)”. (p.191). As autoras advertem, entretanto, que “imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra”. A partir dessas reflexões, as autoras fizeram

um trabalho de investigação que tem sido referência para os estudos do processo de compreensão da construção da escrita, por que passam as crianças. A teoria da representação da linguagem na escrita tem sido, então, largamente difundida na educação, principalmente na orientação e capacitação dos professores alfabetizadores e da educação básica, em geral. Esse pressuposto pode ser observado, ao percorrermos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados em 1997 pelo Ministério da Educação com objetivo de auxiliar o educador na execução do trabalho de ensinar. Nos conteúdos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, sobre a análise e reflexão da língua, no item Alfabetização, lê-se:

estudos em diferentes línguas têm demonstrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico (...) antes de chegar a compreender [o alfabetizando] o que realmente cada letra representa. (...) As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção (...). Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário (p.83-84).

Um dos Cadernos, publicação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, preliminarmente editados em 2003, com o objetivo de auxiliar as escolas das redes públicas do Estado de Minas Gerais na organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, no Ensino Fundamental de 9 anos, que seria implantado no ano de 2004, orienta que:

um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Analisando as relações entre a fala e a escrita, muitas crianças chegam, por exemplo, a elaborar a hipótese de que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita (CONGRESSO ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO, Alfabetizando. Caderno 2. Versão preliminar, 2003, p.31).

As análises das aulas e os eventos de ensino e aprendizagem da escrita, na perspectiva da Psicogênese da Escrita, vêm contribuir para entendermos o porquê,

em setembro, os sujeitos da pesquisa se encontravam ainda nos níveis iniciais da compreensão da escrita. Segundo Ferreiro (1985, p.10), na linha de evolução da escrita infantil, pode-se distinguir três períodos: “distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)”. A autora considera como grandes esses três períodos “no interior dos quais cabem múltiplas sub-divisões” (p.10). A representação escrita dos indivíduos, participantes da pesquisa, determinou o estudo e a avaliação de alguns pressupostos acerca da aquisição do sistema alfabético

Sob o ponto de vista teórico de Ferreiro e Teberosky (1999), no processo de evolução da escrita, as crianças se colocam diante de alguns problemas. De acordo com as autoras, na tentativa de compreender o que é que a escrita representa, a criança busca “estabelecer as distinções entre desenho e escrita e, paralelamente, entre imagem e texto (p.274). As autoras então apresentaram as soluções exploradas por crianças, numa ordem de oito problemas, compreendidas em itens de a até h:

- a) (...) as imagens podem ser mais facilmente interpretadas por si mesmas; mas, como interpretar a escrita? O que a criança supõe, inicialmente, é que o significado de ambos é próximo, enquanto diferem as formas significantes. Portanto, há uma diferenciação a respeito dos significantes, mas se espera encontrar uma semelhança nos significados.
- b) (...) momento muito importante na evolução da escrita e constitui o que temos denominado de “hipótese do nome”. O texto retém somente um dos aspectos potencialmente representáveis, o nome do objeto (ou objetos) que aparece na imagem, e deixa de lado outros elementos que possam predicar-se dele.
- c) É evidente que antes de realizar a distinção entre desenho e escrita a criança não podia dedicar-se a considerar as propriedades do texto. (...) são justamente as variações quantitativas (longitude, quantidade de linhas, quantidade de partes ou fragmentos numa mesma linha) as primeiras propriedades observadas no texto. O atribuir nomes de objetos grandes a trechos maiores não é mais do que o começo de uma consideração das propriedades do texto.
- d) Estreitamente ligada à distinção entre imagem e texto (produzidos por outros) apresenta-se o problema da distinção entre escrever e desenhar enquanto atividades da própria criança. (...) Posteriormente (e isso se vê mais claramente nos casos de imitação de grafias de imprensa) os critérios sobre condições formais para que algo se possa ler começam a integrar-se a título de recurso necessário para expressar significados distintos: exigência de quantidade constante de grafias – algo assim como “o que garante que se possa ler” – e variedade de grafias. Ou seja, a necessidade

de distinguir os significados aparece expressa na diferença dos significantes.

e) Finalmente, devemos situar um problema contemporâneo aos anteriores, a distinção entre ler e olhar, e mais, geralmente, entre as ações específicas e as não-específicas com respeito a um texto.

f) A palavra escrita tem partes diferenciáveis (facilmente diferenciáveis, já que o modelo da letra de imprensa é o que domina). Que classe de “divisão” na emissão poderá ser feita para colocar em correspondência com as partes da escrita? A primeira solução oferecida pelas crianças é uma divisão da palavra em termos de suas sílabas. Assim surge a “hipótese silábica”. A importância de aplicar à escrita a divisão das palavras em suas sílabas componentes é enorme; a partir daqui o escrito está diretamente ligado à linguagem enquanto pauta sonora com propriedades específicas, diferentes do objeto referido. Porém é necessário esclarecer que esta capacidade de análise da fala não supõe, imediatamente, poder reconhecer as palavras na sua forma individual. Trata-se de uma divisão em sílabas como um dos “recortes” possíveis das emissões, que podem coexistir com dificuldades a respeito de outras formas de recorte (em palavras, em unidades constituintes, etc., quando se passa da palavra escrita à oração escrita).

g) Os problemas das relações entre o todo e as partes colocam-se de maneira algo diferente quando a unidade de análise não é a palavra, mas sim a oração. Ali o problema consiste em saber qual das múltiplas divisões possíveis de uma oração é a que corresponde às divisões do texto, e, concomitantemente, descobrir quais são as categorias de palavras que recebem uma representação por escrito.

h) Somente quando todos esses problemas foram superados, a criança aborda uma nova problemática – a que surge de duas convenções particulares, uma das quais é a ortografia, e a outra as separações entre palavras (esta última começou a ser abordada previamente, enquanto propriedade objetiva do texto, mas geralmente ignorada a nível da produção de textos, por parte da própria criança) (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.274-282).

No início do mês de dezembro, a turma observada foi submetida à avaliação final de Português. Em relação à escrita, foi aplicado um ditado de 6 frases e outro ditado de palavras, ambos relacionados ao texto dado para a leitura e interpretação, na avaliação (ver anexo 13). Utilizei esse ditado para verificar se os sujeitos teriam avançado na compreensão do funcionamento do sistema alfabético, dois meses depois do ditado do dia 18 de setembro. No quadro 2, a seguir, está registrada a escrita de cada caso:

Ditado	Christofer	Kênia	Lais	Maysa	Mateus	Wisley
Passarinho	Pcrio	Pasarião	Passrino	Pasarinho	Lasso	Passarinho
Feijão	Figu	Jeão	Fego	Feineu	Bado	Feigeu
Chuva	Xva	Juva	Guva	Guva	Chca	Chuva
Fininha	Fina	Filinha	Filina	Finia	lloa	Fininha
Grande	Rdi	Gede	Qude	Crredi	Caio	Grade
Bombom	Bobo	Bobom	Bobo	Bmbm	Oihosso	Bombo
Gravata	Ravata	Gavata	Ravata	Ravota	Ainha	Gravata
Campo	Cpo	Canpo	Qubo	Nepo	Chão	Grapo
Carreta	Crta	Carata	Careta	Carepa	Chra	Carreta
Trabalho		Tabalão	Tabano	Prababo	Talão	Grabolho

Quadro 2: transcrição dos registros do ditado do dia 03 de dezembro.

Analisando a escrita dos ditados, verifica-se que Kênia já superou alguns problemas colocados por Ferreiro e Teberosky (1999): a significação da imagem acompanhando a escrita (item a); a representação que deixa de lado elementos da escrita, retendo-se somente o nome do objeto (item b); escrita com marcas que identificam o objeto (item c); escrita distinta do desenho, expressando a compreensão da distinção entre escrever e desenhar (item d). Observando o ditado de frases, verifica-se que Kênia demonstrou enfrentar o problema da distinção entre ler e olhar, e mais geralmente, entre as ações específicas e não específicas com respeito a um texto (item e), conforme se pode constatar na figura 30.

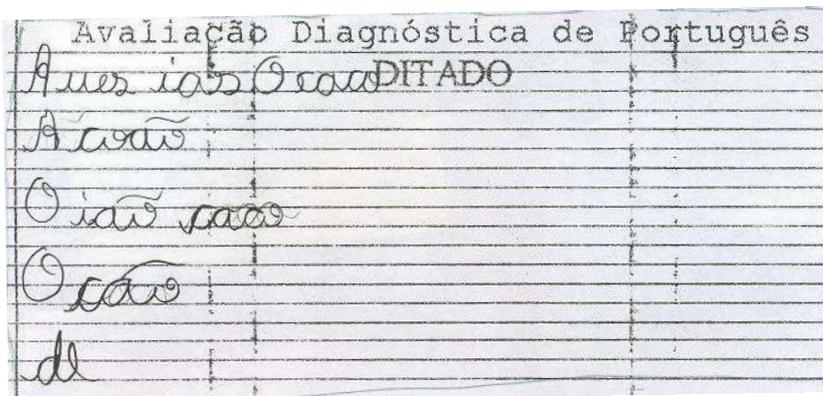


Figura 30: ditado de Kênia na avaliação final.

Kênia usou de meios próprios para sobreviver na aprendizagem. Usava seu tempo brincando de casinha, mamãezinha, ninava um bebê que montava com seu agasalho, enrolado, simulando um boneco. Trazia novidades para atrair as colegas:

batons, espelhos, bichos de pelúcia, fotos. Percebe-se que, das análises da escrita dos sujeitos, a escrita de Kênia é a que mais demonstra um nível ainda elementar da compreensão do sistema alfabético. O nível de aquisição da escrita de Kênia, em dezembro, ainda sinalizava para necessidade de uma prática pedagógica que pudesse fazê-la avançar nas suas hipóteses.

A escrita dos alunos Christofer, Laís, Maysa, Mateus expressa que a palavra tem partes diferenciáveis: “surge a hipótese silábica” e a “escrita está diretamente ligada à linguagem, enquanto pauta sonora com propriedades específicas, diferentes do objeto referido” (item f). Nos registros das frases ditadas, com exceção dos registros de Maysa e de Wisley, os sujeitos não conseguem ainda “reconhecer as palavras na sua forma individual”, conforme identificamos nas figuras 31 a 35.

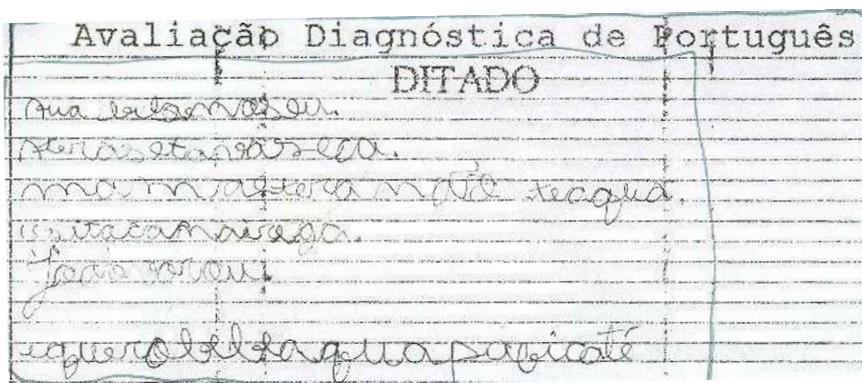


Figura 31: ditado de Christofer na avaliação final.

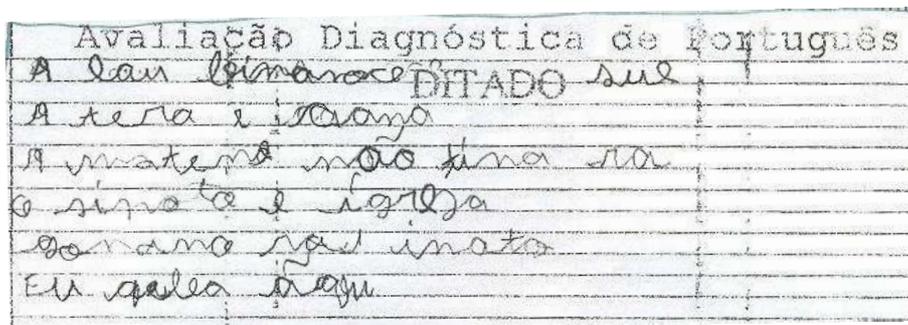


Figura 32: ditado de Laís na avaliação final.

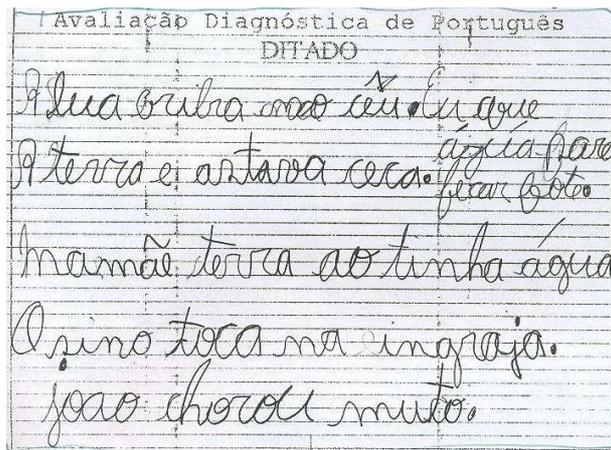


Figura 33: ditado de Maysa na avaliação final.



Figura 34: ditado de Mateus na avaliação final.

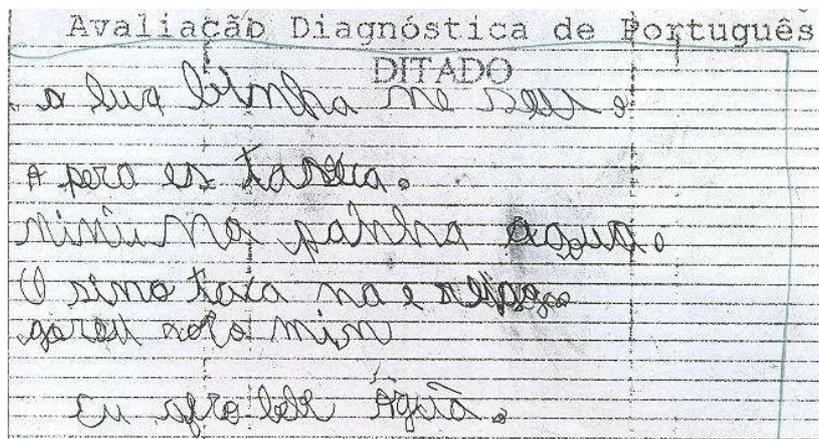


Figura 35: ditado de Wisley na avaliação final.

