

FLÁVIA HELENA PONTES CARNEIRO

**CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO EM
MINAS GERAIS:
UM OLHAR ETNOGRÁFICO PARA O CICLO
INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006**

FLÁVIA HELENA PONTES CARNEIRO

**CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS:
UM OLHAR ETNOGRÁFICO PARA O CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Dissertação intitulada **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais**, de autoria da mestranda **Flávia Helena Pontes Carneiro**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Magda Soares Becker – FaE/UFMG – Titular

Prof^a. Dr^a. Judith Green – Universidade de Santa Bárbara – Califórnia – Titular

Prof^a. Dr^a. Delaine Cafieiro – FaE/UFMG – Suplente

Prof^a. Dr^a. Francisca Izabel Pereira Maciel – FaE/UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 8 de novembro de 2006

À Mônica, pela viabilização desta pesquisa, e à Paula, pelas apostas.

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para esta pesquisa.

De maneira muito especial, à Lulu, pela generosa condução do processo de orientação e pelo duplo e desafiante apontar: para o “o olhado” e para o “olhar”.

Aos meus queridos pais, Jorge e Diva, pela vida e pelo amor e incentivo, e aos meus queridos irmãos, Eduardo, Robson, Carla, Simone e Fabiana, pelas diferentes formas de apoio e carinho, e especialmente à Fá, pela imensa ajuda nas transcrições, pelas acupunturas e massagens no prolongado trabalho de escrita no computador.

Aos caros amigos e familiares, pela compreensão nas ausências, especialmente aos pequenos Gui e Guel que, com o jeitinho deles, se fizeram grandes.

À querida Bruna, pelo pôster com o qual apresentei parte deste trabalho.

À Bruna e Eugênio, pela revisão das traduções.

Aos colegas da biblioteca, especialmente à Mary, Marli e ao Carlos, pela ajuda de todas as horas.

Aos professores do mestrado, por tantos apontamentos e questões sobre a educação.

Aos queridos colegas, pela alegria de termos compartilhado este momento tão importante em nossa vida, que é o mestrado, pelos trabalhos realizados, pelos exemplos e, sobretudo, pela celebração do tempo presente.

Às colegas orientandas, Sara e Elânia, pelas contribuições e reflexões sobre o meu objeto de pesquisa.

Aos professores do Ceale, pelo incentivo e pelo suporte, e aos funcionários da Secretaria, especialmente, à Luiza, pela ajuda na solução dos processos de digitalização das fitas.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, Rose, Chico, Adriana e Claudinho pela presteza e alegria no atendimento.

À Tucha, pela revisão do texto, e à Aline e Eduardo, pela diagramação das imagens.

Às crianças, professoras, especialistas, e, especialmente, à professora Mirtes, que se dispuseram a colaborar nesta pesquisa.

À Rosemeire, funcionária da SEE-MG por ter-me concedido a entrevista.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas de alfabetização e letramento em turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização, desenvolvidas no contexto de implantação da reforma educacional que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. Adotou-se a perspectiva etnográfica interacional como referencial teórico-metodológico para a realização deste estudo de caso. A coleta de dados envolveu a observação continuada das atividades desenvolvidas em uma turma do Ciclo Inicial de Alfabetização de uma escola da rede estadual de ensino situada na periferia da cidade de Belo Horizonte. A coleta de dados envolveu um período de observação prolongada em sala de aula, filmagem, produção de notas de campo, cópias de artefatos (cadernos, Para Casa, circulares, testes), acompanhamento de reunião de professores, entrevistas com alunos, professores e especialistas. O estudo evidenciou a importância, nesse novo contexto político-educacional, em primeiro lugar, do processo de enturmação dos alunos em turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização e suas conseqüências para a (des)estruturação do trabalho desenvolvido em sala de aula por professores e alunos. Na análise das diferentes enturmações, ocorrida no período de quatro meses, foram examinados os pressupostos e os critérios de avaliação dos conhecimentos dos alunos relativos à leitura e à escrita que orientaram a constituição das turmas. No estudo foram evidenciadas, em segundo lugar, as práticas de leitura e escrita, desenvolvidas após cada reenturmação, na turma do Ciclo Inicial de Alfabetização observada. Por fim, no estudo demonstrou-se que esses aspectos – a enturmação e as práticas de leitura e escrita – foram resultantes do entrelaçamento de fatores históricos, políticos e sociais oriundos de diferentes contextos institucionais.

ABSTRACT

This research analyzes literacy and writing practices developed within the beginning of the educational reform in 'First Grade Literacy' groups. The reform establishes a nine-year-long Elementary School in the state of Minas Gerais. The theoretic and methodological background to this case study is the interactive ethnographic approach. Data collecting involved continuous observation of activities in a 'First Grade Literacy' group from a state public school in the outskirts of the city of Belo Horizonte. The qualitative research included a long period of classroom observation; videotapes; field notes; reproduction of artifacts such as notebooks, home works, memorandums, and exams; teacher's meetings observation; and interviews with students, teachers and experts. In this new political educational context, the study acknowledged the importance of: 1. The association process between students of 'First Grade Literacy' groups and its consequences for the (de) formation of the results produced in classroom by teachers and students. The analysis of different parties studied in a 4-month period examined the framework and criteria of student knowledge regarding reading and writing, which grounded the formation of new classes. 2. The study showed reading and writing practices developed after every new association in the 'First Grade Literacy' group observed. 3. Finally, the study has demonstrated that both these aspects – the association process and reading and writing practices – are results of the networking of historical, political and social aspects from different institutional backgrounds.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 –	Estrutura organizacional do Ensino Fundamental antes e depois da Resolução SEE n° 430/2003	15
FIGURA 1 –	Contexto externo à escola – 2003.....	18
FIGURA 2 –	Contexto externo à escola – 2004.....	21
FIGURA 3 –	Múltiplos contextos	23
FIGURA 4 –	Representando o ciclo interativo-responsivo de análise de dados.	42
QUADRO 2 –	Índice das fitas.....	46
FIGURA 5 –	Linha do tempo de etnografia.....	51
GRÁFICO 1 –	Dimensões de cidadania por classe de IVS.....	53
GRÁFICO 2 –	População em cada nível de ensino por classe do iVS.....	54
GRÁFICO 3 –	Variáveis acesso ao trabalho e a renda nas classes do IVS.....	54
FIGURA 6 –	Mapa da sala.....	57
QUADRO 3 –	Primeira composição da turma da Mirtes	64
QUADRO 4 –	Tópicos da reunião	67
FIGURA 7 –	Teste	71
FIGURA 8A –	Ciranda de alunos – 2ª enturmação.....	83
FIGURA 8B –	Ciranda de alunos – 2ª enturmação (Continuação).....	84
QUADRO 5 –	Classificação das turmas do CIA.....	86
QUADRO 6 –	Quem sai, quem fica na Fase I da professora Mirtes.....	86
QUADRO 7 –	Segunda composição da turma de Mirtes.....	87
QUADRO 8 –	Terceira composição da turma de Mirtes	96
QUADRO 9 –	Mudanças nas turmas do Ciclo Inicial da Escola	97
QUADRO 10 –	Eventos observados no primeiro dia de aula.....	100
QUADRO 11 –	Eventos observados no segundo dia de aula	115
QUADRO 12 –	Eventos observados no dia 10 de fevereiro.....	121
QUADRO 13 –	Eventos observados nos primeiros cinco dias.....	127
FIGURA 9 –	Atividades típicas do período preparatório.....	130
QUADRO 14 –	Horário semanal.....	141
QUADRO 15 –	Eventos observados no primeiro dia do segundo grupo.....	142
QUADRO 16 –	Seqüência interacional 1 – Escrita de palavras.....	155
QUADRO 17 –	Seqüência interacional 2.....	160
QUADRO 18 –	Seqüência interacional 3.....	162

FIGURA 10 –	Atividade mimeografada – 15/2/05.....	164
QUADRO 19 –	Eventos observados nos primeiros dias do segundo grupo.....	167
FIGURA 11 –	Olho vivo.....	177
FIGURA 12 –	Caça-palavras.....	178
FIGURA 13 –	Ditados.....	182
FIGURA 14 –	Ditado da Lena – 24/5/05.....	183
QUADRO 20 –	Eventos observados no dia 23 de maio.....	186
QUADRO 21 –	Eventos observados nos primeiros dias do terceiro grupo.....	193
FIGURA 15 –	Atividade da parlenda.....	197
FIGURA 16 –	Atividade para o GNA.....	198
FIGURA 17 –	Atividade para o GA.....	198