Christofer, Mateus e Wisley trocavam muitas informações entre si, estavam sempre muito próximos à direita do fundo da sala. A relação de solidariedade dos três era muito grande. Eram os únicos alunos do sexo masculino que demonstravam dificuldade mais acentuada de compreensão do sistema da escrita. Mesmo que visivelmente Wisley demonstrasse, em seu registro, avanços mais significativos do que Christofer e Mateus, não se via por parte da *Professora* qualquer observação de suas competências. Era bastante julgado pela “letra feia, sem capricho”. Além das dificuldades de aprendizagem, a falta de legibilidade da letra cursiva e a incapacidade de utilizar o caderno de acordo com as exigências da *Professora* – caprichado, organizado, limpo – excluía esses alunos do grupo de alunos do sexo masculino. Os três sentavam no fim de duas fileiras, compostas, em sua maioria, por meninas. Os outros meninos mudavam diariamente de lugar e variavam de duplas sempre.

Com exceção de Kênia, pode-se afirmar que os sujeitos demonstraram, mais precisamente na escrita do ditado de palavras, o que Ferreiro e Teberosky (1999) definem como hipótese silábica. Em relação à escrita das frases, esse aspecto pode muitas vezes ser identificado na representação da escrita: o caráter qualitativo, podendo identificar o conflito de ordem ortográfica – a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras garante a identidade de sons.

Referindo-se à Maysa, ainda que fosse a mais nova entre os indivíduos participantes da pesquisa, teve um comportamento permanente de querer entender como a escrita funcionava. A sua participação na interação com a *Professora* foi constante. Manteve-se na primeira carteira da fila do meio o ano todo. De frente para o quadro e para a *Professora*, teve a oportunidade de obter informações privilegiadas sobre o funcionamento da escrita. Muitas dúvidas de Maysa foram resolvidas tête-à-tête com a *Professora*. A *Professora*, por outro lado, não socializou as dúvidas de Maysa, que eram naturalmente as de outras crianças. O resultado dessa interação pode ser identificado na produção do ditado da avaliação final (Figura 33). O ditado de Maysa apresentou a melhor qualidade na escrita das palavras ditadas. Também foi a única que demonstrou ter superado os seis primeiros problemas colocados por Ferreiro e Teberosky (1999), correspondentes aos itens de “a” a “f”. Somente Maysa demonstrou tentativas de reconhecer “Os problemas das

relações entre o todo e as partes” que se colocam “de maneira algo diferente quando a unidade de análise não é a palavra, mas sim a oração” e as “múltiplas divisões possíveis de uma oração” que “corresponde [a] divisões do texto”, como também para “descobrir quais são as categorias de palavras [que] recebem uma representação por escrito”. Esses conflitos estão representados na escrita das frases ditadas pela *Professora* na avaliação final de Maysa.

Laís, muito simpática, conquistava as meninas que tinham domínio do sistema. Sentada sempre na primeira fileira que ficava de frente para a *Professora*, era a quarta ou a quinta, ladeada pelas alunas bem sucedidas no processo de aprendizagem. Laís sempre dava conta de cumprir as tarefas: copiava das amigas. O curioso é que, quando compreendia como era para ser executada a tarefa, dispensava ajuda, sentia satisfação de fazer sozinha e mostrar à *Professora*. Não se limitava a copiar o que os outros faziam, mas tentava entender (manifestava esse desejo) como os outros faziam. Analisando os registros do teste de prontidão de Laís, verifiquei que a sua experiência escolar anterior fora demarcada pela concepção da assimilação da escrita, a partir de exercícios repetidos de cópias de famílias silábicas (ver anexo 14). Constata-se, a partir do ditado da avaliação final, que obteve um expressivo avanço no processo de aquisição da língua escrita.

Era explícita a dificuldade dos alunos pesquisados para sobreviverem num ambiente de aprendizagem, que os submetia permanentemente a desempenhar funções para as quais ainda não tinham habilidade. O corre-corre de copiar do outro, a dissimulação nos momentos de cobrança da *Professora* eram reações desses alunos para garantirem-se na turma. A *Professora* algumas vezes manifestou sua angústia em relação a esses sujeitos: – A Kênia me enganou... Ela me enganou com o nome... No teste ela escreveu o nome certo e legível, aí eu pensei que ela já sabia alguma coisa. Eu tinha que ter trocado ela de sala desde o início... (Comentário da *Professora* com a pesquisadora, no dia 3 de dezembro).

Entre os dias dois e quatro de dezembro, apliquei um teste de escrita em todas as crianças da turma (ver anexo 15). O teste foi aplicado na biblioteca, de quatro em quatro alunos, com a minha orientação. O objetivo era verificar como as crianças verbalizariam a compreensão do funcionamento da escrita naquele período do ano. As palavras foram ditadas, com o apoio do desenho respectivo. As primeiras palavras representavam nomes constituídos de sílabas canônicas (consoante/vogal).

Um segundo grupo era composto por palavras constituídas de sílabas instáveis (Dígrafos, encontros consonantais, nasalizações).

O teste de escrita foi aplicado na mesma semana que fizeram o ditado da avaliação de Português. As palavras não foram as mesmas do ditado realizado pela Professora, mas a qualidade dos resultados no teste da pesquisa é bastante considerável. Com exceção de Kênia, em todos os registros, os sons das palavras estão descritos – hipótese silábica. Como hipótese fundamental para reconhecer o funcionamento do sistema alfabético, esse registro demonstra que as crianças já oscilam entre os níveis silábico-alfabético e alfabético.

Ditado	Christofer	Kênia	Láís	Maysa	Mateus	Wisley
Gato	Gato	Gaão	Gata	Gato	Gato	Gato
Sapo	Sato	Caco	Sapo	Sopo	Sapo	Sapo
Pato	Pato	Daão	Pato	Pato	Pato	Pato
Cavalo	Cavano	Chva	Cavalo	Cavalo	Cavalo	Cavalo
foca	foca	Vaaõ	Goca	Foca	Foca	Foca
Cobra	Coba	Ofão	Coba	Copra	Corba	Cobra
Caranguejo	Caragego	Chião	Caragego	Cajraja	Crggo	Carigejo
Urso	Usinho	Uaão	Uso	Uso	Uco	Uso
tartaruga	Talunha	Dado	Tataruca	Tataluga	Tatara	Paparruga
Peixe	Pese	Dião	Pexo	Peixe	Peixe	Pexe
Tucano	Ququeno	Udão	Tucano	Avi*	Tucno	Purano
Elefante	Eleãote	Docí	Lefete	Elevante	Elfti	Elesepe
Leão	leão	Dão	Lea	Lenãoe	Leu	Legau

\* Maysa perguntou se poderia escrever ave, ao invés de tucano

Quadro 3: transcrição dos registros do teste de escrita aplicado pela pesquisadora entre os dias 02 e 04 de dezembro.

A interação entre Kênia e a pesquisadora pode ter lhe influenciado na adoção de uma determinada ordem de letras e sinais. Os critérios adotados por Kênia podem caracterizar

(...) a busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para “dizer coisas diferentes”. Começa então uma busca difícil e muito elaborada de modos de diferenciação, que resultam ser inter-figura: as condições de legibilidade intra-figura se mantêm, mas agora é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, precisamente para garantir a diferença de interpretação que será atribuída. As crianças exploram então os critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes) e as vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para a outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos)

é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva (FERREIRO, 1985, p.24).

Já tendo o domínio da hipótese de que a escrita tem partes diferenciáveis, na realização do ditado, Kênia pronuncia a hipótese silábica, em recortes das palavras escritas. Não se pode negligenciar a qualidade de sua escrita nas palavras compostas de consoante/vogal. A palavra gato contém elementos significativos: gaão. Na palavra pato, a escrita do par de letras que forma sílaba, que faz sentido: daão; na palavra sapo, o registro do conflitante som da letra c, substituindo o s: caco; na palavra cavalo, o registro da letra c, para o som [k], e o par de letras va, formando sílaba: chva; e na palavra foca, a tendência natural de confundir o som de f e v, mas a tentativa de manter a regra de par de letras, consoante/vogal, para formar sílaba: vaaõ. Analisemos a interação entre a pesquisadora e Kênia, durante a realização do teste.

### **Aplicação do teste de Kênia**

Pesq.: – Kênia, faz um favor pra mim, coloca número um no gato, aí. Fala pra mim (apontando o desenho).

Kênia: – gaaa...tooo.

Pesq.: – Então escreve do jeito que você sabe, escreve.

(Escreve e desmancha várias vezes. Não faz nenhum movimento com os lábios. Levanta os olhos, volta para a folha e escreve.)

Pesq.: – Escreveu? Agora aqui, numera aí, põe o número dois nesse aqui, o que é isso?

Kênia: – saaa...po.

Pesq.: – E agora, escreve o que aqui?

Kênia: – Paaa..to.

Pesq.: – E agora, vai fazer o quê?

Kênia: – Cavalo!

(...)

Pesq.: – Escreveu cavalo? Agora vai escrever o nome desse aqui. Sabe o nome dele?

Alguém sabe, gente? Fala pra ela. Sabe não? Fica na água, fazendo show na piscina.

(Kênia acena a cabeça que não e duas outras alunas que faziam o teste também, dizem que não conhecem.)

Pesq.: – Foca, gente. Já viu foca?

Al.: – Eu já, no zoológico.

Pesq.: – Sabe aonde eu já vi foca? Na televisão. Escreve, Kênia, foca.

(...)

Pesq.: – Escreveu foca? Cê tá vendo esses bichos aí? Então cê vai escrever os nome deles aí. Qual o nome desse bicho aí?

Kênia: – Cobra.

(...)

Kênia: – Esse aqui eu não sei.

Pesq.: – Sabe o nome desse não? Caranguejo (...). E esse aí embaixo?

Kênia: – Usinho.

Pesq.: – Como é que chama?

Kênia: – Uuu...sinho.

(...)

Pesq.: – E esse outro aí?

Kênia: – peeee...xê.

(...)

Kênia: – tar/ta/ruga.

Pesq.: – E esse outro, sabe o nome dele?

Kênia: – Não.

Pesq.: – Nem conhece? O nome dele é tucano.

(Elefante e leão foram escritos sem intervenção.)

Kênia só usou a borracha quando começou a escrita da palavra gato. À medida que escrevia, sem minha censura, não demonstrou receio se o que escrevia estava errado.

Sobre os outros sujeitos, percebe-se que as primeiras palavras constituídas da ordem consoante/vogal (canônicas) não foram problemas para que realizassem a sua escrita. Como compreenderam a constituição dessas palavras? Automatizaram, pelas inúmeras vezes que esse tipo de palavra fez parte do repertório de práticas de leitura e escrita na sala de aula? Ou a hipótese de que as letras dessas palavras têm uma relação quase biunívoca (LEMLE, 1997) com os sons na fala, facilitando sua representação escrita? A possibilidade de interagir com a pesquisadora, expondo dúvidas no momento da escrita, contribuiu para a demonstração desse nível de evolução da escrita?

Após o ditado de palavras, solicitei a cada aluno que produzissem dois gêneros de texto, um aviso e um bilhete. Verificamos que, em termos de identificação da função desses gêneros, as crianças demonstraram razoável compreensão. O aviso e o bilhete escritos por Kênia expressam algumas

propriedades da escrita – as variações quantitativas (longitude, quantidade de linhas, quantidade de partes ou fragmentos numa mesma linha).

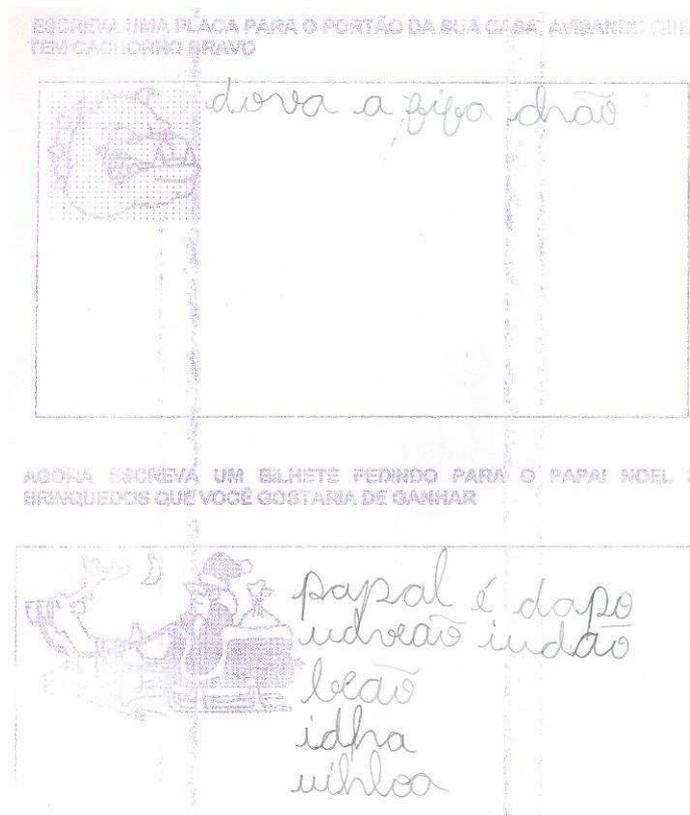


Figura 36: Produção escrita de Kênia com a Pesquisadora.

Os registros de Christofer, Laís, Maysa, Mateus, Wisley, além de expressarem as variações quantitativas, demonstram também a hipótese silábica: “o escrito está diretamente ligado à linguagem” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.280).



Figura 37: produção escrita de Christofer com a Pesquisadora.

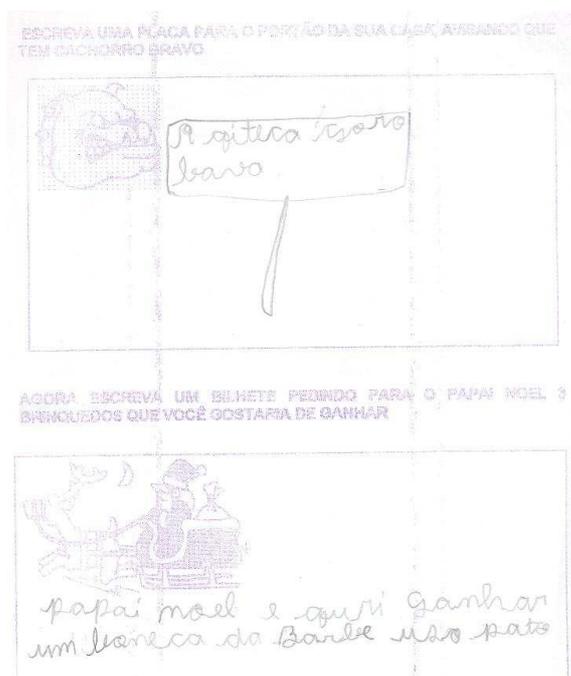


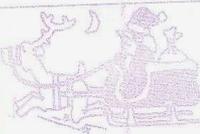
Figura 38: produção escrita de Laís com a Pesquisadora.

ESCREVA UMA PLACA PARA O PORTÃO DA SUA CASA, AVISANDO QUE TEM CACHORRO BRAVO



A mal portão  
não dá cochoou a si

AGORA ESCREVA UM BILHETE PEDINDO PARA O PAPAÍ NOEL 3  
BRINQUEDOS QUE VOCÊ GOSTARIA DE GANHAR



papai noel  
Eu gostaria que  
você venha na  
minha casa trazer um  
peço de para mim peço muito  
de se peço que você traze  
brinquedo = boneca =

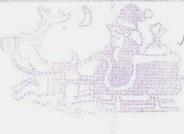
Figura 39: produção escrita de Maysa com a Pesquisadora.

ESCREVA UMA PLACA PARA O PORTÃO DA SUA CASA, AVISANDO QUE  
TEM CACHORRO BRAVO



cachorro bravo

AGORA ESCREVA UM BILHETE PEDINDO PARA O PAPAÍ NOEL 3  
BRINQUEDOS QUE VOCÊ GOSTARIA DE GANHAR



papai noel  
eu gostaria  
de ganhar  
brinquedo

Figura 40: produção escrita de Mateus com a Pesquisadora.

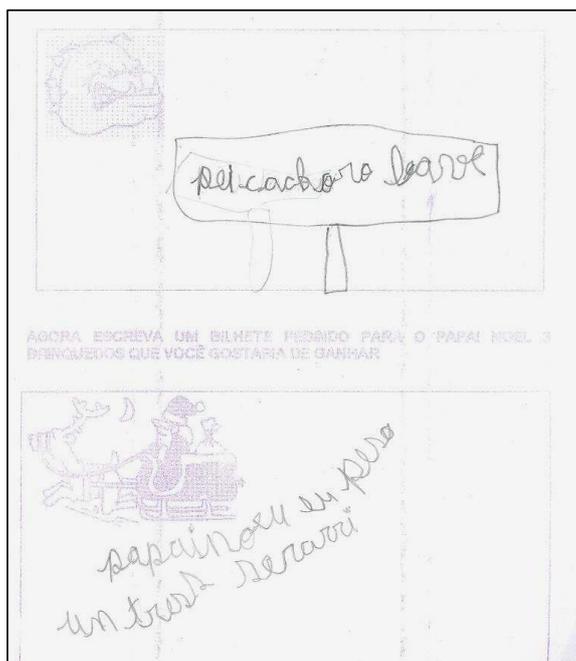


Figura 41: produção escrita de Wisley com a Pesquisadora.

No registro de Mateus as variações quantitativas, bem como a hipótese silábica oscilam. Na escrita do aviso, Mateus expressa enfrentar o problema de reconhecer as palavras na sua forma individual. Em alguns casos, faz esse reconhecimento. No ditado feito pela *Professora*, na avaliação final, registra A lua; em duas outras únicas frases que iniciam com artigos, A, O, registrou-os individualmente. As condições de produção – avaliação final, feita com a turma, com a *Professora*, escrita com a pesquisadora na biblioteca – parecem não ter interferido muito no processo da escrita de Mateus, pois os registros não explicitam avanços significativos nas hipóteses já formuladas no ditado aplicado pela *Professora* na avaliação de final de ano letivo.

No registro de Christofer, verificamos que expressou a solicitação – escrever avisando – sob a influência das freqüentes frases formadas em sala de aula. As frases que as crianças construíam geralmente compunham-se de sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito, modelos clássicos dos textos cartilhados – O cachorro é bravo. Mas no registro do bilhete, mesmo sendo objetivo, direto no pedido, Christofer demonstrou clara compreensão da função desse gênero – eu

quero muito biquedos. No caso de Christofer, identificam-se avanços na escrita realizada na interação com a pesquisadora, em relação ao ditado aplicado pela *Professora*. Tanto na escrita do aviso, quanto na escrita do bilhete, Christofer deu conta de manter nas palavras a propriedade da individualidade da pauta sonora, o que não ocorreu no ditado da *Professora*, na escrita das frases.

A análise do nível de compreensão desses sujeitos, utilizando como parâmetro os três ditados, de 18 de setembro, do dia 2 de dezembro, em situação de avaliação de final de ano letivo, e do dia 4 de dezembro, em situação de interação com a pesquisadora, estabelece um retrato do que significou o ensino da escrita na sala de aula. Tratando-se de diferentes condições de produção, em todos três, verifica-se que os sujeitos desenvolveram uma série de habilidades indispensáveis para a compreensão do sistema alfabético.

Convenhamos que a qualidade da escrita realizada no teste aplicado pela pesquisadora apresenta certa unidade nos registros, demonstrando que os sujeitos, com exceção de Kênia, encontravam-se mais ou menos no mesmo nível de compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Analisando o processo de aprendizagem desses sujeitos, ficou caracterizada uma questão que deve ser considerada: de que precisariam, do que não tiveram acesso, para, até o final do ano letivo, alcançar o nível de compreensão do sistema como alcançaram as outras 28<sup>19</sup> crianças?

## **6.2. As facetas da (des)construção do conceito de alfabetização**

Há quatorze anos, a *Professora* Magda Soares, no artigo “As muitas facetas da alfabetização, já propagava as abordagens cognitivas na alfabetização, que mal chegavam ao Brasil, conforme ela mesma informa em comentário à parte, na republicação do artigo: “para que se contextualize a referência à Emilia Ferreiro e à introdução de propostas no Brasil, convém lembrar que os primeiros livros dessa autora em tradução em português foram publicados no mesmo ano em que foi

---

<sup>19</sup> O número de crianças era de 35, e 6 delas foram os sujeitos da pesquisa. Uma sétima aluna não avançou no processo. Mas como faltava muito e estava propícia a mudar para a casa da mãe, em

publicado este texto - 1985". Estaria, portanto, sendo anunciado um novo momento na história da alfabetização que veio alterar "profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais", conforme a própria autora virá dizer cinco anos depois, no seu texto *Alfabetização: em busca de um método*, apresentado em dezembro de 1990, no XXII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, realizado no Rio de Janeiro.

Já passada mais de uma década, a própria autora adverte que "as progressivas atualizações, complementações e o refinamento da metodologia vêm, naturalmente, trazendo novos resultados e novas análises, mas não invalidam as afirmações feitas neste texto, com base nos dados iniciais nele apresentados". Soares faz esse comentário a parte, no texto, que também foi republicado no livro *Alfabetização e Letramento*, em 2003. Adiante, quando inicia, no texto escrito em 1990, a discussão "por que hoje a questão da procura de um método de alfabetização tornou-se, de afirmação, em pergunta?", novamente a autora inclui um segundo comentário, esclarecendo que

O advérbio hoje, nestes parágrafos, refere-se ao momento em que a pergunta foi proposta e o texto produzido – 1990; entretanto, se a pergunta já não surpreendia, lamentavelmente continua não surpreendendo: passados quase 15 anos, a questão do método de alfabetização ainda é uma pergunta, ainda constitui um impasse na área do ensino e da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003, p.86).

O conceito de alfabetização que, já na década de 1980, foi explicitado por Soares a fim de que a sua especificidade não fosse ignorada, independentemente da multiplicidade de perspectivas do processo de alfabetização, é retomado no texto de 1990, quando a autora se propõe a tentar "oferecer uma resposta à pergunta que o tema formula: alfabetização: em busca de um método?". Frente à predominância da tendência psicogenética nos anos 80, adverte sobre a necessidade de proposições metodológicas claras; no caso da rejeição dos métodos tradicionais, em nome de uma nova concepção de aprendizagem, identifica a necessidade da orientação aos professores a partir dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula. Caso contrário, conforme a autora, "estaremos

---

outro bairro, não reuni as observações referentes a ela na pesquisa. A aluna, em 2004, realmente mudou e não estuda mais na escola.

correndo o risco de ampliar o fracasso escolar ou porque rejeitamos tradicionais métodos”, “ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola”, ou “porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, qualquer atividade como atividade intelectual, e qualquer conflito como conflito cognitivo” (SOARES, 2003).

Vem aqui a importância de reportar às questões apontadas por Soares nos artigos publicados em 1985 e 1990. Na obra em que Soares compila estes artigos (2004), faz simultaneamente, comentários sobre as mesmas questões presentes nesse artigos, advindos de uma análise no contexto atual. Os comentários de Soares, contribui para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, observado numa sala de aula de 1ª série. É sabido que os trabalhos realizados por Soares nos localiza no estado do conhecimento do ensino e da aprendizagem da língua escrita, em escolas públicas brasileiras. Portanto, sua produção científica está a serviço do desenvolvimento da pesquisa acadêmica, de modo a acrescentar e colaborar na busca do ensino de qualidade. Incansavelmente, a pesquisadora tem advertido, em palestras, seminários, fóruns e em artigos publicados, que a alfabetização, fenômeno de natureza complexa e multifacetada, considerando-se os fatores que o condicionam, precisa ter garantida a sua especificidade – a aquisição da língua escrita.

As reflexões e conclusões que a autora apresenta nas suas publicações são sempre consideradas nas análises e reflexões das pesquisas. Logo, a pesquisa aqui apresentada não poderia fugir à regra, e é por essa evidente razão que as conclusões são descritas à luz daquilo que Soares vem denunciando em todos os seus trabalhos nestes quase 15 anos: “a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas” (SOARES, 2004, p. 8-9), o que ousaria denominar como a desconstrução do conceito de alfabetização.

A concepção demonstrada pela *Professora* da sala de aula observada do que é saber ler, do que é saber escrever, do que é texto pode ser constatada, desde o episódio da escrita do nome, no primeiro dia de aula, à seqüência de práticas de ensino no decorrer do ano letivo. Nos primeiros dias de observação, verifiquei que as professoras tinham como consenso que o teste deveria ser aplicado como

instrumento de classificação dos alunos em “quem já sabe ler e escrever um pouco, quem já sabe ler e escrever muito e quem não sabe ler e escrever nada”. Para justificar esse procedimento, comentavam, por exemplo, “tem que ver se eles conhecem algum número... se só sabem os nomes das letras, pelo menos... Tem menino que é bom... Ah... mas a maioria, boba, não sabe nada, não... não tem coordenação motora... nunca pegou nem num lápis...”.

As professoras tentavam me dar satisfação da decisão de se aplicar o teste. Parecia que tinham dúvidas sobre a própria prática e, naquele momento, estavam refletindo sobre a decisão tomada. A *Professora* me dirigiu algumas perguntas:

Profa.: – E você, o que acha? Como você faz lá na Prefeitura? (Referindo-se a minha função de professora na Rede Municipal de Belo Horizonte.)

Pesq.: – A gente dá um autoditado, de desenhos. As crianças registram ao lado do desenho como acham que é escrito. E depois classificamos pelo nível de conhecimento de escrita, se são pré-silábicas, silábicas, silábicas-alfabéticas ou alfabéticas...

Profa.: – Ah... Emília Ferreiro...

Pesq.: – É. É pra gente ver como aproximar as crianças pelo nível de conhecimento da escrita, quando chegam na escola.

Profa.: – E matemática?

Pesq.: – Matemática, não. Os outros conhecimentos a gente vai observando até mesmo na hora do autoditado, nas atitudes no decorrer das aulas, do ano...

Profa.: – Traz pra gente ver o seu, então.

As minhas respostas, aparentemente não intencionais, expressaram o meu referencial de concepção de alfabetização, contrapondo à convicção que tentavam expressar sobre a eficácia do teste como medidor de conhecimento da representação alfabética da língua escrita. Nos meus argumentos, ficou subentendido que não se tratava de uma prática particular na minha escola, mas de uma prática socializada, aplicada pelo conjunto de responsáveis pela organização das crianças recém-chegadas no início da escolarização, na instituição que eu atuava como professora de primeiro ciclo: “... classificamos pelo nível. (...) É pra gente ver como aproximar as crianças. (...) Os outros conhecimentos a gente vai observando...”.

Quando a *Professora* me dirigiu as perguntas, eu já tinha observado o teste. De certa forma, minhas respostas foram orientadas pela minha posição pessoal em relação ao teste, em relação às concepções de alfabetização das professoras e, particularmente, às concepções da professora do caso especial, que confeccionou o teste. Todas estavam presentes, enquanto eu e a *Professora* dialogávamos. Percebi também a oportunidade que a *Professora* teve de me demonstrar que eu não referia a algo que ela desconhecesse: “Ah... Emilia Ferreiro...”, ponderou, quando me referi aos níveis de representação da escrita por quais as crianças passam, quando se encontram no processo de reconhecimento do sistema alfabético, “se são pré-silábicas, silábicas, silábicas-alfabéticas ou alfabéticas...”. Parece que falava por todas, como se quisesse me dar a impressão que o meu conhecimento sobre Emilia Ferreiro era compartilhado também entre elas. A professora, que se tornou, posteriormente, eventual, expressava concordância com a que falava comigo. Assentia, acenando a cabeça e pronunciando evasivos “é... é... é”. Uma professora observava, sem intervir ou demonstrar posição. Por sua vez, a professora do caso especial, mantinha-se no seu lugar – organizava papéis, listas, conferia os nomes dos alunos, aparentemente indiferente. Quando a *Professora* encerrou a nossa conversa, dizendo “Traz pra gente ver o seu, então”, passou-me uma série de objetivações que acabou me distanciando da possibilidade de mostrar o autoditado da minha escola.