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Número de alunos de 6 anos atendidos no Ensino Fundamental de nove anos.....	16
TABELA 2 –	Distribuição do conjunto das atividades por eixos de ensino (fev./ago.)	133
TABELA 3 –	Freqüência das atividades por eixo no 1º grupo nos primeiros dias..	136
TABELA 4 –	Freqüência das atividades por eixo no 2º grupo	175

SUMÁRIO

1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	26
2.1 Principais conceitos da orientação teórico-metodológica.....	26
2.2 A lógica de investigação em uso na pesquisa.....	37
2.3 A coleta de dados.....	44
2.4 O acesso ao campo.....	48
2.5 A escola e a comunidade.....	53
2.6 A sala de aula.....	55
2.7 Os alunos.....	58
2.8 A professora.....	58
3 CLASSIFICAÇÃO, ENTURMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	62
3.1 Sobre a primeira enturmação de acordo com o cadastro escolar.....	63
3.2 Sobre a segunda enturmação: a reunião do dia 28/02 e o remanejamento dos alunos.....	66
3.3 O teste: características, condições de aplicação e uso dos resultados.....	70
3.4 O caso Jaqueline: expressão de conflitos e perspectivas diferenciadas.....	74
3.5 Os remanejamentos: elementos expressivos da cultura da escola....	76
3.6 O processo de enturmação e a busca pela homogeneidade: elementos da história.....	89
3.7 A terceira constituição de turma.....	94
4 OS OBSERVÁVEIS: CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	98
4.1 Eventos do primeiro grupo.....	99
4.2 A relação parte-todo: da microanálise da interação ao conjunto das análises desenvolvidas pelo grupo.....	132

4.3 A caixa de ressonâncias: a sala de aula e as práticas de alfabetização e letramento.....	137
5 EXAMINANDO AS CONSEQÜÊNCIAS DOS REMANEJAMENTOS.....	140
5.1 Eventos interacionais do segundo grupo: trabalhando com a nova composição do grupo.....	140
5.2 Administrando conflitos	166
5.3 Fevereiro e março: o que se ensina nos primeiros dias.....	174
5.4 Estratégias de ensino: uma concepção de língua escrita.....	176
6 O (RE)COMEÇO EM MAIO.....	185
6.1 Eventos do terceiro grupo: organizando a nova turma para o trabalho	185
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	210
APÊNDICES.....	217

1 CONTEXTOS DA PESQUISA

O objeto de estudo, neste capítulo, está situado no contexto da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Forneço informações sobre ações relacionadas a essa mudança no sistema educacional, originadas em diversos contextos (nacional, estadual e local). Procuo, também, identificar pontos de contato entre as ações desenvolvidas nesses contextos no tocante à questão da alfabetização letramento.

A ampliação do Ensino Fundamental está prevista na Lei nº 9.394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que prevê o atendimento de crianças de 6 anos como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano, aprovado em 2001, estabelece o ano de 2011 para a universalização do Ensino Fundamental de nove anos em território nacional.

No Decreto nº 43.506, de 7 de agosto de 2003, o governador Aécio Neves instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, com entrada em vigor a partir de 2004. Desse momento em diante, estão para acontecer muitas ações em torno do projeto de educação pública no Estado de Minas Gerais, dentre as quais se constitui o objeto da pesquisa ora apresentada: as práticas de alfabetização e letramento no contexto dessa reforma.

Com a Resolução SEE nº 430, de 8 de agosto de 2003, a Secretaria Estadual de Educação resolve:

Art. 1º O ingresso no Ensino Fundamental de nove anos de duração, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, com matrícula a partir dos 6 anos de idade, ocorrerá no ano de 2004, nas escolas que oferecem as séries iniciais deste nível de ensino.

Art. 2º As séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos serão organizadas de modo a constituírem dois ciclos de estudos:

I Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de três anos;

II Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de dois anos.

Parágrafo único. A Secretaria de Estado de Educação fixará, em instrução Normativa, as diretrizes gerais relativas ao currículo e às orientações metodológicas que deverão ser observadas na organização, funcionamento e avaliação dos ciclos de alfabetização.

Art. 3º O aluno que ingressar no Ensino Fundamental com 7 anos de idade ou mais, a partir de 2004, poderá cumprir o Ciclo Inicial de Alfabetização em apenas 2 anos, caso apresente desempenho satisfatório em avaliação realizada pela escola.

Art. 4º Os municípios que implantarem o Ensino Fundamental de nove anos em suas escolas deverão informar sua decisão à Secretaria de Estado de Educação até 30 de outubro de 2003 (Minas Gerais, Secretaria do Estado de Educação, p. 9).

Com essa medida, o Estado antecipou para 6 anos de idade a entrada das crianças no Ensino Fundamental. Tal resolução, embora não contemple radicalmente a necessidade do acesso à educação infantil por parte das camadas da população menos favorecidas social, cultural e economicamente, é uma importante medida de inclusão, uma vez que possibilita a entrada na escola de um expressivo número de alunos um ano antes do que era garantido pela lei anterior.

A Resolução SEE nº 430/2003 define também normas para a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental. Antes da sua publicação, o Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais correspondia a oito anos de duração, com a entrada da criança na escola aos 7 anos completos ou por completá-los ao longo do ano.

Outra mudança importante proposta por essa resolução diz respeito à organização da primeira etapa do Ensino Fundamental de nove anos, ou seja, os primeiros cinco anos de escolarização, em ciclos e não mais por séries. O QUADRO 1 apresenta a organização da estrutura adotada no Ensino Fundamental de 8 anos e do Ensino Fundamental de nove anos.

QUADRO 1

Estrutura organizacional do Ensino Fundamental antes e depois da Resolução SEE nº 430/2003

ATÉ 2003			A PARTIR DE 2004		
Idade	Ensino Fundamental oito anos (organizado em ciclos)	Ensino Fundamental oito anos (organizado em séries)	Ensino Fundamental nove anos SEE/MG		Ensino Fundamental nove anos – MEC
6 anos	–	–	Fase Introdutória	Ciclo Inicial de Alfabetização	1º ano
7 anos	1º ano Ciclo Básico	1ª série	Fase I		2º ano
8 anos	2º ano Ciclo Básico	2ª série	Fase II	Ciclo Complementar	3º ano
9 anos	3º ano Ciclo Básico	3ª série	Fase III		4º ano
10 anos	1º ano Ciclo Intermediário	4ª série	Fase IV		5º ano
11 anos	2º ano Ciclo Intermediário	5ª série	5ª série	–	6º ano
12 anos	3º ano Ciclo Intermediário	6ª série	6ª série	–	7º ano
13 anos	1º ano Ciclo Avançado	7ª série	7ª série	–	8º ano
14 anos	2º ano Ciclo Avançado	8ª série	8ª série	–	9º ano

Como mostra o QUADRO 1, era facultado às escolas organizarem-se em regime de ciclo ou série antes da Resolução nº 430/2003. Contudo, ao aumentar um ano na escolarização inicial, a organização dos cinco primeiros anos passou a ser em regime de ciclo, considerando-se como fase introdutória o ano acrescido pela legislação, destinada aos alunos de 6 anos e as antigas primeira e segunda séries passam a ser, respectivamente, Fase I e Fase II, compondo, assim, o Ciclo Inicial de Alfabetização.

No Estado de Minas Gerais, existem 3.612 estabelecimentos da rede estadual de ensino, segundo dados do censo escolar¹ de 2002. Só na capital, são 208 estabelecimentos e na região metropolitana, 261. Isso envolve não só os alunos contemplados, mas também o imenso grupo de profissionais inseridos nessa reforma. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola do universo das 261 escolas da região metropolitana.

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos não é uma ação inédita em escolas públicas mineiras. Com a nova política no Estado, todas as

¹ Número de estabelecimentos, por nível/modalidade de ensino e dependência administrativa, segundo a Superintendência Regional de Ensino e o Município/Minas Gerais/2002/fonte: SEE-MG/SA/SPL/DPRO. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/>> Acesso em: 1 jul. 2006.

escolas da rede estadual implantaram a mudança, alterando sua organização e seu funcionamento em 2004. Assim, no primeiro ano de sua implementação, 553 dos 853 municípios ampliaram o acesso aos alunos de 6 anos e em 2006 universalizou-se a oferta de vagas em todo o Estado de Minas Gerais. A TAB. 1 mostra o caráter inclusivo dessa ação da Secretaria Estadual de Educação, que evidencia o número de crianças atendidas no Estado.

TABELA 1

Número de alunos de 6 anos atendidos no Ensino Fundamental de nove anos

ANO	MUNICÍPIOS QUE ADOOTARAM (NUM TOTAL DE 853)	TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS
2004	553	105 mil
2005	680	130 mil
2006	Ainda não disponíveis	Ainda não disponíveis

Fonte: Informações disponíveis em <http://www.uol.com.br/folha/educação>. Data do documento *on line* 17/5/05 . Acesso em: 1 jul. 2006.