Nesse período ainda estava em sala de aula, como professora e participando do processo de enturmação das crianças recém-chegadas para o primeiro ciclo na minha escola. À medida que eu atuava, no turno da manhã, com meus pares na Rede Municipal, fazia internamente comparações com a atuação das professoras da escola da pesquisa. À medida que eu me relacionava com as crianças da minha turma, analisando suas posturas em relação à escrita e ao diário escolar, comparava os modos e as posturas das crianças em relação ao trato que davam a elas na escola da pesquisa. À medida que, na Escola Municipal, analisávamos e discutíamos os níveis de representação da escrita de nossos alunos, a partir da produção de um autoditado, refletia sobre as questões do teste de prontidão aplicado na escola da pesquisa. Fui encontrando mais dificuldade para levar o “nosso teste” para as professoras conhecerem. Então, por intuição, concluí que levá-lo não faria sentido. Um dos meus receios era esbarrar na condição de ascendência

da professora do caso especial sobre as professoras. O teste foi feito por ela, e trazer o teste da minha escola poderia se apresentar como uma atitude carregada de sentido, como por exemplo, o julgamento da minha atitude como afronta aos seus procedimentos pedagógicos, legitimado pelo meu papel de “pesquisadora da FAE-UFMG, que vai defender uma tese sobre alfabetização e que vai ser muito útil para a nossa escola”.

Em relação à professora do caso especial, essa fala, pelas suas atitudes posteriores, não soou como nada que pudesse acrescentar nas suas crenças. Pela sua atuação, figurava-se que a minha presença, ainda que se tornasse muito útil para a escola, não alteraria seus encaminhamentos usuais no tratamento com a questão da alfabetização. Como minha intenção não era de alterar nada nem, a priori, ser útil à escola, então decidi que mostrar o “nosso teste”, poderia, antes de acrescentar pontos positivos na relação com as professoras da escola da pesquisa, fazer emergir situações de animosidade.

Depois de observados os primeiros eventos no início do ano letivo – o evento do crachá, o teste de prontidão –, no decorrer do ano letivo, as ações metodológicas adotadas pela *Professora* no desenvolvimento das aulas propiciaram determinadas conseqüências no processo de aprendizagem das crianças. Especificamente em relação aos sujeitos focados na pesquisa, é notável que foram os que mais demandaram uma ação que se diferenciasse daquilo que estava sendo realizado na sala de aula. Eles sobreviviam a essas práticas. Enquanto os outros prosseguiram, guiando-se nas propostas da *Professora*, essas crianças emperraram. Ao final de cada aula, eram as que não haviam concluído as tarefas, as que não haviam colado a folha, as que não haviam copiado o texto, as que não haviam formado frases, as que não haviam separado as palavras em sílabas. Enquanto isso, os outros alunos que tinham conhecimento da base alfabética, proporcionavam à *Professora* intervenções importantes nas suas tarefas concluídas. Enquanto transitava pela sala, a *Professora* intervinha, de acordo com o que ia vendo escrito e contrariava a ortografia das palavras: “ – Ciências tem s e tem acento... Que acento é esse?!”; “ – Agudo ou circunflexo? Aqui, ó, o acento de você. É chapeuzinho.”; “ – Seis, falei seis. E o ‘esse’? E o ‘e’? Cadê o ‘i’? SEIS!” (aula do dia 4/08); “ – Q maiúsculo! ‘Quantos/patinhos!’ (aula de 26/06); “ – Você está escrevendo isso aqui, ó... Mas é separado? Tá separado? Separado o espaço é maior...”; “ – Olha, escreveu ‘vajen’,

só errou o m, pôs n...” (não atentou-se para a contravenção ortográfica do J no lugar do G. Aula de 21/08.); “– Pra quê esse ‘a’ aqui? Banhê... tá faltando o ‘a’ aqui... tudo errado, vai consertar” (aula de 21/08).

Identificamos a frequência de determinadas atividades, ações e reações da *Professora* e dos alunos e, a partir da análise desse cotidiano, tentou-se compreender o que passou, para a *Professora* e para os alunos, a caracterizar “aprender a ler e escrever”. Considerando que o contato diário com variados suportes de textos possa promover um bem sucedido processo de alfabetização, a *Professora* manteve as crianças em relação permanente com o material impresso. Analisando os eventos de sala de aula, supomos que a *Professora* acreditava que o processo de aquisição do sistema de escrita se constrói a partir dos procedimentos metodológicos que o “artefato pedagógico” cartilha historicamente tem proposto adotar. Mas identificamos tentativas de conciliar metodologia de concepção associacionista, que pressupõe a “exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas” (SOARES, 2003), com a adoção de posturas da concepção psicogenética. Nos eventos cujo objetivo era ensinar o aluno o código escrito por seleção das famílias, os alunos não questionavam, não emitiam opiniões, não expressavam hipóteses acerca da aquisição da escrita. Ansiosamente, esperavam a determinação da *Professora* para executarem as tarefas da “leitura”. A *Professora* determinava ler, copiar, separar em sílabas e/ou formar frases. Desse modo, crianças e *Professora* acreditavam que estavam aprendendo e ensinando a ler e a escrever.

Soares (2003), ao tratar sobre a questão dos métodos, explicita que a concepção psicogenética deslocou o eixo da compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e escrever. Conforme a autora, isso provocou uma severa crítica à importância que se vinha dando ao que é compreendido como método de alfabetização. A crítica viera pelo fato da concepção psicogenética trazer uma nova concepção de criança, que contrapõe literalmente à concepção que até então se tinha dela. De acordo com Soares,

(...) a concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita – concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a

sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização –, são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de aprendizagem da língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita (SOARES, 2003, p.89).

A *Professora* não contrapôs uma concepção do processo de aquisição da língua escrita à outra (associacionista versus psicogenética), nem as conciliou. O que se observou é que a *Professora*, ao lidar com situações em sala de aula que pressupunham a adoção de estratégias da concepção psicogenética, adotou procedimentos metodológicos na perspectiva dos métodos tradicionais. Verifica-se isso no evento da parlenda do doce – formar frases com a palavra doce; copiar a “leitura”. Verifica-se isso no evento da “carta enigmática”, quando a *Professora* atentava para a tradução do desenho em palavra, sem dar oportunidade às crianças para que elas compreendessem a construção da escrita e expusessem suas hipóteses. Verifica-se, portanto, que não houve oportunidade para a análise da constituição das palavras, como se as crianças fossem “associando” o processo.

O processo, como construção do ensino e da aprendizagem da escrita, foi sendo comprometido na medida em que, ao ter como fim a compreensão do sistema alfabético, a *Professora* agia garantindo essa compreensão por meio de procedimentos de repetição – ler, copiar – o que nos leva a nomear o processo de ensino e aprendizagem da escrita na sala de aula como desconstrução do conceito de alfabetização – a descontinuidade de estratégias metodológicas adotadas. No eventos que pressupunham o uso de metodologias específicas dos métodos tradicionais – analítico e sintético –, a *Professora* utilizava estratégias de compreensão de texto, que não se constitui como texto, mas como pseudo-texto. Nesse sentido, destacamos, por exemplo, as perguntas que dirige às crianças sobre os hábitos da “jibóia” na aula de 20/08/2003 (ver página 84). O suporte não oferecia elementos suficientes para tornar a aula um momento também de aquisição de conhecimentos científicos sobre o réptil “jibóia”. Desse modo, o pseudotexto não foi

utilizado para a sua finalidade – a decodificação. Na sua essencialidade, a sua composição elimina qualquer progressão do tema forjado pela *Professora*, que seria conhecimentos sobre o réptil “jibóia”.

Historicamente, a alfabetização baseia-se na concepção que se formou de método na área da educação, concepção reduzida aos tipos tradicionais dos métodos sintéticos e analíticos, e na adoção desses métodos como técnicas e procedimentos hierarquizados. Essa herança metodológica não combina com os novos paradigmas conceituais de alfabetização trazidos pela concepção psicogenética. Desse modo, é evidente a possibilidade de conflitos e incompreensões, na sala de aula, na formação do professor e na academia sobre o conceito de alfabetização.

Não pretendo adentrar na reflexão sobre o fenômeno do letramento, para a qual considero necessário outro parâmetro de discussão. Verifico que já é causa de polêmica o fato de conceber a adoção de metodologias próprias dos métodos tradicionais como metodologias advindas da perspectiva psicogenética, no processo de decodificação. Nesse âmbito da questão, Soares discutiu em 1990. Nesse período, o letramento não estava na pauta de discussão tal como tem estado atualmente, e foi possível, desse modo, restringir-se à questão do adotar ou não adotar um método, tendo em vista a mudança de paradigmas nos estudos e pesquisas sobre a alfabetização. Soares advertiu que a questão não estaria na adoção ou não de um método. Após, com muita habilidade, definir, identificar, distinguir “método”, a autora fez a reflexão que seria a mais séria. Se levada em conta, poderia ter explicitado melhor os equívocos posteriores, advindos do que se chamou Construtivismo. O fenômeno, sustentado por uma base teórica da Psicogenética, justificou a anuência das boas intencionadas propostas de ensino de escrita, mas que propiciaram o agravamento do quadro do analfabetismo no Brasil. Sobre as mudanças conceituais, em 1990, Soares afirma que, com a concepção que até então se tinha (e ainda se tem) de métodos, tornava-se inconcebível a conciliação das concepções associacionista e psicogenética porque,

(...) na verdade são concepções diametralmente diferentes, do processo de aquisição da língua escrita que estão em jogo. Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança

aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los. Nessa segunda perspectiva, o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode ser prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem da criança (SOARES, 2003, p.89).

A *Professora* adotou, nos eventos de aquisição da língua escrita, procedimentos e técnicas que se definem na concepção do que se estabeleceu como métodos tradicionais: “o método de alfabetização, identificado como os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), e que é confundido com manual, conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira (...)” (SOARES, 2003, p.95). Na aula do dia 24 de junho, na troca de conversa com a pesquisadora, a *Professora* diz: “eu estou misturando o global o silábico, tudo...”. Observa-se que o “fazer de tudo” se traduz na orientação da escrita ortográfica, no uso de maiúscula ou minúscula, no número de sílabas das palavras com a fiscalização permanente das tarefas de copiar o texto, fazer frases, separar palavras em sílabas.

Há ações permanentes da *Professora* com o fim de garantir o processo de compreensão da língua escrita. As suas ações sinalizam que o objetivo é que os alunos aprendam a ler. Vendo sob esse aspecto, verifica-se que a escrita, como notação, serve para aferir a competência na leitura que as crianças estão alcançando. Quando a *Professora* iniciava a aula de “leitura”, o texto deveria ser lido, oralmente pelos alunos que ela indicava, preferencialmente pelos que já demonstravam um nível de proficiência na leitura. Essa estratégia parece que seria para proporcionar aos alunos que ainda não dominavam a habilidade de leitura, a audição de uma “boa” leitura, a fim de que pudessem alcançar também essa qualidade de leitor. A impressão é a de que a leitura fosse apenas uma questão de treino, como já foi referido nas análises de aulas no capítulo 4.

Dessa forma, há alguns aspectos que podem ser identificados como fatores que, na tentativa de realizar o objetivo fundamental do processo de alfabetização, que é compreender como funciona o sistema de escrita alfabético, acabavam levando o processo à desconstrução da alfabetização. O primeiro aspecto encontra-se na questão que tem sido colocada na pauta de discussão, há quase 20 anos por Soares a respeito do modo pelo qual se concebe alfabetização, atribuindo-lhe “um

significado demasiado abrangente (...), considerando-a [a alfabetização] um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p.15). Nesse aspecto, verifica-se que seria necessário, segundo a autora, “diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita)” (SOARES, 2003, p.15). Na sala de aula da pesquisa, houve certa negligência em relação a essa diferenciação, na medida em que se considerava o processo exclusivamente no aspecto do desenvolvimento, enquanto se verificava, na turma, um tanto significativo de crianças com necessidades de intervenções no nível do processo de aquisição da língua escrita.

Há ainda um outro fator, apontado por Oliveira e Nascimento (1990), sobre a relação de noção de aprendizagem com as especificidades da aprendizagem da escrita. A *Professora* passava pelas carteiras, dando atenção individual a cada aluno, permitia à criança falar do seu “jeito”, mas, na interação *Professora* e alunos, na variedade de procedimentos que adotava para ensinar e aprender a escrita, não se verificou a análise de cunho lingüístico. Durante os eventos de ensino e aprendizagem da escrita, a *Professora* deixou de levar em conta, no processo cognitivo de construção dos conhecimentos do domínio da língua escrita, as operações de cunho lingüístico, aos quais Oliveira e Nascimento (1990) se referem. Conforme a crítica que os autores fizeram à Teoria da Psicogênese, ao afirmar que “à primeira vista, evidencia a ênfase nos aspectos percepto-cognitivos, em detrimento das operações de cunho predominantemente lingüístico” (p.36), percebe-se que, na interação entre *Professora* e alunos, o processo cognitivo nas operações lingüísticas ficou à margem durante a interação de ensino e aprendizagem da escrita. Um exemplo disso é o evento em que um aluno descreve a diferença entre a palavra pedra e Pedrico. Era visível – talvez nem poderia ser diferente, numa turma de 1ª série de escola pública – que os níveis de análise da escrita das crianças estavam entre o silábico e o silábico-alfabético. No entanto, os níveis de conhecimento da escrita expressados na sala de aula, ou pela leitura oral, ou pelas atividades de escrita, eram tratados pela *Professora* como questões de ordem ortográfica. Desse modo, não se identificavam “fenômenos – ‘erros’ ou acertos – que evidenciassem puras idiossincrasias do código escrito e fenômenos que evidenciassem interferências de mecanismos lingüísticos, da competência do

falante, no ato de escrever” (OLIVEIRA e NASCIMENTO,1990, p.37). A *Professora*, quando identificava os “erros” das crianças, fazia intervenções deste gênero: [Profa.:] – Ingreja? Ingreja? (...) [Al.:] – fessora, chorou tem dois r? [Profa.:] – Não!!! Chorrou?”.

Um terceiro aspecto que pode ser tratado, ainda no âmbito do processo cognitivo, é o das reflexões de ordem fonológica que o aprendiz faz, quando em processo de compreensão do funcionamento do sistema alfabético, . Conforme Morais (2004), o processo de análise fonológica ocorre quando a criança está em fase de aquisição do SNA (nos trabalhos que tratam da consciência fonológica, pode-se verificar esse fenômeno), mas não é possível identificar em que medida esse processo ocorre. Considerando que a análise fonológica é um recurso que o aprendiz adota quando está em processo de compreensão da escrita, verifica-se que a *Professora* deixava de reconhecer esse processo nos eventos cujas atividades eram categorizadas como cruzadinha, carta enigmática, autoditado. Nesses eventos, quando poderiam ocorrer intervenções de compreensão fonológica, a *Professora* ordenava “fazer frases, separar palavras em sílabas, circular palavras. Desconsiderando os resultados de um processo de consciência fonológica, a *Professora* fazia intervenções nas produções das escritas, com concepção ortográfica: – Guloso! Cê escreveu com Q! São nessas ocorrências de interação entre *Professora* e alunos que se identifica a concepção de aprendizagem. Também é nessas interações que se encontra a cultura formada na sala de aula acerca do conceito de alfabetização. Desse modo, a *Professora* e as crianças vão sobrevivendo no processo, fazendo tudo que podem para garantir o ensino e o aprendizado. No entanto, nessa mesma interação, identifica-se também aquelas crianças, os indivíduos participantes da pesquisa, cujas intervenções e estratégias utilizadas na sala de aula faziam pouca ou nenhuma diferença no seu processo de compreensão da escrita. A maioria que demonstrava para a *Professora* um progresso que a satisfazia e a fazia sentir ter cumprido a sua missão caracterizava a turma como alfabetizada. Essa maioria é a que chegou na escola, com algumas questões resolvidas – uso de caderno, compreensão do funcionamento do sistema (lateralidade, linearidade, correspondências gráficas e fonêmicas); com conhecimento de formação da palavra. Esses alunos foram os que contribuíram para a construção do conceito de alfabetização que se instituiu na sala de aula – fazer

leitura, copiar leitura, fazer frases, separar palavras em sílabas. A *Professora* tornou o processo confuso na medida em que, lidando com sujeitos na perspectiva da concepção psicogenética, utilizava metodologias tradicionais de alfabetização. Nessa perspectiva, é difícil obter resultados significativos, e o processo apresenta-se como a desconstrução da alfabetização.

### **6.3. A desinvenção e a reinvenção da alfabetização**

Soares (2004), na introdução do seu trabalho apresentado no GT Alfabetização, leitura e escrita na 26ª Reunião Anual da Anped, afirma pretender “desenvolver a retomada de conceitos e problemas, buscando identificar sua evolução (conceito de alfabetização e letramento) ao longo das duas últimas décadas”. Além disso, propõe, ao desenvolver essa retomada, em um movimento “como sendo de progressiva invenção da palavra e do conceito de letramento, e concomitante desinvenção da alfabetização, resultando da polêmica conjuntura atual que me atrevo [a autora] a denominar de reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004, p.5).

O termo letramento foi tratado no texto, como fenômeno, processo, problema, paradigma, enfim, como o norteador do movimento que a autora se propôs a fazer, objetivando defender uma proposta de alfabetização. A respeito do que nomeia como desinvenção da alfabetização, a autora explica que “o neologismo desinvenção pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas” (SOARES, 2004, p.9). Em contrapartida, de reinvenção da alfabetização, Soares denomina as tentativas advindas de políticas públicas, em relação às práticas de sala de aula, de equacionar o problema que hoje já não é considerado questão de país subdesenvolvido somente, mas também de países de primeiro mundo como a França e os Estados Unidos; a saber: a ineficiência do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa reinvenção, tenta-se a volta ao método fônico, como panacéia para o fenômeno em questão.

De toda a análise, Soares (2004) conclui “que o antagonismo, que gera radicalismos”, é mais político que conceitual. Portanto, o conceito de alfabetização,

que historicamente a autora vem ajudando a entender como fenômeno multifacetado, na perspectiva em que é retomado no artigo, contribuiu de modo veemente para a análise e compreensão dos eventos de aquisição da escrita, ocorridos na turma da 1ª série observada.

Referindo-se também aos trabalhos de Emília Ferreiro, como objetos de reflexão da pesquisa de que trata este texto, considera a autora que o “processo inicial de alfabetização tem se confundido em planos e programas generalizados com a contraditória prática cotidiana de ensino e aprendizagem nas salas de aula” (FERREIRO e Palacios, 1992). Quando Ferreiro questiona os objetivos da alfabetização inicial, afirma que as práticas convencionais levam à confusão entre expressão escrita e a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, levam à prática de uma escrita fora de contexto, sem nenhuma função comunicativa real, que nem sequer apresenta a função de preservar informação.

Na sala de aula pesquisada, verificou-se que os eventos de escrita foram precisamente mediados por suportes relacionados nos quadros 2 a 3.4 (ver páginas 55 a 60). Assim, depois que um suporte era lido, interpretado; depois de serem trocadas impressões expressas oralmente pelos atores – *Professora* e alunos –, seguia-se alguma atividade que determinava às crianças a realização da escrita. É importante também explicitar o que se entende por atividades de escrita – atividades que circunscreveram cópia do texto, cópia de palavras relacionadas ao texto, criação de frases com palavras relacionadas ao texto, separar as sílabas das palavras do texto (ver anexo 16). Os textos recorrentes na sala de aula, como já foi dito, eram os de cartilha, categorizados no quadro 2. Esses textos obtiveram um certo status entre a diversidade de suportes. Pôde-se verificar que a cópia escaneada preservava a qualidade (ver anexo 17) original de impressão, mas a reprodução, feita no mimeógrafo a álcool, ficava seriamente comprometida do ponto de vista da legibilidade. Ao imprimir o texto, na impressora matricial, a matriz ficava marcada por duas listras paralelas, descaracterizando os sinais gráficos e desenhos. Além disso, as letras ficavam deformadas, perdendo os contornos, devido à umidade do álcool. É questionável a tentativa de recuperação deste tipo de suporte, que não está disponível entre os livros didáticos atuais. Questionável, pelas razões que já foram apontadas – as radicais mudanças de paradigmas do processo de alfabetização. A recuperação desse suporte, associada às ações metodológicas que ele sugere,

coloca em dúvida a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que inibe ou impossibilita a *Professora* e os alunos de fazerem um movimento que considere as concepções da Psicogenética, da Psicolingüística e da Sociolingüística na aquisição da língua escrita.

Essa reflexão sobre o uso do suporte cartilha se estende ao uso de outros suportes de escrita na sala de aula da pesquisa; por exemplo, o livro didático adotado. Esse suporte, incluído no catálogo do PNLD<sup>20</sup> 2000/2001 foi classificado como “Recomendado com Ressalvas”. O mesmo livro tinha sido adotado no ano anterior ao da pesquisa, 2002, nas turmas de 1ª série. Segundo depoimento da *Professora*, **ao ser perguntada durante as observações** porque adotara o mesmo livro na turma de 2003, justificou que achava as propostas de atividades mais fáceis do que aquelas dos livros que têm sido mais recomendados no catálogo do PNLD. Outra razão apresentada pela *Professora* é que ela já havia trabalhado com esse livro na turma do ano passado, e sua experiência ajudaria a trabalhar com “exercícios”. As ocasiões em que ocorreram os trabalhos com o livro também foram com procedimentos peculiares do trabalho com o texto da cartilha; o anexo 16 ajudamos a chegar a essa conclusão.

Na medida em que *Professora* lidava, no processo, com a convicção de que o texto de cartilha é o suporte de ensinar a ler. Junto a essa convicção, procedia, resguardando as prerrogativas que esse suporte sustenta: auxiliar a aprendizagem da língua escrita do aprendiz que depende de “estímulos externos para produzir respostas, que reforçadas” conduzem “à aquisição da língua escrita”. Necessariamente, ele precisa demonstrar os “chamados pré-requisitos”, prontidão e maturidade para ser alfabetizado. Uma vez que o aprendiz seja percebido nessa perspectiva, o texto da cartilha pressupõe um método que determina a “exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas para que a criança” aprenda “a ler e a escrever” (SOARES, 2003, p.89). Concomitante ao uso de outros suportes de escrita, a *Professora* tratava-os com as mesmas estratégias que o texto de cartilha pressupõe. Fica então caracterizada a desinvenção do processo. Os suportes

---

<sup>20</sup> PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, guia elaborado pelo Ministério da Educação como instrumento para o professor escolher o livro didático. Resulta da análise dos livros de 1ª a 4ª séries inscritos no Programa. Além disso, faz uma seleção no conjunto dos livros e procura sinalizar as principais características de cada produção. (Síntese de Introdução Geral, O que é o Guia? Para que serve?).

alternativos são caracteristicamente compostos de propostas emergidas do discurso inovador sobre a alfabetização. A *Professora*, portanto, lidava com esses suportes, sem considerar o que o conteúdo de suas propostas pressupõe sobre o alfabetizando – o aprendiz “ativo, capaz de construir conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento” (SOARES, 2003, p.89). As estratégias metodológicas adotadas pela *Professora* inibiam a proposição da visão interacionista, “que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá na relação da criança com o objeto da ‘língua escrita’ (...)” (SOARES, 2003, p.89). As dificuldades da criança passam a ser vistas como uma progressiva construção de estruturas cognitivas na relação da criança com o objeto língua escrita.

Os procedimentos didáticos no processo de ensino e aprendizagem deixaram de atender às crianças que estavam ainda no processo preliminar de compreensão do funcionamento do sistema alfabético, no caso da pesquisa de que se vem tratando aqui, os sujeitos. O processo de ensino realizado na sala de aula inibiu a interação desses sujeitos particulares com o objeto de conhecimento – língua escrita.

Levando em conta a reflexão de Soares (2004), acerca do que atualmente estamos vivenciando sobre a concepção de alfabetização, há de se concordar que “a autonomização do processo de alfabetização (...) pode ser interpretado como a curvatura da vara”. Soares utiliza a metáfora para refletir sobre o processo de alfabetização em relação ao processo de letramento. Ao observar o cotidiano da sala de aula, para entender como as crianças compreendiam o processo, e como a *Professora* interagia nesse processo, com as crianças, verificou-se outras facetas do fenômeno. Ao identificar outras facetas, concordamos com Soares. Segundo a autora,

A entrada da criança (e também do adulto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

A ação metodológica realizada na turma da pesquisa desassocia esses processos, conseqüentemente, inibindo a articulação do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita com a função social da escrita. A questão apontada por Soares, sobre a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade dos dois processos – alfabetização e letramento – se reflete nas práticas da *Professora*. Nesse sentido, é importante verificar e refletir sobre os percalços na sala de aula, pois, possivelmente, será através deles que poderemos buscar meios para compreender o processo de alfabetização que vem acontecendo neste novo quadro conceitual de aquisição da língua escrita: o apagamento da necessária especificidade do processo de alfabetização – reiteradamente denunciado por Soares, na fuga explícita da prática histórica de “excessiva especificidade, “entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2004, p.10)

Os primeiros procedimentos adotados pelo conjunto das professoras na recepção dos alunos na escola renunciaram, de certo modo, a proposição metodológica que, na sala de aula, poderia ser evidenciada no percorrer do processo de ensino e aprendizagem. Essa evidência pôde ser identificada no evento do crachá e na aplicação do teste de prontidão. Tais procedimentos foram determinados em comum acordo com as professoras e explicitaram as inferências que essas professoras construíram, ao longo de suas práticas, para analisar as competências de leitura e escrita que as crianças recém-chegadas à escola poderiam trazer.

Outro dado que esses primeiros procedimentos sugeriram relaciona-se com o conhecimento que o conjunto de professoras possui a respeito do que tem circulado nos discursos da educação sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Verifica-se que o uso do crachá é reconhecido pelas professoras como um artefato de identidade. Houve certo zelo em imprimir os nomes, considerando-se o estilo de letra em caixa alta, fator reconhecidamente importante na perspectiva da psicogênese da escrita (ver anexo 5). O uso da letra em caixa alta, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), facilita à criança o aprendizado da escrita. Une-se a esse fator o uso do nome próprio; as mesmas autoras consideram essa estratégia como

condição fundamental no processo de aprendizagem da língua escrita. Portanto, as professoras, impregnadas de suas experiências advindas da concepção associacionista do processo de ensino da leitura e da escrita, incorrem no prejuízo das inúmeras chances que o recurso do crachá propõe, disponível ao aprendiz. A *Professora*, ao flagrar crianças que copiavam o nome do crachá, registrou na folha “copiou do crachá”.

Nas análises do evento do crachá, verificamos ações e reações das crianças que possibilitariam reflexões do processo da construção da escrita que foram desdenhadas pela *Professora*, uma vez que é explícito na situação que o artefato não fora adquirido para esta função – auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da escrita. A sua função restringiu-se no auxílio da organização das crianças recém-chegadas na escola. Logo, a utilização desse suporte como meio para realizar a escrita do nome corretamente foi negada pela *Professora*. Naquele momento, as crianças deveriam provar que sabiam escrever o nome “sem copiar”.