Múltiplos contextos impactam o processo de escolarização dos alunos de 6 anos que ingressam na escola fundamental. Com o foco nas práticas de alfabetização e letramento, nesta pesquisa procuro estabelecer as relações entre múltiplos contextos que interferem na vida diária da sala de aula. Ao considerar o impacto dessa política na vida escolar desses alunos recém-chegados, procurei dar uma visão geral das múltiplas ações envolvidas no contexto da reforma educacional, no que se refere tanto às ações externas à escola quanto às decorrentes da cultura e organização internas, locais da escola observada. A importância de levar em conta os diversos contextos para compreender suas relações com as práticas de alfabetização e letramento decorre da compreensão do caráter dialógico da comunicação humana. Dessa maneira, procurei observar como a comunicação entre diferentes atores em diversos contextos educacionais é estabelecida em torno de uma política educacional.

Embora estejam relatadas aqui múltiplas ações em diferentes contextos ao longo dos dois últimos anos, de 2003 a 2005, relativos à reforma educacional, é

importante circunscrever o momento da pesquisa em 2005. O registro aqui feito das ações envolvidas na ampliação do Ensino Fundamental não tem o objetivo de ser exaustivo, mas, sim, fornecer informações que ajudem a situar o momento da minha inserção no campo da pesquisa, compreendendo as várias ações que envolveram diretamente os participantes deste estudo.

O contexto externo (FIG. 1) revela uma série de ações que enquadram a implementação da política desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação para subsidiar e apoiar as escolas no processo de mudança. Tais ações têm impactos diferenciados nos diversos níveis e camadas do contexto externo e interno à escola.

A FIG. 1 destaca algumas das ações para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. As ações que deflagraram essa política do governo do Estado de Minas Gerais ocorreram em 2003. Como uma das primeiras ações desenvolvidas no contexto estadual após o decreto do governador, a Secretaria de Estado da Educação promulgou, em 8 de agosto de 2003, a Resolução SEE nº 430/2003, que define normas para organização e o funcionamento do Ensino Fundamental com nove anos nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

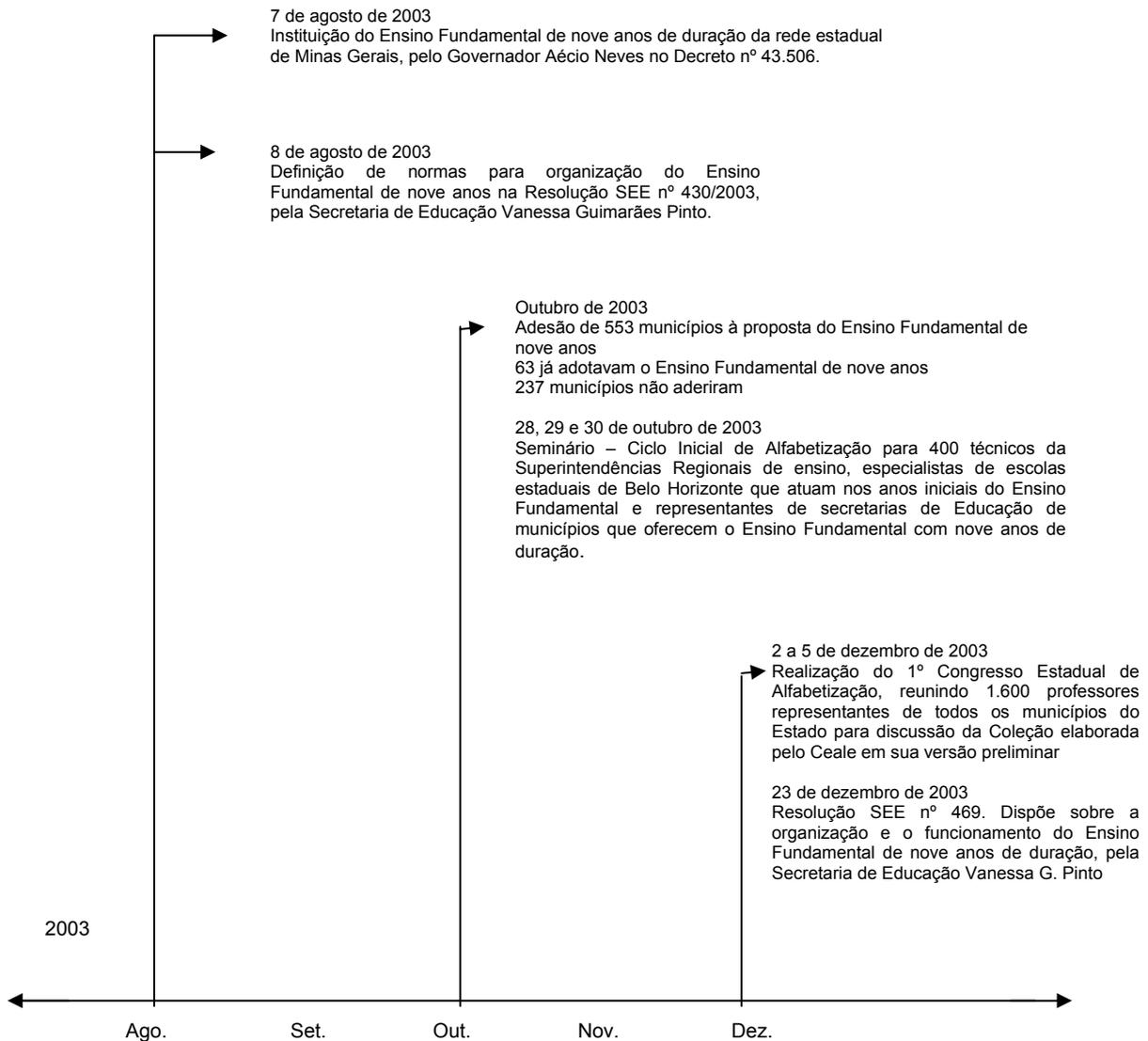


FIGURA 1 – Contexto externo à escola – 2003

Em outubro de 2003, a SEE/MG realizou um seminário para 400 técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, especialistas de escolas estaduais de Belo Horizonte que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e representantes de secretarias de Educação de municípios que oferecem o Ensino Fundamental com nove anos de duração. O objetivo desse seminário, segundo informações prestadas

por Rosemeire,² servidora da Secretaria Estadual de Educação, foi apresentar as experiências dos municípios que já adotavam o Ensino Fundamental de nove anos de duração, os quais haviam encontrado alternativas de trabalho nessa nova organização. Ainda nesse mesmo mês observou-se a adesão de mais de 60% dos municípios mineiros à nova forma de organização do ensino.

Em dezembro, a SEE/MG e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais organizaram o 1º Congresso Estadual de Alfabetização, contando com a participação de aproximadamente 1.600 professores das redes estadual e municipal de ensino. O Congresso visou discutir o conteúdo da *Coleção Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*,³ elaborada pelo Ceale,⁴ em sua versão preliminar; preparar os professores para a compreensão das políticas educacionais e das mudanças propostas, bem como discutir alternativas para sua efetiva implementação.

Os cadernos foram organizados e estruturados com base numa concepção de língua como um sistema discursivo – ou seja, como um sistema que se origina e se organiza na interlocução entre os sujeitos. Dessa maneira, a proposta veiculada na coleção privilegia o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e estilos e modos de falar, enfatizando a necessidade de levar o aluno a refletir sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua, falada e escrita.

² A servidora da Secretaria Estadual de Educação deixou ao meu critério a utilização de seu nome real. Em razão do tratamento dado aos demais sujeitos desta pesquisa, optei por utilizar um pseudônimo.

³ A coleção *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* é composta por cinco cadernos. O Caderno 1, *Ciclo Inicial de Alfabetização*, explica as razões que orientam essa nova forma de organização do Ensino Fundamental, dando ênfase ao processo de alfabetização e letramento. O Caderno 2, *Alfabetizando*, caracteriza-se por uma proposta curricular distribuída ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização, definindo importantes capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. O Caderno 3, *Preparando a escola e a sala de aula*, apresenta questões relativas às ações envolvidas no planejamento individual e coletivo. O Caderno 4, *Acompanhando e avaliando*, discute a avaliação dos alunos e da escola, oferecendo subsídios para avaliar e monitorar o processo de ensino e aprendizagem. O Caderno 5 foi elaborado e divulgado em de 2005. A coleção foi produzida pelo Ceale para auxiliar os professores na implementação da Reforma do Ensino Fundamental.

⁴ O Ceale é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais cujas ações estão relacionadas aos estudos da linguagem, desenvolvimento de pesquisas, documentação e desenvolvimento de projetos interinstitucionais.