Outros fatos dessa natureza podem ser também conferidos nos eventos que envolvem próprio teste. Com a intenção de medir o nível de conhecimento das crianças em relação ao funcionamento da língua escrita, a aplicação do teste de prontidão fora uma decisão tomada em conjunto pelas professoras. Nesse procedimento, há uma gama de evidências da mistura de estratégias metodológicas advindas da concepção associacionista e da perspectiva psicogenética. Essa mistura leva a antever o conflito que as professoras viviam entre o que conheciam do discurso inovador sobre o ensino da leitura e da escrita e o que exatamente sabiam fazer para ensinar essas habilidades. A tentativa de conciliar concepções fizeram-nas incorrer em conclusões equivocadas das produções das crianças. Conclusões estas que provocaram reflexões interessantes por parte das próprias professoras, como, por exemplo, quando discutiram acerca do que significa saber ler e o que significa interpretar o que se leu, enquanto corrigiam os testes. Duas professoras consideraram como capazes de interpretar texto escrito as crianças que não sabiam ler, mas, ao ouvirem o texto, responderam perguntas sobre ele. Outras duas, uma delas, a professora do caso especial, discordaram com o seguinte argumento: “não vale, se não leu, não adianta responder”. Outra evidência desse conflito é quanto aos critérios de correção do teste: a medida da nota. Qual o significado da nota, num momento que se exigiria uma análise do que foi produzido

pelas crianças, de modo que pudessem identificar o nível de conhecimento delas sobre o funcionamento da escrita? O procedimento de “corrigir” as produções das crianças demonstrou também o conflito das professoras em relação ao processo. Esse procedimento confere o desconhecimento das teorias relacionadas à Psicogênese da escrita que as professoras tentaram provar que possuíam acerca do processo de construção da escrita, quando anunciaram “– Emília Ferreiro...”, na nossa conversa sobre a adoção do teste.

Na observação das ações da *Professora*, durante a aplicação do teste, mais evidências puderam ser identificadas que conferem o seu conflito pessoal, entre a prática de ensino da língua escrita na sala de aula e o entendimento do processo de funcionamento da escrita. Ao ordenar às crianças que escrevessem dez palavras que soubessem, a *Professora* demonstrou colaboração com elas, durante a execução da tarefa. Tal atitude é apropriada na relação ensino-aprendizagem na perspectiva interacionista, uma vez que, na teoria de Vygotsky (1987), considera-se a interação do aprendiz com o adulto como meio eficaz na aprendizagem. Nesse sentido, quando uma aluna perguntou, no evento do teste de prontidão se poderia ser nome de animal, a *Professora* confirmou sua interação – Pode, de animal... No entanto, em se tratando de situação de teste, quando se afere o que o sujeito é capaz de fazer sozinho, a *Professora* é intencionalmente evasiva, quando é solicitada a conferir se a “escrita está correta”: – Está escrito leão?; – Ah, você escreveu leão? Verifica-se, então, a influência da concepção associacionista na relação de ensino-aprendizagem, quando a *Professora* age predeterminando a “hora certa” de ensinar a criança, ou seja, quando o processo se iniciar, resguardados todos os seus procedimentos protocolares: reconhecer letras, reconhecer famílias silábicas, das simples para as complexas, formar as palavras e, enfim, formar frases. Aquele momento, o do teste, não seria hora de refletir sobre a escrita. Era para fazer o se que soubesse. Considere-se então “o que se sabe”, como saber o correto, em nível ortográfico, desconsiderando, entretanto, qualquer esforço feito pela criança, que, na teoria da Psicogênese da escrita, traduz os esforços de escrita em representação dos níveis de conhecimento da construção da escrita.

Houve, portanto, uma série de equívocos provocados pelo conflito entre o que sempre se fez e o que se poderia tentar fazer numa nova perspectiva de ensino do processo da língua escrita. A própria *Professora* denunciou esse conflito, quando, no

final do ano letivo, constatado o deficiente alcance do aprendizado da leitura e da escrita dos sujeitos focados, referiu-se à Kênia, lamentando que o teste a enganou. Confessou que o fato de a aluna ter escrito o seu nome no teste, com “letra bonita”, fê-la acreditar que sabia ler e escrever um pouco. Esse evento ocorreu depois da conversa com a pesquisadora, que lhe mostrou os ditados de Kênia, fazendo uma análise do nível de conhecimento sobre o funcionamento da escrita que a aluna havia adquirido até aquele momento – dezembro de 2003 – fim do ano letivo. Verificando o teste de Kênia, do início do ano, a *Professora* se equivocou por três vezes. Uma quando, ao verificar a figura humana desenhada pela criança, impressionou-se com a graciosidade da produção e desdenhou os aspectos que estavam sendo aferidos. Avaliou com nota total, três pontos, não percebendo que a aluna desenhou os braços da figura partindo da cabeça. O primeiro equívoco da *Professora*, na realidade, aconteceu quando avaliou a escrita do nome, o que fora feito antes do desenho da figura humana. O fato de a letra estar bem caligrafada afastou da percepção da *Professora* a ocorrência de “erros” posteriores. Nesse caso, a *Professora* não enxergou que, na escrita do nome, a aluna “trocou” letras no sobrenome. Considerando-se a postura adotada na correção dos testes pela *Professora*, esse aspecto não foi negligenciado por acaso. Arrisca-se a considerar que o que levou a sua não percepção fora a qualidade da produção, ou seja, a bonita caligrafia. Adiante, o que não fora percebido estava adornado no primeiro olhar da *Professora*. A *Professora* não poderia colocar em dúvida, então, a produção das palavras de Kênia no teste (ver anexo 18). Estavam escritas exatamente iguais e na ordem da produção demonstrada na figura 8, página 76. Mas a postura de Kênia, no decorrer do ano, não suscitou na *Professora* a possibilidade de, no teste, ter copiado as palavras de alguém. Kênia teve o hábito freqüente na sala de aula de copiar do colega, como modo de resolver sua obrigação com o ofício escolar. Os ditados realizados no final do ano letivo, tanto aqueles aplicados pela *Professora*, quanto o aplicado pela pesquisadora denunciaram o verdadeiro nível de compreensão em que Kênia se encontrava. Por que só no final do ano a *Professora* demonstrou que não havia conseguido o seu objetivo com Kênia, ou seja, ter lhe ensinado ler e escrever? Essa mesma sensação, a *Professora* expressou em relação aos outros casos da pesquisa. Esse caso, porém, foi o que mais a

sensibilizou e fê-la demonstrar-se chocada, como sendo algo descoberto só naquele período, final do ano letivo.

Em vista dessas reflexões, pôde-se então elencar algumas considerações importantes que prenunciam muitas questões que ainda precisam ser pesquisadas e, por outro lado, referendar as tantas suposições que o estado da alfabetização tem denunciado. Sem necessidade de repeti-las no limiar deste trabalho, crê-se que é necessário recuperar algumas reflexões que têm conduzido com sucesso a trajetória de inúmeras pesquisas do campo. Entre elas, começaria, para finalizar, a relembrar Soares a fim de sintetizar as impressões que foram adquiridas na pesquisa. As mudanças conceituais por que passaram o conceito de alfabetização – e têm veementemente passado, provocaram – e têm provocado – o questionamento do método utilizado para alfabetizar. Para Soares (2004), “são concepções diametralmente diferentes, e até conflitantes, do processo de aquisição da língua escrita que estão em jogo” (grifo nosso). Desse modo, o que se pôde verificar, na prática de ensino da *Professora*, foi o ir e vir numa concepção e noutra do processo, conferindo certo prejuízo na compreensão do funcionamento da escrita – tanto para os alunos quanto para a própria *Professora*. Nesse aspecto, ocorre o que Soares define como conflitante e até mesmo “prejudicial”, quando se verifica a tentativa de adotar um método de ensino, em sua concepção tradicional, na perspectiva psicogenética, que considera o aprendiz o centro do processo, sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los (SOARES, 2003).

Outra questão fundamental relaciona-se ao que a mesma autora tem denunciado: a falta de especificidade no processo do ensino da aquisição da língua escrita. No decorrer das observações de eventos de ensino e aprendizagem da escrita, verificou-se que a especificidade do processo – compreender o funcionamento do sistema da escrita – diluiu-se na medida em que se realizavam tarefas nas quais já se exigiam compreensão da escrita – formar palavras, separar sílabas, formar frases. O fato de a turma ter sido composta por crianças que sabiam ler e escrever um pouco não suscitou a necessidade de análise e compreensão da relação fonema/grafema. Levou-se em conta, então, que o processo de alfabetização estaria pronto e acabado quanto a esse aspecto ou se demonstrou compreender o processo de alfabetização como um sistema de aprendizagem por

associação, em que se vai formando sílabas, palavras, frases, até que se escreva “corretamente”.

Um terceiro fator importante relaciona-se ao que se encontra, com muita coerência em Soares, acerca do letramento, como fenômeno que não deve ser desassociado do processo de ensino e aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita. É explícita a ocorrência desse evento na sala de aula observada, uma vez que a *Professora* deslocava situações de letramento das situações de ensino e aprendizagem da escrita, reservando as últimas para os eventos com o uso da cartilha.

Uma última consideração a fazer refere-se à necessidade de se reportar a uma reflexão sumamente fundamental, levantada por Isabel Frade (2003). A reflexão de Frade pode contribuir na tentativa de compreender as revelações da pesquisa. No artigo *Alfabetização Hoje: onde estão os métodos?*, a autora conduz os pesquisadores e formadores de professores à repensarem sobre a memória das práticas dos professores alfabetizadores, uma vez que, no contexto atual, o que se tem feito é um investimento voltado para a formação de professores, considerando “as concepções de alfabetização, sobretudo aqueles ligados à função social da escrita e o processo psicológico de construção desse conhecimento” (p.18). Segundo Frade, essas concepções “tornaram-se baluartes da formação de professores e da divulgação de inovações em alfabetização” (2003, p.18). A autora alerta, tal como Soares, como para a consequência desse quadro: o esquecimento de “uma das facetas mais importantes da alfabetização – a decodificação – (...) tanto nas pesquisas, quanto nos discursos autorizados de alfabetizadores” (FRADE, 2003, p.18). Ao demonstrar, com exemplos de relatos de prática de ensino e aprendizagem da língua escrita em sala de aula, Frade explicita a necessidade de se reconhecer, nas práticas dos professores, a adoção de estratégias metodológicas que, mesmo evidenciando a aplicação de princípios dos métodos nomeados como tradicionais, têm estado “presentes, no momento certo, para os alunos certos, na ordem estabelecida pela necessidade pedagógica, e que são melhor aproveitadas por quem já tem conhecimento de métodos e possui a memória desses procedimentos” (2003, p.21).

No mesmo artigo, a autora reflete sobre o reconhecimento das práticas construídas dentro da sala de aula e dentro do campo pedagógico como uma

tentativa do professor de hoje conciliar os métodos que “conheceram antes, para garantir o trabalho com a decodificação, com inovações pedagógicas imanadas do discurso científico e dos órgãos oficiais” (FRADE, 2003, p.22). Entre outras considerações importantes de Frade, há de se considerar uma que vem ao encontro da reflexão que se tem feito na análise dos dados da pesquisa: a insistência de alguns professores em permanecer com determinados procedimentos não privilegiados nos discursos científicos e pedagógicos de inovação. A autora coloca em xeque essa insistência e a considera como uma questão de desinformação ou demonstração da “força e permanência de uma cultura pedagógica possível de ser praticada”. Para Frade (2003), essas permanências, aliadas aos procedimentos orientados pelo discurso da inovação, têm refletido resultados positivos no processo de aquisição da língua escrita. Por outro lado, em nossa análise, a partir da pesquisa realizada, não se ousaria a conferir a adoção da *Professora* de práticas da “permanência”, como fator que contribuiu para o sucesso, no processo de alfabetização, das crianças.

No universo da sala de aula, seis crianças não avançaram satisfatoriamente na alfabetização. Seis crianças é um número razoável para que se adotassem procedimentos pedagógicos que as atendessem, do mesmo modo que a maioria foi “atendida”. Essa maioria, entretanto, demonstrou, desde o início do ano letivo, um grau de compreensão do funcionamento do sistema de escrita, adquirido antes de ingressar na escola. Por sua vez, os 6 alunos que escamotearam de certa forma o “desconhecimento” do funcionamento do sistema de escrita, na realização do teste, sinalizaram, durante o ano, que a prática da *Professora* – conciliando permanências e procedimentos inovadores – não as auxiliava a aquisição da escrita.

Verdadeiramente, concorda-se com Frade (2003), já que não há como negligenciar as posições tomadas pelos professores em relação as mudanças pedagógicas propostas, advindas do discurso inovador e dos órgãos oficiais. Mais do que isso, concorda-se também com o fato de que é necessário considerar e “compreender determinados ordenamentos metodológicos, a partir do ofício e saberes do alfabetizador” (FRADE, 2003, p.18). Tendo em vista essas considerações tão importantes, bem como a prática realizada na sala de aula e a investigação do processo de aquisição da escrita nos 6 estudos de caso, observa-se a necessidade de se compreender também permanências e inovações verificadas

na sala estudada durante a pesquisa. Em que medida as “permanências” foram eficazes para o processo de aprendizagem dos sujeitos focados? Em que medida a *Professora* teve a competência de conciliar permanência e inovação de procedimentos sistemáticos para ensinar a ler, de modo a garantir a decodificação, a compreensão e a identificação da função social da escrita?

Considerando que a *Professora* é cursista de um agente formador oficial, essas reflexões reforçam ainda mais a sugestão de Frade (2003): é necessário identificar no alfabetizador suas concepções, sua memória escolar e sua posição frente ao processo de alfabetização. Ainda, conforme a autora, estaremos perdendo tempo, enquanto houver, como princípio na formação de alfabetizadores, “os argumentos que promovem a legitimação de certas concepções pedagógicas sobre alfabetização em várias instituições, como o Ministério da Educação, Universidades, Centros Universitários e associações de professores por vezes coincidentes, por vezes contraditórios a outros saberes ou necessidades pedagógicas presentes no campo da Educação e da alfabetização” (FRADE, 2003, p.19).