A Resolução SEE/MG nº 469/2003, dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental com nove anos de duração nas escolas estaduais de Minas Gerais, destacando:

[...] a importância do Ensino Fundamental de nove anos para a ampliação do atendimento escolar no Estado de Minas Gerais; a necessidade de organização do Sistema para a inclusão dos alunos de 6 anos no Ensino Fundamental; a urgência de uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos de rede pública; a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em ciclos; a necessidade de orientar as escolas para adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, tendo em vista o ano letivo de 2004 (MINAS GERAIS, 2004, p. 10).

Em fevereiro de 2004, quando um enorme contingente de alunos de 6 anos chegou às escolas, a Secretaria de Estado da Educação divulgou a Orientação SEE nº 1 para a operacionalização da Resolução SEE, trazendo mais elementos para apoiar as escolas no processo de implementação da Resolução SEE nº 469/2003. Ao final do ano, fez-se uma pesquisa na comunidade educativa e com as famílias para avaliar o Ensino Fundamental de nove anos, tendo como resultado mais de 90% de aprovação de pais e professores. No último mês desse ano, fez-se contato com uma professora do Ciclo Inicial de Alfabetização da escola Paulo Freire para obter acesso ao campo. No próximo capítulo, serão fornecidas mais informações a respeito dos processos relacionados à minha escolha da escola e da professora para o desenvolvimento desta pesquisa.

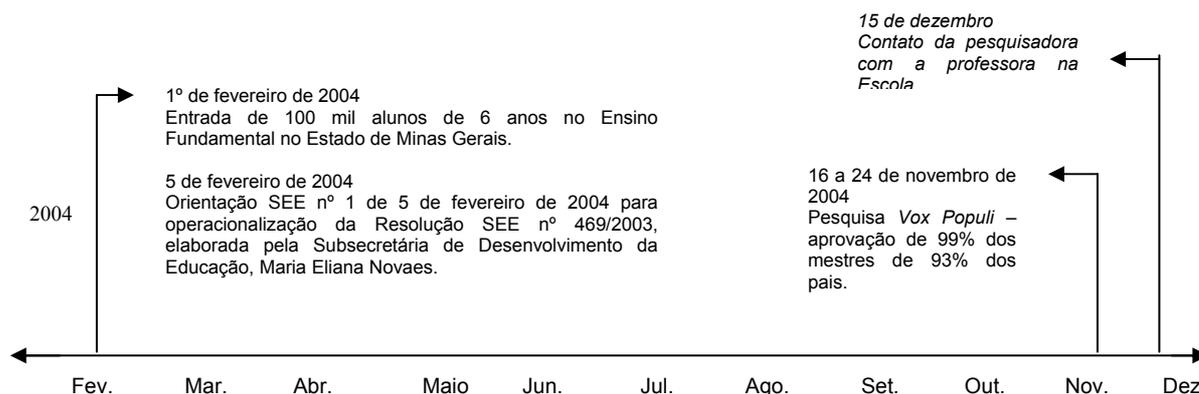


FIGURA 2 – Contexto externo à escola – 2004

O interesse desta pesquisa situa-se nesse contexto de reforma educacional, a partir da vigência do Ensino Fundamental de nove anos de duração em 2004. Após um ano de implementação dessa política educacional, decidiu-se realizar um estudo de caso, numa perspectiva etnográfica, com o objetivo de conhecer e compreender como está sendo realizado o trabalho de alfabetização e letramento com as crianças de 6 anos e de compreender as condições que os professores e a escola encontraram para implementar o disposto nessa resolução. Tal interesse decorreu do entendimento de que a escola, sendo um “lugar de produção de gerações, é, por isso, o lugar onde se articulam o social e sua representação – um lugar do político e da política” (VEIGA, 2003, p. 45). Dessa forma, entende-se a sala de aula como um contexto no qual se situam as ações dos indivíduos envolvidos no processo de alfabetização, universo em que se concretizam e se cruzam políticas, ideologias, culturas, desejos.

A sala de aula é compreendida neste estudo como um contexto em que se desenvolvem práticas de alfabetização e letramento que são influenciadas por decisões e orientações advindas de outros contextos institucionais. As práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas e as oportunidades para aprender são construídas no âmbito dessa imbricação de contextos situados social, política e historicamente. Tais práticas são, portanto, apoiadas ou restringidas pelos contextos externos e também pelos espaços interacionais construídos em sala de aula

(DANTAS, 2003). No contexto interno à escola, os espaços interacionais envolvem a construção de significados compartilhados do que é ou não apropriado se fazer, por exemplo, em uma turma da Fase Introdutória. Esses significados são estabelecidos à medida que os participantes convivem e partilham a vida diária por meio de suas ações, as quais, por sua vez, estão inseridas no contexto da escola e respondem ao contexto da política educacional que define algumas formas de organização da vida escolar.

Embora as ações dos contextos externos à escola relacionados à política educacional tenham sido apresentadas observando sua ocorrência ao longo de uma sucessão cronológica, no decorrer da pesquisa elas se imbricam na vida da sala de aula e da escola por meio de interpretações, compreensões e resistências manifestadas pelos profissionais da escola, alunos e seus familiares. Ao longo das análises apresentadas a seguir, busquei contrapor esses contextos e ações neles desenvolvidos e analisar suas implicações para a estruturação da vida na sala de aula.

A FIG. 3, baseada no estudo desenvolvido por Dantas (2003), possibilita visualizar as diversas redes interacionais constituídas a partir da Reforma do Ensino Fundamental.

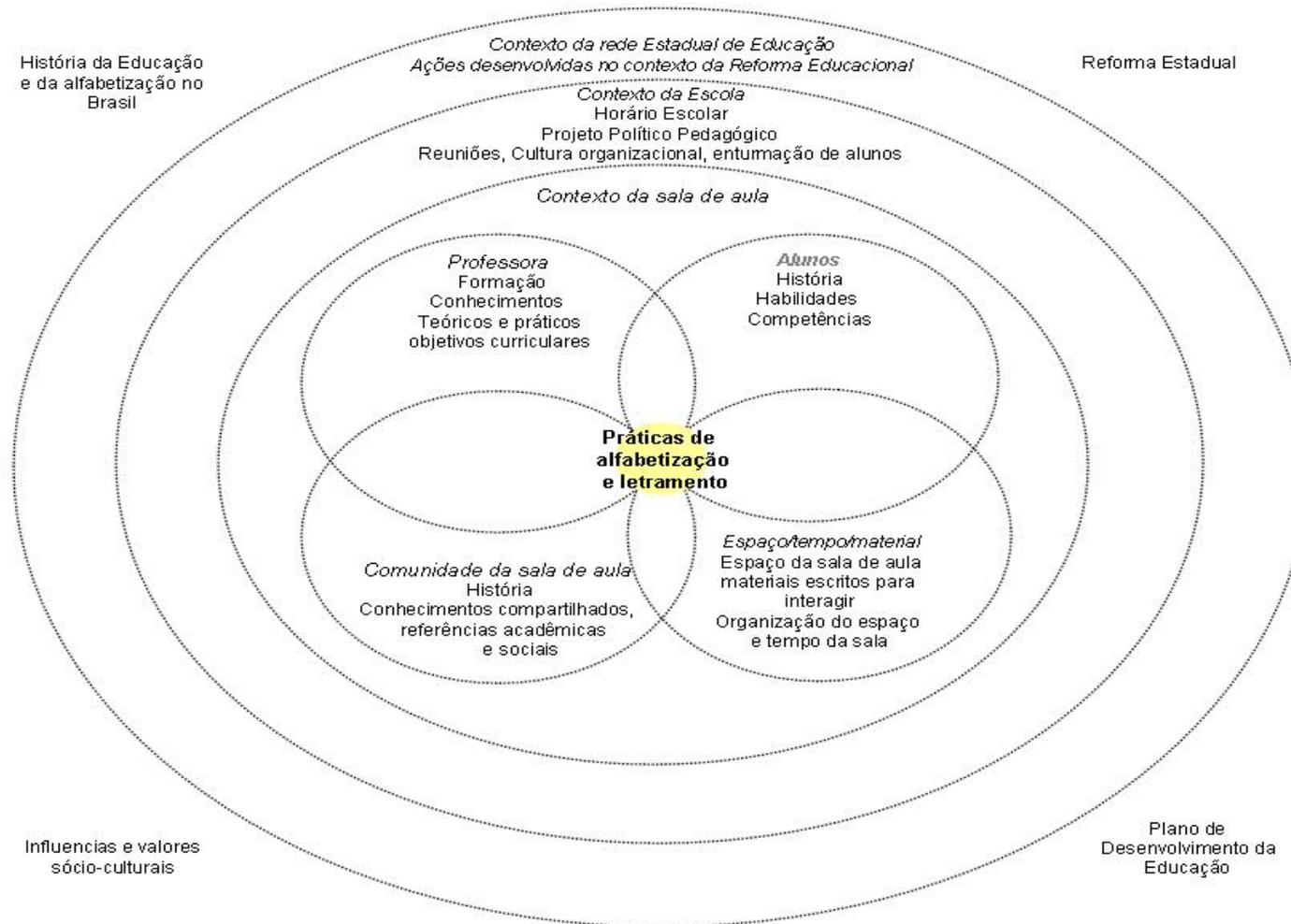


FIGURA 3 – Múltiplos contextos
 Fonte: DANTAS, 2003.

Na FIG. 3, destaco a natureza imbricada de diferentes contextos institucionais focalizados neste estudo pela justaposição e interseção de diferentes círculos, cada um deles representando um desses contextos. Como foi descrito, a reforma educacional proposta em Minas Gerais é parte de um contexto mais amplo, cujas definições estão baseadas em políticas educacionais nacionais. As condições educativas de hoje são também influenciadas pela história da educação e da alfabetização no Brasil. Esse contexto é muito amplo, e o interesse em trazê-lo nesta figura deve-se ao objetivo de resgatar o vínculo da atual reforma a um contexto histórico educacional.

De maneira breve, procurei destacar algumas ações relativas ao contexto externo à escola, principalmente as ações da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que direcionam a política para mudanças efetivas nas práticas de alfabetização e letramento na escola. Não seria possível compreender aqui o trabalho desenvolvido na sala de aula por uma professora do Ciclo Inicial sem que o contexto mais próximo e de grande impacto em suas ações fosse, de certa maneira, investigado e compreendido. Contudo o foco deste estudo se concentra na sala de aula e nesse contexto local. Inúmeras variáveis devem ser exploradas, para evitar reducionismos. A realidade da sala de aula é bastante complexa, razão pela qual tentei fazer a descrição dos processos ali observados considerando, conforme aponta Castanheira (2004, p. 27), que as estruturas e as instituições sociais, como as da escola e as da sala de aula, não são algo cujo “funcionamento seja simplesmente dado ou definido *a priori*, mas construído por meio das ações dos indivíduos, à medida que esses acionam seus conhecimentos sobre como as coisas deveriam ser feitas nesse espaço”.

No capítulo 2, apresento o referencial teórico-metodológico utilizado neste estudo e caracterizo a lógica da pesquisa e o processo de entrada em campo.

No capítulo 3, analisei o processo de constituição de turmas, relacionando-o às práticas de alfabetização e letramento na cultura escolar e tomando como referência ações de contextos internos à escola. Para isso, considerei as formas adotadas pela comunidade escolar para interpretar e implementar a nova forma de organização do ensino proposta na Resolução SEE n° 469/2003.

No capítulo 4, examinei os primeiros dias de aula, contrapondo eventos ao conjunto das atividades desenvolvidas na turma observada; destaquei as práticas de alfabetização e letramento como suporte para a avaliação e a classificação dos alunos, mostrando como foram avaliadas as capacidades lingüísticas e os conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita e os pressupostos que nortearam as tais práticas; e identifiquei, ainda, as possibilidades de acesso dos alunos à cultura escrita no processo de interação na sala de aula, evidenciando o processo de escolhas e decisões feitas pela professora no fluxo das atividades diárias. Para isso, analisei as atividades desenvolvidas pela professora ao longo do período observado e caracterizei as práticas de alfabetização analisadas contrastando-as com estudos desenvolvidos relativos aos processos de enturmação e de alfabetização numa perspectiva histórica.

No capítulo 5, focalizei o momento de re(constituição) da turma, destacando as conseqüências nos processos interativos na sala de aula, e caracterizei as concepções que norteiam o ensino da língua escrita.

No capítulo 6, analisei o último momento de (re)constituição da turma, dando visibilidade aos processos vividos pela escola no cumprimento de determinações legais

No capítulo 7, tecei as considerações finais, apresentando a síntese das análises feitas nos capítulos anteriores. O Apêndice contém documentos produzidos por mim no processo de entrada em campo e de análise dos dados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, faço considerações a respeito da perspectiva teórico-metodológica do desenvolvimento deste estudo, destacando os principais conceitos utilizados. Na segunda, faço a caracterização da lógica de investigação adotada nesta pesquisa e informo sobre o processo de entrada em campo e sobre os sujeitos da pesquisa.

2.1 Principais conceitos da orientação teórico-metodológica

A relação entre o contexto da sala de aula e outros contextos tem sido estudada por diferentes autores. Castanheira (2004) aponta diversas pesquisas que tratam desse tema. Graue e Walsh (1998) argumentam que uma sala de aula está inserida em múltiplas e justapostas camadas de contextos. Bloome (1987) e Bloome, e Green (1992) apontam que outros contextos sociais, como programas sociais e ideológicos propostos pelos governos e esferas administrativas, influenciam o contexto de sala de aula. Bloome e Bailey (1992) e Bloome e Theodorou (1988) observam, ainda, que as expectativas que participantes trazem de outros contextos interacionais paralelos interferem na sala de aula.

Ao considerar múltiplas camadas de contexto que influenciam as ações e as interações na sala de aula, criam-se condições para o estabelecimento de implicações decorrentes de ações oriundas em esferas externas à escola para as práticas locais de alfabetização e letramento. Neste estudo, identifiquei possíveis repercussões da Resolução SEE nº 469/2003, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos no contexto escolar observado.

Uma compreensão conceitual do que significa alfabetização e letramento faz-se necessária, assim como é importante também compreender a natureza da aprendizagem. As definições apresentadas a seguir norteiam a proposta deste projeto e são assumidas como referencial conceitual. Assumir tais posições acarreta

implicações práticas na forma de abordar e compreender o problema na pesquisa de campo.

Soares (2003) aponta para a necessidade de se fazer a diferenciação entre alfabetização e letramento, processos que se referem tanto à aquisição quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo essa autora, o significado etimológico da palavra *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, p.15). O termo *letramento* diz respeito ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2003, p. 90), “letramento é o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia [de alfabetização] em práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Dessa maneira, a palavra *letramento* permite diferenciar o momento de aquisição da língua escrita e o desenvolvimento de habilidades que vão muito além da mera codificação e decodificação. “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 17-18).

Castanheira *et al.* (2001) argumenta, fundamentada em Bloome (*in*: BEACH; GREEN, 1992), que letramento não envolve apenas processos individuais da escrita, mas também contextos comunicativos compartilhados. Dessa maneira, a construção do significado de ser letrado ou de ações letradas é definido localmente.

Assim, é possível supor que esse processo se dá de modo diferenciado em diferentes grupos sociais e estabelece relações com o contexto no qual ocorre. Em vez de letramento, pode-se dizer *letramentos*, no plural, já que as apropriações são resultados das aprendizagens das práticas desenvolvidas em determinadas situações sociais.

A alfabetização e o letramento ocorrem, na escola, em situações concretas de aprendizagem. Ensinar e aprender é um processo complexo, no qual fatores de diferentes naturezas interferem nas interações entre professor e aluno, como questões de ordem psicológica, social, histórica, cultural e, sobretudo, de natureza lingüística (SOARES, 2003, p. 18).

Para compreender o fenômeno da alfabetização e do letramento, é preciso penetrar no significado local desses conceitos, e isso requer uma metodologia que possibilite apreender os significados das ações, do conhecimento e dos artefatos produzidos pelos membros do grupo observado (SPRADLEY, 1980).

A abordagem teórico-metodológica adotada neste projeto para compreender a cultura escolar – mais precisamente, a da sala de aula – é a etnografia interacional (CASTANHEIRA; CRAWFORD; DIXON; GREEN, 2001), que se mostra importante para tentar compreender aspectos da sala de aula a partir de uma preocupação com o particular, o local e suas relações com o contexto social mais amplo.

Algumas das teorias que informam a etnografia interacional baseiam-se nos trabalhos da antropologia cognitiva (GEERTZ, 1983; SPRADLEY, 1980) e nas abordagens da análise do discurso, na Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982, 1986) e na análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1993; IVANIC, 1994).

Observar a sala de aula pela perspectiva da antropologia cultural (SPRADLEY, 1980) é buscar compreender os significados da cultura por meio da análise do que as pessoas fazem (ações), do que elas sabem (conhecimentos) e do que usam (artefatos). Cultura aqui é vista como um sistema de significados compartilhados, mas não uniformemente distribuídos.