A questão aqui não é a de defesa ou de contraposição ao fazer do alfabetizador, baseado na prática e no conhecimento acumulado na sua trajetória profissional. A questão vai um pouco mais além. Em vista das conclusões extraídas da pesquisa, considera-se importante identificar o que tem ocorrido na sala de aula, durante o processo de compreensão do funcionamento do sistema alfabético. Esse processo, entendemos, tem momento para terminar; por isso, a necessidade de compreendê-lo, independente das outras facetas do processo de alfabetização. Compreendendo essa faceta do processo, poder-se-ia pensar o que estabelecer para a formação dos alfabetizadores. Poderíamos entender, também, o que não se tem feito na sala de aula, o que não tem permitido que a compreensão do processo seja alcançado por todos.

As conjecturas em torno da colaboração de Frade (2003) sobre a formação de alfabetizadores proporcionam uma última reflexão: urge reconhecer que as (des)construções, (des)invenções e (re)invenções do processo de alfabetização têm acontecido na sala de aula, por vezes coerentes, por vezes contraditórias. E é na sala de aula que se deve buscar entender o que se tem feito e como se tem feito, com o fim último e primordial: – a permanente luta por uma alfabetização que se torne realmente uma conquista de todos.



## 7. Considerações finais

Quando ingressei no Mestrado, no primeiro semestre de 2002, trazia expectativas advindas das inquietações vivenciadas como professora alfabetizadora de escola pública por quase 18 anos. Experimentei um período de grandes questionamentos e mudanças de paradigmas a respeito da alfabetização na década de 1980 e vivenciei a implantação da Escola Plural em Belo Horizonte, nos meados da década de 1990. Foi justamente nessas décadas que os próprios professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – a “Rede” – articulavam, política e pedagogicamente, a melhoria do processo inicial de alfabetização. Projetos e propostas alternativas emergiam nas escolas, chamando a atenção das autoridades municipais da educação, que demonstravam o reconhecimento das ações positivas, nascidas nas escolas de periferia.

Coincidentemente, nesse mesmo período, a classe de professores municipais das primeiras séries do Ensino Fundamental, com curso superior, com licenciatura, conquistou a isonomia salarial, garantindo o mesmo valor do salário pago aos professores de 5ª à 8ª série e do 2º grau. No início da década de 1990, nos concursos realizados pela “Rede para P1 (professor de 1ª à 4ª série)”, a maioria dos candidatos melhor classificados foram aqueles que tinham o título de Curso Superior com Licenciatura Plena. A “Rede” contaria com professores de História, Geografia, Português, Matemática, Inglês, Arte e outras licenciaturas, para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse quadro de professores com nível de formação superior já era uma realidade anterior ao concurso, uma vez que os docentes sempre contaram com condições de trabalho que permitiam a busca da qualificação. A conquista da isonomia salarial estimulou, ainda mais, os professores com licenciatura a buscarem a vaga de professor de ensino das quatro séries iniciais na Educação Municipal por meio de concurso.

Desde 1990, portanto, a “Rede”, que já se diferenciava pela qualidade de ensino público em Belo Horizonte, acrescentou mais esses fatores, destacando o trabalho realizado nas escolas municipais. O pioneirismo do Projeto Político Pedagógico da Escola Plural, reorganizando os anos escolares em ciclos, estendendo, o Ensino Fundamental para 9 anos, dando oportunidade à criança de ingressar com 6 anos na escola, provocou uma avalanche de dúvidas, inseguranças

e expectativas nos professores. As políticas de educação implantadas pela “Rede”, que proporcionavam a capacitação dos docentes em serviço, a reorganização dos tempos dos alunos e outras medidas, provocaram reações positivas para alguns professores e negativas para outros, evidenciadas pelos movimentos sindicais. Paralelas às mudanças do Sistema de Educação da “Rede”, transformações ocorriam também no âmbito do discurso educacional nos níveis nacional e internacional. A questão do analfabetismo foi exposta pelas organizações mundiais, passando a ser um problema de ordem política e preocupação dos governos de países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Assim, as transformações e suas conseqüências no cotidiano da escola me estimularam a compreender o processo de alfabetização. Influenciada pelo discurso emergente de que o professor precisava ser capacitado em relação às concepções de alfabetização, especificamente sobre a função social da escrita e o processo cognitivo de construção do conhecimento da escrita, decidi me disponibilizar para desvendar os percursos desse discurso.

No percurso da pesquisa (considero que a “pesquisa” em si mesma tenha se iniciado há algum tempo, bem antes do Mestrado), muitos caminhos se abriram para que pudessem ser trilhados. O fato de ser graduada em Letras e interessada pelos discursos advindos da Lingüística, que sugeriam a radical mudança de concepção de língua oral e língua escrita, influenciou o pensar a alfabetização. O desdobramento da Lingüística em áreas de conhecimento como a Psicolingüística e a Sociolingüística aguçou mais o meu interesse em compreender o complexo processo de aquisição da língua escrita pela criança.

Ao iniciar o Mestrado, empenhada em desvelar um sem número de questões relacionadas às inquietações de professora alfabetizadora de escola pública, foram-se delineando, pouco a pouco, a consciência dos limites que a pesquisa impõe, o tempo e a objetividade, exigidos em trabalhos de pesquisa. Esses limites, ao invés de gerar um trabalho inacabado, permitiu mais buscas, e mais reflexões nas investigações. O jogo das decisões que delimitam o objeto da pesquisa provocou a princípio frustrações de alguns desejos. Eu pretendia entender o processo de alfabetização a partir da mediação da oralidade: como se daria o processo de aquisição da língua escrita, respeitando a oralidade, o dialeto da criança. Desejava compreender como, na sala de aula, são atribuídos significados aos recursos

lingüísticos que auxiliam a aquisição da escrita pelas crianças, na perspectiva Vygotskyana, em que a evolução semântica da língua tem como referência as transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito, bem como em consonância com o pensamento Bakhtiniano que amplia essa perspectiva, desvendando a evolução semântica da língua, partindo do confronto ideológico dos valores sociais contraditórios ao longo da história social humana. Desejava ainda compreender como as palavras, no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, evoluem, transformam e ganham significados num ambiente de sujeitos provenientes de situações sociais diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciados – a sala de aula.

Com tantos desejos, percebi que nada seria alcançado sem as escolhas condizentes com um tempo, com um fôlego, com as circunstâncias e objetividades exigidas em trabalhos de pesquisa. Muitos dos desejos, de certo modo, foram revelados, descortinados e sugerem buscas, o que dá sentido ao que se fez. Ao finalizar a pesquisa, não designaria esses desejos não alcançados como frustrações, mas como possibilidades de novas investigações. A tarefa de desvelar caminhos, incitar a dúvida, concluir suspeitas não põe termo às questões, mas estimula o interesse em entender como ocorre o imbricado processo de aquisição da escrita na sala de aula de escolas públicas. Sabe-se que muito já se fez a esse respeito, mas a velocidade das mudanças sociais e culturais tem superado o tempo despendido em pesquisas e em propostas de mudanças nos processos educacionais. Por causa disso, urge responder às questões impostas pelas sucessivas modificações sofridas pela sociedade e conseqüentemente pelo campo educacional. Essa reflexão nos leva a recorrer ao texto conclusivo do trabalho realizado por Smolka (1993) na rede oficial de ensino de Campinas, nos anos de 1983, 1984 e 1985, em que revela o cenário corrente nas escolas, em relação à alfabetização e às condições de trabalho e de vida das crianças e dos professores. Entre uma série de constatações, Smolka afirma:

Nessa situação, como em inúmeras outras do contexto escolar, o ensinar e o aprender a ler e a escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim sendo, o processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais

fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a "ilusão da autonomia" ("autônomo" é aquele que "entende o que a professora diz"; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que "não precisa perguntar"; é aquele que "não precisa dos outros". Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os "fracos e incompetentes") (p.49-50).

Se esse discurso foi um dos propulsores da pesquisa sobre o processo de alfabetização numa sala de aula de 1ª série de escola pública, se não deixa de ter sentido, ganha outros tantos sentidos. Retomar esse trecho do trabalho de Smolka vem não só servir de exemplo ao que não se exclui, ao que se concluiu ou ao que se tem concluído, mas para acrescentar. Assim, a complexidade do processo, como fenômeno social, não se exaure, ao contrário, abre perspectivas de futuras investidas no campo da pesquisa educacional.

Marcou também o percurso da pesquisa a aparente repentina proposta do Governo do Estado de Minas Gerais, empossado em 2002, em assumir a educação das crianças mineiras de 6 anos no Ensino Fundamental, a partir do ano de 2003. Aparentemente repentina, pois, na realidade, gestões anteriores já sondavam essa possibilidade. Em 1998, quando freqüentava o curso de capacitação continuada, Pro-leitura, convidada pela Superintendência de Planejamentos e Currículos Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação, relatei, para um grupo de técnicos em educação, a experiência por que passava na Escola Plural, já implantada há dois anos na Rede Municipal. Inicialmente, pareceu apenas curiosidade sobre o trabalho que era realizado na sala de aula de alfabetização. Mas, mais tarde, a Secretaria de Estado da Educação renunciava projetos que tendiam à implantação do Sistema de Educação Básica com duração de 9 anos. Nas ações políticas, contudo, houve cautela, de modo que não se cometessem os equívocos denunciados por segmentos da sociedade – associação de pais, associação de professores, mídia televisiva e impressa – acerca do funcionamento da Escola Plural.

Ao final de 2003, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais divulgava, durante o Congresso Estadual de Alfabetização, a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. O Congresso teve como objetivo central a análise da versão

preliminar da Coleção Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização. A Coleção foi elaborada pelo Ceale para auxiliar as escolas das redes públicas do Estado de Minas Gerais na organização do ciclo inicial de alfabetização, no Ensino Fundamental de 9 anos. A Coleção é constituída de quatro cadernos: Caderno 1, Ciclo Inicial de Alfabetização; Caderno 2, Alfabetizando; Caderno 3, Preparando a escola e a sala de aula; Caderno 4, Acompanhando e avaliando.

Durante o Congresso, estava envolvida com a pesquisa e as observações em sala de aula. Na Escola observada, uma professora foi indicada pelo grupo de docentes e pela equipe pedagógica para participar do evento e repassar as informações para o grupo. Vivenciei esse momento na Escola e testemunhei a expressão de desconfiança e incompreensão das professoras acerca das informações trazidas pela professora representante.

Evitando adentrar na discussão da implantação e implementação dos Sistemas, nas duas redes de ensino público às quais tenho acesso, tanto como professora, em ambas, quanto como pesquisadora, o fundamental é ressaltar que o período entre o ser professora e ser pesquisadora coincide com as tentativas e buscas permanentes em transformar a alfabetização num processo eficaz. Os momentos políticos, em ambas as redes, estão situados em tempos diferentes, em décadas diferentes. Mas tal como as pesquisas, as tentativas de vanguardas, as retroações de propostas, as cautelas nas ações fazem parte da incessante luta por uma educação de qualidade, que tornem as crianças capazes de seguirem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O conteúdo dos cadernos organizados para a implantação do sistema de ensino fundamental de 9 anos na Rede Estadual de Ensino difere das estratégias de ações políticas anteriores. Os cadernos prenunciam que um caminho já fora percorrido: as descobertas da Lingüística que ajudam a compreender a aquisição da linguagem, a desmistificação da pedagogia biologizante que determinou rumos das propostas de ensino por décadas, os estudos da psicogenética que contribuem para a análise do desenvolvimento da escrita que ocorre no alfabetizando, e muitos outros estudos de áreas afins. Esses cadernos surgiram em um momento maduro da discussão sobre a alfabetização, o analfabetismo e o letramento no Brasil. As tentativas podem diminuir falhas de propostas anteriores, porque falhas ainda ocorrerão em decorrência da seguinte constatação: a sala de aula precisa ser

investigada. Além disso, todos os estudos que se têm feito, ações políticas e pedagógicas poderão não surtir efeito se não for considerada a diversidade de análises das pesquisas de campo da educação, realizadas nas academias.

Preciso foi produzir este texto, fugindo ao protocolo esperado nas considerações finais. Mas esse aparte da praxe do texto de dissertação coube como manifestação de dever cumprido, salvos todos os limites e impossibilidades pessoais. Ao mesmo tempo, manifesta-se aqui o interesse de continuar a pesquisa, que ainda tem muito a responder. Neste caminho, manifesta-se também a conquista de partilhar a luta pela educação de qualidade, principalmente, pela alfabetização das crianças brasileiras e também o quanto esse trabalho, elaborado com a parceria direta e indireta da equipe da FaE, mais precisamente a equipe do Ceale, ajudou na minha reconstrução como profissional, educadora, alfabetizadora.

A expectativa primordial é que este trabalho alcance os sujeitos participantes da investigação. Esse alcance pode ocorrer pela crença na possibilidade de levar a esses sujeitos às reflexões extraídas da pesquisa. Desse modo, por uma questão de ética, acredita-se que se possam compartilhar as conclusões e discutir outros modos de caminhar. A propósito, em entrevista apresentada no Jornal Estado de Minas, do dia 9 de janeiro de 2005, com o professor Juarez Dayrel sobre o seu livro “Múltiplos Olhares, em que se abordava sua pesquisa de Doutorado acerca das atividades culturais dos jovens de periferia, Dayrel revelou que sua compreensão sobre os artistas jovens da favela deve-se ao compromisso que, como pesquisador, assumiu com esses jovens, ganhando a sua confiança. Segundo Dayrel, “muitos pesquisadores chegam às favelas agindo como quem se apropria. Levam o que interessa e somem. Essa é uma atitude pouco ética”. Por isso, dentre os deveres do pesquisador, torna-se urgente perceber que esses sujeitos não são fornecedores de dados conclusivos para a pesquisa, mas sim peças da engrenagem propulsora da contínua investigação do multifacetado processo da alfabetização.

Para finalizar, lembro que o trabalho foi um tatear de um terreno que ainda se apresenta encoberto. Conhecido e explorado esse terreno, muito se pode encontrar para continuar desvelando a complexa investigação no campo da educação.