De acordo com Spradley (1980, p. 6), ao identificar o conhecimento cultural como fundamental, muda-se a ênfase no comportamento e no artefato para seus significados. Esse autor (p. 7-8) aponta dois níveis distintos de conhecimento cultural: cultura explícita, um nível de conhecimento sobre o qual as pessoas conseguem conversar com relativa facilidade; e uma vasta porção de conhecimento cultural que permanece tácita, não consciente. Ele salienta que pode haver incompreensões ou mal-entendidos quando o indivíduo não é capaz de reconhecer o conhecimento cultural implícito em operação na interação.

O conceito de cultura como conhecimento aprendido tem muito em comum com o interacionismo simbólico, teoria que tem como objetivo explicar o comportamento humano em termos de significado. Essa teoria baseia-se em três premissas: primeira – os seres humanos agem em relação às coisas com base no significado que elas têm para eles; segunda – o significado de tais coisas é derivado ou nasce na interação social entre membros de um grupo. Como um sistema

compartilhado de significados, a cultura é aprendida, revisada e mantida no contexto da interação; e terceira – os significados são negociados e modificados por meio de um processo interpretativo e interativo (SPRADLEY, 1980).

Segundo Spradley (1980, p. 10), a cultura – o conhecimento que as pessoas aprendem enquanto membros de um grupo – não pode ser observada diretamente. Assim como as pessoas aprendem por meio de inferências, o etnógrafo “emprega o mesmo processo de inferência para ir além do que é visto e ouvido para descobrir o que as pessoas sabem” (SPRADLEY, 1980, p. 10). Muito da cultura está codificado na forma lingüística pelo fato de a linguagem ser o meio principal de transmitir cultura de uma geração para outra.

Ao argumentar a utilização da etnografia na compreensão de sociedades complexas, Spradley (1980, p. 15) afirma:

Our culture has imposed on us a myth about our complex society – the myth of melting pot. Social scientist have talked about ‘American culture’ as if it included a set of values shared by everyone living in the United States. It has become increasingly clear that our culture is not homogeneous, that people who live in modern, complex society actually live by many different cultural codes. Not only is true of the most obvious ethnic groups but each occupation group also exhibits cultural differences. Our schools have their own cultural systems and even within the same institution people see things differently.⁵

Essa perspectiva possibilita a compreensão de que não há uma única prática de alfabetização e letramento. A utilização da etnografia ajuda a compreender as práticas que se desenvolvem em contextos locais, considerando que essas são informadas pela compreensão local do que significa alfabetizar e letrar. Essa visão ainda possibilita pensar na escola não como um sistema de práticas homogêneas,

⁵ Tradução nossa: “Nossa cultura nos impôs um mito sobre nossa sociedade complexa – o mito do *melting pot*. Cientistas sociais têm falado sobre a cultura americana como se ela incluísse um conjunto de valores compartilhados pelas pessoas que vivem nos Estados Unidos. Tem se tornado cada vez mais claro que nossa cultura não é homogênea que pessoas que vivem em uma sociedade complexa e moderna convivem com diferentes códigos culturais. Isso não vale apenas para os grupos étnicos mais evidentes, mas cada grupo ocupacional também demonstra diferenças culturais. Nossas escolas têm seus próprios sistemas culturais e mesmo na mesma instituição pessoas vêem as coisas diferentemente.

quer se pense nas diferentes salas de aula de uma escola ou no sistema como unidade social de análise.

Na perspectiva de Geertz (1973, 1983, *apud* CASTANHEIRA, 2004, p. 44), os significados locais não são dados *a priori*, mas construídos localmente, num processo de negociação entre os participantes de determinada situação. Ao se tomar a cultura não como um conjunto de significados já dados e antecipadamente definidos, mas como algo que reconstruído localmente em espaços particulares, compreende-se a cultura como algo dinâmico e compartilhado.

Castanheira (2004) mostra que alguns pesquisadores SBCDG (1992 a, b), Collins e Green (1992) adotam a noção de cultura como maneiras ordinárias desenvolvidas por membros de um grupo social para perceber, agir, crer e avaliar. Dessa maneira, ao utilizarem essa noção e aplicá-la a escolas e a salas de aula, assumem que o que se considera aprendizagem é definido pelos participantes de um grupo à medida que interagem ao longo do tempo. Ao interagirem, os membros de determinado grupo constituem um instrumental para agir, perceber, orientar e interpretar os significados atribuídos, por exemplo, à leitura e à escrita, ou ao que significa estar apto para ser alfabetizado (COLLINS; GREEN, 1992, GREEN, 1993, *apud* CASTANHEIRA, p. 26-27). Trata-se, aqui, de um conceito que remete à construção local do que seja aprender e se tornar um participante competente em determinado grupo social.

Castanheira (2004, p. 32) chama atenção para a importância de se reconhecer a aprendizagem como as coisas que devem ser feitas, como as respostas devem ser dadas ou como a maneira pela qual determinado conhecimento deve ser demonstrado como um aspecto constitutivo dos processos de ensino-aprendizagem. As ações desenvolvidas pelos membros do grupo e a aprendizagem são, assim, consideradas como processos interpretativos, demandando dos participantes a compreensão de como se deve proceder em determinado contexto.

Considerando-se que há um conjunto de princípios para a ação disponíveis num meio, a existência, a continuidade, a reconstrução e a transformação desses princípios dependem das ações dos indivíduos, uma vez que interagem uns com os outros em determinados espaços sociais. Dessa forma, a cultura é entendida como uma produção de grupo historicamente contextualizada. (GEE; GREEN, 1998, *apud* CASTANHEIRA, 2004, p. 45)

A partir desses conceitos, estudar a sala significa tentar conhecer sua cultura, o modo como os alunos aprendem a ler e a escrever, quais os significados que os membros desse grupo atribuem a essa aprendizagem, a esse saber. Em suas interações, os indivíduos estabelecem determinados padrões que informam ao etnógrafo, por meio de minuciosa observação, as crenças que regem a participação na sala de aula.

Dessa maneira, ao observar a prática de alfabetização e letramento em uma turma do Ciclo Inicial de Alfabetização, busquei tornar visíveis os elementos que constituíram o processo de ensino-aprendizagem do grupo em diferentes momentos, por meio da análise das práticas discursivas no processo de interação entre a professora e os alunos. Assim, a perspectiva teórica da antropologia cognitiva e cultural é utilizada neste estudo para compreender como a cultura do grupo observado foi localmente construída por seus membros e para identificar quais são suas conseqüências para as práticas de alfabetização e letramento que eles desenvolvem.

As outras duas abordagens constitutivas da etnografia interacional são a sociolinguística interacional e a análise crítica do discurso.

A sociolinguística interacional é uma tradição da análise do discurso fundamentada na antropologia, na sociologia e na linguística, embasada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa. Propõe o estudo da língua na interação social. Os pesquisadores dessa abordagem procuram responder como a linguagem está sendo usada em determinada situação de interação face a face na construção de significados sociais e da experiência.

De acordo com Cameron (2001, p.106), a sociolinguística interacional dá grande importância às pequenas e sutis variações na forma como as pessoas usam e interpretam o discurso falado. A sociolinguística interacional tem conexões com outras abordagens da interação verbal, principalmente com a etnografia da comunicação e com a sociolinguística. A sociolinguística descreve as diferenças no modo que as pessoas utilizam a linguagem, analisando aspectos como pronúncia, gramática, as palavras que as pessoas usam para determinadas coisas, e buscam explicar tais diferenças ao fazer relações com diferenças não linguísticas, como

diferenças entre falantes de diferentes classes, sexo, etnia, gênero e formalidade da situação. A sociolinguística interacional, além desses aspectos, estuda também outros tipos de variação, como as regras de tomada de turno e convenções para indicar compreensão e concordância, as marcas da enunciação como um tipo de ato de fala ou que contém importantes informações usadas de diferentes maneiras por diferentes tipos de falantes.

Nos estudos de etnografia da comunicação, abordagem que se origina da antropologia e da linguística, alguns conceitos são importantes, tais como o da competência comunicativa de Hymes. Esse conceito baseia-se no conceito de competência linguística de Chomsky, mas é mais amplo do que esse. Para Hymes (*apud* (ERICKSON; SHULTZ, 2002, p. 217), competência linguística

[...] deve necessariamente envolver competência social, já que, para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação. A produção de comportamento social apropriado a cada novo momento exige que saibamos, primeiramente, em que contexto nos encontramos e quando esses contextos mudam.

Uma das concepções de contexto tomada como referência neste estudo é proposta por Erickson e Shultz (2002). Para esses autores, contexto pode ser entendido como um ambiente de significação constituído interacionalmente mediante o que as pessoas estão fazendo a cada instante. As pessoas definem um contexto de forma compartilhada e ratificada quanto à natureza da situação em que se encontram e nas ações sociais que as pessoas executam, levando em consideração tais definições. Ao interagirem, os participantes de um grupo produzem pistas de contextualização presentes na estrutura da mensagem. As mensagens produzidas pelos falantes sinalizam para os ouvintes interpretarem qual a atividade está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser compreendido e como as elocuições se encadeiam ao longo das interações. Erickson e Shultz destacam a dependência da significação das pistas de contextualização ao processo interativo no qual ocorre. Dessa maneira, os significados desses sinalizadores são implícitos e o seu valor sinalizador depende do fato de que os ouvintes são capazes de reconhecer tais pistas. Nesse estudo, a noção de competência comunicativa

possibilita compreender como os participantes da sala de aula consideram determinado contexto para interagir apropriadamente de acordo com a situação.

A etnografia da comunicação desenvolveu, assim, um tipo de investigação das regras da comunicação utilizadas na linguagem em uso de certos grupos/comunidades (CAMERON, 2001). De acordo com Cameron (2001, p 56-57), Hymes (1972a, *apud* CAMERON, 2001, p. 56-57) propôs três conceitos hierarquicamente organizados para as regras de comunicação: (i) situação comunicativa (*speech situation*) – o nível mais alto, ou seja, o contexto social no qual a comunicação ocorre e no qual as situações de comunicação provêm ocasiões para o uso da linguagem; (ii) eventos comunicativos (*speech event*) – constituídos pelo uso da linguagem, envolvem atividades que não podem ocorrer exceto por meio da linguagem, tais como um argumento, uma fofoca ou reconto; e (iii) atos de comunicação (*speech act*) – o mais baixo nível de análise – constituídos por cumprimentos, insultos, perguntas e respostas. Cameron destaca o evento de comunicação como o nível em que as regras da comunicação se aplicam, embora os três níveis sejam analiticamente relevantes. Para o referido nível, Hymes propôs uma grade estabelecendo componentes que auxiliam na produção de uma descrição satisfatória de um evento específico.

A perspectiva abordada acima ajuda o etnógrafo a responder a importantes perguntas, como: Que tipos de eventos ocorrem na sala de aula observada? Quais são os componentes dos eventos examinados? Por que esses eventos ocorrem e quais são suas características?

Segundo Bloome e Bailey (1992, p. 200-201), para participar de um evento na sala de aula, os alunos devem demonstrar competências comunicativas em diferentes níveis, como: estruturas de participação, por exemplo, “tomar a palavra”; registro formal, acadêmico e semântico, por exemplo, compreender o significado de uma palavra; intertextualidade, utilizar mais de um registro para responder à professora ou aos colegas; etc. Dessa maneira, Bloome interpreta que nos processos educativos está em jogo a construção dessas competências.

A noção de competência comunicativa é explorada na análise da participação dos membros do grupo ao longo do tempo e orienta questões do tipo: Como os alunos participam da aula? Ao participar, quais são as escolhas que fazem com base

no seu conhecimento de normas ou regras de participação do grupo? Quando e como falar em determinada situação? Como suas ações são interpretadas pelos participantes?

De acordo com Bloome e Bailey (*in*: BEACH; GREEN; SHANAHAN, 1992, p. 188), há uma complexidade na interpretação dos eventos da sala de aula. Quando faz uma pergunta ou se dirige a um aluno, o professor espera que ele responda de maneira apropriada, tanto na forma quanto no conteúdo. Essa interação particular aluno-professor, contudo, ocorre, ao mesmo tempo, numa sala de aula ou num evento público. Assim, a interação entre o professor e um aluno durante uma aula pode ser considerada uma comunicação para toda a classe. O aluno deve responder, então, apropriadamente, nos diversos níveis da interação, para o professor e também para a sua sala de aula. Bloome e Theodorou (1988), explicam:

What the students need to do is carefully orchestrate their linguistic and social behavior so that they appropriately participate in all three levels of interaction: teacher-student, student-student, and teacher-class (Bloome and Theodorou, 1988). The meaning of any utterance, therefore, is located simultaneously in teacher-student, student-student and e teacher-class interaction, and in the relationships between these various levels of classroom interaction. (Apud BLOOME; BAILEY. In: BEACH; GREEN; SHANAHAN, 1992. p. 189).⁶

A perspectiva sociolinguística interacional, informada pelos trabalhos da etnografia da comunicação de Cazden, John e Hymes (1972), Gumperz (1982, 1986) e Erickson (1988) (*apud* CASTANHEIRA, 2004), postula que tanto as atividades realizadas pelos participantes quanto o discurso são constitutivos da vida dessa comunidade. Quando se utiliza a sociolinguística interacional em estudos da sala de aula, procura-se entender como os participantes desse grupo usam a linguagem para participar das atividades diárias, bem como a linguagem para atingir objetivos e aprender. Essa abordagem possibilita investigar, por meio da análise do

⁶ Tradução nossa: “O que os estudantes precisam fazer é orquestrar cuidadosamente seu comportamento linguístico e social para que possam participar de maneira apropriada em todos os três níveis de interação: professor-aluno, aluno-aluno e professor-classe. O significado de qualquer enunciado, portanto, é localizado simultaneamente na interação professor-aluno, aluno-aluno e professor-classe e na relação entres esses vários níveis de interação na sala de aula.”

discurso, as possibilidades de aprendizagem construídas ao longo das interações entre professor e alunos.

Castanheira (2004, p. 47) aponta, fundamentada em Lin (1993), as possibilidades dessa abordagem, uma vez que ela inscreve uma dupla perspectiva analítica, ambas consideradas complementares. Uma delas tem como objetivo entender a língua como processo de interação que depende dos conhecimentos lingüísticos que os participantes trazem para o grupo, focalizando, assim, a língua como objeto de conhecimento, ensino e aprendizagem, ou seja, a língua *na* sala de aula. A outra perspectiva considera a língua *da* sala de aula, ou seja, como um sistema discursivo e de ações sociais que é constituído pelos participantes do grupo por meio de suas interações. Essa dupla perspectiva possibilita compreender como foram desenvolvidas as práticas de alfabetização e letramento no grupo observado e, ainda, como a linguagem foi usada pelos membros do grupo nas interações sociais ao longo do tempo na constituição do grupo.

A abordagem da análise crítica do discurso adota uma perspectiva do discurso como prática socialmente regulada. O discurso é compreendido em tríplice dimensão: como prática textual; como prática discursiva; e como prática social. Tais dimensões não podem ser vistas dissociadas.

Segundo Iñiguez (2004, p 213), o discurso como prática textual é concebido como uma unidade lingüística superior a oração, coesa e dotada de coerência:

Dar atenção a essas dimensões do discurso pressupõe explicar as regras de produção textual, a forma como o texto é tecido e como adquire sua textura: isto é, um estudo da organização da informação, da coerência e da coesão textuais. No entanto, sua compreensão como prática pressupõe também a existência de um agente que não só produz o texto, mas que também adota uma atitude favorável ou desfavorável àquele que o enuncia, e isso, por sua vez, pressupõe recuperar e desenvolver aquilo que se considerou modalidade (IÑIGUIEZ, 2004).

A compreensão do discurso como prática discursiva se deve ao fato de que todo discurso como prática textual se desenvolve e se enquadra em uma determinada situação; isto é, está inserido em espaço e tempo determinados, explicando a relação entre o texto e o seu contexto. Iñiguez destaca que,

embora o discurso se adapte e se submeta à regulação da ação social e aos imperativos de um tempo e de um espaço social determinados, simultaneamente, ele não só estrutura a ação social e lhe dá significado, como produz e reproduz – mas também modifica – aqueles contextos nos quais surge, bem como assim como os atores sociais e suas relações (IÑIGUIEZ 2004, p. 213).

A partir dessa perspectiva, a produção e a recepção do discurso são estudadas na situação comunicativa, por exemplo, na instituição ou na sala de aula. Com o objetivo de descobrir a função do discurso – se de produção, manutenção ou mudança de determinado contexto –, analiso as dinâmicas e a negociação que os falantes realizam, bem como os componentes comunicativos, tais como conteúdo e forma.

O contexto imediato não é suficiente para explicar a organização de determinadas práticas discursivas. Por isso, o discurso é compreendido como prática social, ou seja, em função da dimensão que compreende a estrutura e a ordem social, já que os recursos utilizados no discurso estão relacionados com os recursos econômicos, simbólicos e lingüísticos, “administrados em função dessas mesmas estruturas e da ordem social” (IÑIGUIEZ, 2004, p. 214). Segundo esse autor,

[...] aponta-se para a relação dialética que existe entre as estruturas e as relações sociais que, se por um lado configuram o discurso, por outro são por ele influenciadas, consolidadas ou questionadas. Trata-se, portanto, de uma prática social, com origem e efeitos sociais, e com uma dimensão reprodutiva e outra construtiva (p. 215).