## Referências

ALVARENGA, Daniel. Análise das variações ortográficas. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: - no 2, pp. 24-35, mar/abr 1995

AQUISIÇÃO da linguagem oral, a aquisição da escrita e a alfabetização. UNICAMP – IEL – 1988

Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin (1979) *Estética da Criação Verbal*, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 1992.

BAKTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, HauteC, 1992

BARBOSA, José Juvêncio – *Alfabetização e leitura* – São Paulo: Cortez, 1994 – 2. Ed. ver.

BAKER, 1991, citado por Collins & Green, *Learning in Classroom Settings: making or Breaking a culture*. IN Marshall, Hermine(ed.). *Redefining Students Learnig*. pp.59-85. 1984.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*, São Paulo, Editora Scipione, 1989.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia, SOARES, Magda. Universidade Federal de Minas Gerais. *Entrada na escola, saída da escrita* (manuscrito) 1991, Dissertação (Mestrado- UFMG)

CASTRO, Maria Helena Guimarães – *A avaliação do sistema educacional brasileiro, tendências e perspectivas*, *Ensaio: Avaliação de políticas públicas de educação*, 6 (20). jul/set 1998

CHARTIER, A-M, CLESSE, C., HÉBRARD, J. – *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita* – Artes Médicas, Porto Alegre, 1996

COLLINS & GREEN, *Learning in Classroom Settings: making or Breaking a culture*. In Marshall, Hermine(ed.). *Redefining Students Learnig*. pp.59-85. 1984.

COOK-GUMPERZ, J. – A construção social da alfabetização. Trad. por Dayse Batista. Porto alegre. Artes Médicas, 1991

COX, Maria Inês Pagliarini, ASSIS\_PETERSON, Ana Antônia (org) –.A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In Cenas de sala de aula. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2001

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E – A escola: Relato de um processo inacabado de construção. ROCKWELL, E - Etnografia teoria de pesquisa educacional, In. Pesquisa participante, ed. Cortez, 1989, São Paulo, SP. p. 9- 30 e p. 31- 54

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo – Editora Cortez, 1986. São Paulo, SP.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: nº 52, pp 7-17, fev. 1985.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras – Editora Cortez, 1993, São Paulo, 4a edição

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gómez. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo veintiuno, 354 p, 1982. .

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lychenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: - Artes Médicas Sul, 1999

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: - Onde estão os métodos? Belo Horizonte. Presença Pedagógica. v.9 n. 50. abr. 2003 p.18-29

FRAGO, Antônio Viñao – Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos; trad. Tomaz Tadeu de Souza, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza – Porto Alegre: - Artes Médicas, 1993

FRANCHI, Eglê Pontes – Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita -4a ed. – S.P. – Editora Cortez, 1995.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil, Campinas SP. Papyrus, 1994

GEERTZ 1983, citado por Collins & Green, Learning in Classroom Settings: making or Breaking a culture. IN Marshall, Hermine(ed.).Redefining Students Learnig. pp.59-85. 1984.

GNERRE, Maurizio – Linguagem, escrita e poder. Martins Fontes, São Paulo, 1994

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. Revista Teoria e Educação, nº 2, 1990 p.30-64

GREEN, J.L. and Dixon, C.N. (1994) Talking knowledge into being: Discourse and social practices in classrooms. Linguistics and Education, 5: 231-239.

GUIA de livros didáticos de 1a a 4a séries, PNLD 2000/2001. MEC/CEALE/CENPEC, Brasília, 2000

HICKS, D.(1995) Discourse, learning and teaching. Review of Resarch in Education, 21: 43-95

HEAP, 1980, citado por Collins & Green, Learning in Classroom Settings: making or Breaking a culture. IN Marshall, Hermine(ed.).Redefining Students Learnig. pp.59-85. 1984.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). Spoken and written language: exploring orality and literacy. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.citado por Soares, Novas práticas de leitura e escrita letramento e cibercultura. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol 23, nº 81, p.143-160

JOBIM, S. S. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem in Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim, SP, Papyrus, 1994, pp97-122

KATO, Mary - No Mundo da Escrita – uma perspectiva sociolingüística. S.P., Ática, 1995, 5a edição.

- KATO, Mary – O aprendizado da leitura – São Paulo, Martins Fontes Editora, 1985
- LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987. Cap. 3. A alfabetização, p.16-44
- MARCUSCHI, Luiz Antônio – Da fala para a escrita: atividades de retextualização – 2 ed. São Paulo. Cortez, 2001
- MARINHO, Marildes; SOARES, Magda. Universidade Federal de Minas Gerais. Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares (manuscrito) 1991, Dissertação (Mestrado- UFMG)
- MORAIS, Artur Gomes – A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Letras Hoje, Porto Alegre, v. 39, nº 3, p. 175 – 192, setembro, 2004
- OLIVEIRA, Marco Antônio de & NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. In: Educação em revista. Belo Horizonte, v. 2, dezembro/90. p. 33-43
- OLSON, David R. – O mundo no papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita – Editora Ática, São Paulo – SP, 1997
- ORIENTAÇÕES para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, Cadernos 1, 2, 3 e 4. Ceale/UFMG, Belo Horizonte, 2003.
- PAOLETTI, 1991, citado por Collins & Green, Learning in Classroom Settings: making or Breaking a culture. IN Marshall, Hermine(ed.).Redefining Students Learnig. pp.59-85. 1984
- Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série. I. Título./Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :144p.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues – enunciação e interação na ZPD: do nonsense à construção dos gêneros de discurso in Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula MORTIMER, Eduardo Fleury e SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (orgs). Autêntica; Belo Horizonte, MG,2001

SIROTA, Régine – A escola primária no cotidiano Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre Artes Médicas, 1994

SILVA, Ademar – Alfabetização: a escrita espontânea. Contexto. São Paulo, 1991

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante – A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 6 ed. São Paulo. Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993

SOARES, Magda Becker – Linguagem e Escola – uma perspectiva social. Editora Ática, 1997

SOARES, Magda Becker e MACIEL, Francisca – Alfabetização/organização. Brasília:MEC/Inep/Comped, 2000

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo. Contexto, 2003

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2004, nº 25, p. 5-77

TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever perspectivas psicológicas e implicações educacionais, 1997, Editora Ática. São Paulo SP

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech. Em: L.S. Vygotsky, Problems of general psychology. Nova York, Plenum Press, 1987.

## Anexos



Anexo 1: alfabeto ilustrado, afixado acima do quadro verde.



Belo Horizonte 24/06/03.  
 Professora Alexandrina, estou escrevendo  
 este bilhete para falar sobre minha  
 filha Laís. Ela <sup>está</sup> com muita dificuldade  
 em ler e escrever, está isolando de  
 seus colegas. Gostaria muito que ela  
 sentasse na frente e tivesse um pouco mais  
 de atenção. Estou confiando em você.  
 Atenciosamente (sua mãe) Lido

Anexo 4: bilhete enviado pela mãe de Laís, solicitando à Professora atenção ao processo de aprendizagem da filha na sala de aula.



Anexo 5: modelo de crachá utilizado para identificação das crianças e da sala pela cor da estrela.





Anexo 8: bilhete escrito por Lais, dirigido à tartaruga Nina.



Anexo 9: bilhete escrito por Maysa, dirigido à tartaruga Nina.

nina naci e lonitão  
 bilhete 02/09/2003  
 mateus



Anexo 10: bilhete escrito por Mateus, dirigido à tartaruga Nina.

nina naci e lonitão  
 bilhete Wilsey  
 Alvaro

Anexo 11: bilhete escrito por Wilsey, dirigido à tartaruga Nina.

- ① boneca
- ② menino
- ③ quailo
- ④ querida
- ⑤ barata
- ⑥ jabuticaba
- ⑦ moleque
- ⑧ caqui
- ⑨ cabeça
- ⑩ leque
- ⑪ coqueiro
- ⑫ amarela
- ⑬ borboleta
- ⑭ macaco
- ⑮ periquito
- ⑯ cabelo
- ⑰ marreca
- ⑱ galinha

Anexo 12: lista de palavras do ditado realizado no dia 18 de setembro de 2003.

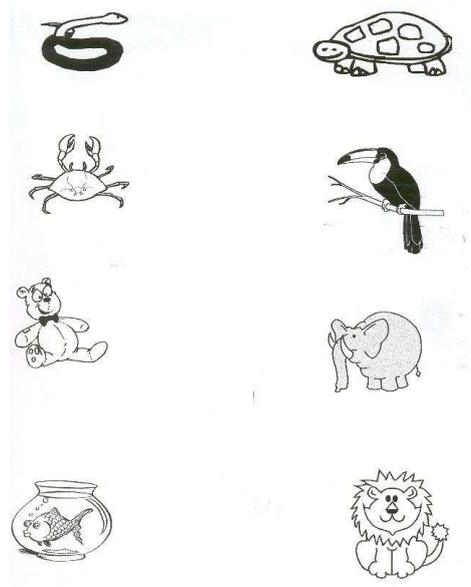
Avaliação Diagnóstica de Português  
DITADO

A lua brilha no céu.  
A terra estava seca.  
Mamãe terra não tinha água.  
O sino toca na igreja.  
João chorou muito.  
Eu quero beber água para  
ficar forte.

Anexo 13: lista de frases e de palavras ditadas na avaliação de dezembro de 2003.

la - le - li - lo - lu  
 ma - me - mi - mo - mu  
 sa - se - si - so - su  
 pa - pe - pi - po - pu  
 ga - ge - gi - go - gu  
 ma - me - mi - mo - mu  
 ta - te - ti - to - tu  
 ka

Anexo 14: produção escrita de Laís no teste de prontidão, item: ditado livre, escrever até 10 palavras.



Anexo 15: teste de escrita aplicado na turma observada pela Pesquisadora no mês de dezembro.

<b>Descrição das ações mediadoras na interação <i>Professora</i> e alunos, no processo de ensino e aprendizagem da escrita</b>	
1	P distribui texto mimeografado (poema, música, parlenda, informativo) Als colorem gravuras e recortam margem da folha
2	P determina que alunos leiam para si o texto Als articulam com os lábios a leitura, individualmente
3	P indica alunos para ler o texto oralmente Als lêem cada um na sua vez o texto, oralmente
4	P lê o texto mimeografado Als seguem o texto, repetindo a fala da P
5	P lê texto do livro didático Als seguem o texto, repetindo a fala da P.
6	P lê texto de livro de literatura Als ouvem o texto de livro de literatura
7	P lê e/ou cria perguntas sobre o texto oralmente Als respondem em coro as perguntas
8	P lê enunciados de atividades de compreensão da composição de palavras, traduzindo-os com perguntas orais. Als realizam oralmente as atividades de compreensão da composição de palavras e escrevem as palavras, individualmente.
9	P organiza as respostas orais e transcreve no quadro Als conferem, refazem ou copiam as respostas no caderno e/ou no livro
10	P determina ilustrar o texto e/ou inventar outro final para o texto Als ilustram e/ou escrevem outro final para o texto no caderno
11	P determina ler, formar frases e/ou separar em sílabas palavras de grupo ortográfico. Als lêem, formam frases e/ou separam em sílabas palavras de grupo ortográfico
12	P determina circular palavras no texto Als circulam a palavras indicadas no texto
13	P determina formar frases e/ou separar em sílabas as palavras circuladas Als formam frases com as palavras circuladas e/ou copiam e separam as palavras em sílabas
14	P dita palavras para escrever ou determina escrever nomes de objetos desenhados em folha mimeografada Als escrevem lista de palavras ditadas ou escrevem nome de objetos desenhados
15	P transcreve texto no quadro com letra cursiva ou manuscrita Als copiam o texto com letra cursiva
16	P escreve no quadro o enunciado de atividade de escrita Als copiam enunciado de atividade de escrita
17	P passa pelas carteiras; corrige a cópia do texto e/ou as frases e/ou a separação de sílabas e a atividade enunciada no quadro Als reescrevem a correção da professora a cópia do texto e/ou as frases e/ou a separação de sílabas e/ou atividade enunciada no quadro
<b>P: Professora</b>	
<b>Als: Alunos</b>	

Anexo 16: quadro-síntese das interações da *Professora* com os alunos na realização de atividades da língua escrita.

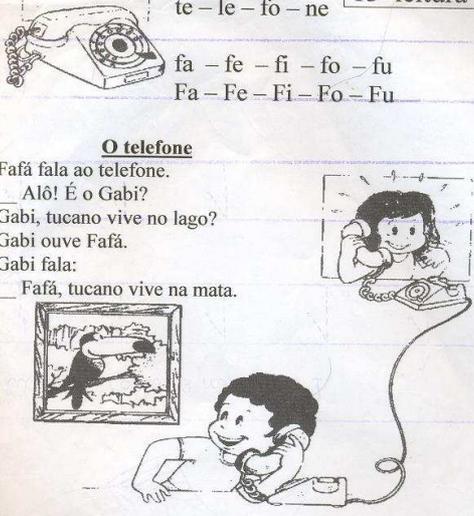


telefone  
te - le - fo - ne

13ª leitura

fa - fe - fi - fo - fu  
Fa - Fe - Fi - Fo - Fu

**O telefone**  
Fafá fala ao telefone.  
Alô! É o Gabi?  
Gabi, tucano vive no lago?  
Gabi ouve Fafá.  
Gabi fala:  
Fafá, tucano vive na mata.



**13º grupo de palavras:**  
fubá - Cafu - faca - família - fogão - efe - fumo - fino -  
Fabiana - foca - fada - feio - telefone - fã - fogo - bife -  
Fátima - Fábio - figo - facão - fofão - café - folia - Fabiola -  
fofa - Fifi - mofa - mofo - fofoca - fuga - foi - fábula - feito -  
fio - fui - abafado - fita - fiado - afobado - fivela - favela -  
foto - fama - fã - ufã - fila - afiada - fato - café - afogado

Anexo 17: cópia matriz do texto de cartilha para ser usada no mimeógrafo.

3  
Kênia Rayane Brienia Damasceno

---

de  
alecatie A  
barag -  
lamna -  
meacia -  
melias -  
coy  
ioguti -

Anexo 18: lista de palavras registradas por Kênia no teste de prontidão, copiadas da escrita da figura 8 (página 76)