Os estudos feitos a partir da análise crítica do discurso adotam a perspectiva da linguagem como prática social, e assim compreende-se a linguagem como socialmente modelada e socialmente modeladora das práticas de alfabetização e letramento, foco central deste estudo.

Com essa perspectiva analítica, tentei compreender como se constrói “o mundo da alfabetização” pelos membros de uma sala de aula à medida que convivem em uma instituição à qual se atribui o importante papel, dentre outras coisas, de “modelar a linguagem e seu uso”.

A abordagem etnográfica interacional orienta a busca da compreensão de como a aula é organizada e construída pelos participantes, que interações acontecem no interior do tempo/espaço da sala de aula. Na perspectiva etnográfica

interacional, os processos de alfabetização e letramento são concebidos como social e discursivamente (re)construídos à medida que os participantes do grupo interagem ao longo do tempo.

As análises das interações discursivas estabelecidas entre os participantes possibilitam indicar os significados da alfabetização e do letramento e de ser letrado construídos nas situações pedagógicas observadas. Saber como os membros de uma sala de aula utilizam o tempo e o espaço, o que fazem, o que falam, quais são as oportunidades de participar de práticas alfabetização e de letramento para os membros torna-se essencial para penetrar na dinâmica do letramento estabelecida pelo grupo observado (CASTANHEIRA *et al.*, 2001).

Nesta seção, apresentei os principais conceitos que fundamentam a etnografia interacional, abordagem escolhida para examinar as questões propostas neste estudo. Na próxima seção, apresento a lógica de investigação construída a partir da exploração dessa abordagem para o estudo das práticas de alfabetização e letramento em uma turma do Ciclo Inicial de Alfabetização no contexto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

2.2 A lógica de investigação em uso na pesquisa

Nesta seção, apresento a lógica de pesquisa adotada neste estudo. Para isso, explico brevemente sobre a relação teoria-método, indicando também os procedimentos adotados nessa abordagem, tais como a coleta, registro e apresentação dos dados, além de fornecer informações sobre os sujeitos participantes desta pesquisa, local e acesso ao campo.

A palavra *etnografia* é comumente vista como um termo que pertence ao vocabulário específico da antropologia e que se refere à investigação da cultura, usando a metodologia da observação participante (CAMERON, 2001, p. 53).

Segundo Erickson (1984, p. 2),

'ethnography' literally 'writing about the nations'; 'graphy' from the Greek verb 'to write' and 'ethno' from the Greek noun ethnos, usually

*translated in an English dictionary as 'nation' or 'tribe' or 'people'. A more refined definition of ethnos is found in Liddel and Scott's Greek Lexicon: A number of people accustomed to live together, a company, a body of men.*⁷

A unidade de estudo para o etnógrafo “Ethnos”, segundo esse autor, não precisa ser uma nação, grupo lingüístico, região ou vila, mas *any social network forming a corporate entity in which social relations are regulated by custom.*⁸

No caso desta pesquisa, abordo práticas locais de alfabetização e letramento desenvolvidas em uma sala de aula situada numa escola pertencente à rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Bloome e Green (1998), ao analisarem a variação no uso e na compreensão do termo *etnografia* nas ciências sociais e na educação, apresentaram três abordagens distintas mais comuns. Na primeira, etnografia envolve o desenvolvimento de pesquisas a partir de um campo ou disciplina específico(a), como antropologia e sociologia, que delineiam o enquadramento, condução, interpretação, escrita e relatório de um profundo estudo de longa duração de determinado grupo social ou de uma cultura, o que é denominado por Spradley (1980) de *comprehensive ethnography*. Na segunda abordagem, faço a distinção entre a abordagem já apresentada e a adoção de uma perspectiva etnográfica. Nesta, é central o uso de teorias da cultura e práticas de investigação que orientam pesquisas do campo da antropologia e sociologia, mas com o objetivo de realizar o estudo de aspectos particulares da vida diária ou das práticas culturais de um grupo, adotando, assim, uma abordagem mais focada – segundo Spradley (1980), *a topic-oriented approach*. Na terceira abordagem da etnografia, os autores referem-se a pesquisas que utilizam ferramentas metodológicas etnográficas no trabalho de campo, sem, contudo, serem orientadas por teorias da cultura.

Adoto a perspectiva etnográfica interacional como referencial teórico-metodológico neste estudo de caso com o objetivo de compreender as práticas de

⁷ Tradução nossa: “etnografia, literalmente, ‘escrita sobre nações’; ‘grafia’ do verbo grego ‘escrever’ e ‘etno’, do nome grego ethnos, freqüentemente traduzido no inglês como ‘nação’, ‘tribo’ ou ‘povo’. Uma definição mais apurada é encontrada no *Liddel and Scott's Lexicon*: um número de pessoas acostumadas a viver juntas, uma companhia, um grupo de pessoas”.

⁸ Tradução nossa: “qualquer rede social que constitua uma entidade corporativa cujas relações sociais são reguladas pelos costumes”.

alfabetização e letramento numa turma do Ciclo Inicial de Alfabetização. O interesse em focalizar aspectos da cultura da sala de aula enquadra este estudo na segunda abordagem, de acordo com os critérios de Green e Bloome (1998). Portanto, neste estudo, não tenho a pretensão de apresentar um relatório etnográfico compreensivo, mas como a perspectiva etnográfica utilizada como uma lógica de pesquisa possibilitou a compreensão de certos aspectos constitutivos das práticas de alfabetização e letramento em uma sala de aula de uma escola pública de estadual de Minas Gerais.

De acordo com Spradley (1980, p. 27), a prática das pesquisas atuais em ciências sociais pode ser expressa em dois padrões: um linear e um cíclico. No primeiro padrão de investigação, utilizado por um grande número de pesquisadores, a pesquisa tende a seguir uma orientação linear – ou seja, ao iniciar uma pesquisa, os pesquisadores sabem o que querem encontrar. Nele, a seqüência das ações de pesquisa seria: a definição do problema > formulação de hipóteses > definições operacionais > coleta de dados > análise de dados > conclusões e comunicação dos resultados. Assim, a definição do problema é anterior à coleta de dados, a análise dos dados é posterior à coleta, e a escrita ao final do relatório não inclui novas questões e novos dados. Diferentemente deste, o padrão usado freqüentemente por etnógrafos é cíclico. Começa-se o ciclo com a definição de um projeto de pesquisa, explicitando o escopo da pesquisa. Em seguida ao levantamento de perguntas etnográficas e à coleta de dados, busca-se analisar as informações, e a partir daí o pesquisador observa e problematiza as questões que emergem do campo, à medida que vai aprofundando suas observações ao longo do tempo. Assim, o etnógrafo, mais do que “encontrar algo”; procura descrever a situação pesquisada. Spradley (1980) traduz essa idéia por meio da metáfora do etnógrafo como explorador:

The ethnographer has much in common with the Explorer trying to map a wilderness area. The explorer begins with a general problem, to identify the major features of the terrain: the ethnographer wants to describe the cultural terrain. Then the explorer begins gathering information, going in one direction, then perhaps retracting that route then starting out in a new direction. On discovering a lake in the middle of a large wooded area, the explorer might walk around it, then walk over a familiar territory to measure the distance of the lake from the edge of the woods. The explorer would take frequent compass readings, check the angle of the sun, take notes about

*prominent landmarks, and use feedback from each observation to modify earlier information. After weeks of investigation, the explorer would probably find it difficult to answer the question, "What did you find?" Like an ethnographer, the explorer is seeking to describe a wilderness area rather than trying to "find" something. (SPRADLEY, 1980, p. 26).*⁹

Spradley (1980) argumenta que a investigação a partir de uma perspectiva etnográfica possibilita desenvolver um percurso de pesquisa começando pelas questões descritivas mais gerais em torno da alfabetização e do letramento na sala de aula para se chegar a observações mais focalizadas e seletivas por meio da coleta e da análise dos dados.

Neste estudo adoto, inicialmente, para a realização da pesquisa em campo, uma visão mais abrangente, mas de caráter tópico-orientado (SPRADLEY, 1980; GREEN, BLOOME, 1998), estreitando o foco para alguns aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento no Ciclo Inicial de Alfabetização.

Dessa maneira, questões de natureza mais geral precederam o momento da entrada em campo. As questões apresentadas a seguir surgiram no contexto da reforma do Ensino Fundamental de nove anos e orientaram minha entrada em campo e minhas observações iniciais. Assim, o estudo foi orientado, inicialmente, por um conjunto amplo de questões que apontavam, de certa maneira, para o *landscape*, orientando as rotas que poderiam ser exploradas. Busquei responder a questões do tipo: Como está sendo implementada pela escola e pelos professores a Resolução SEE nº 469/2003? O que é iniciar um ciclo de alfabetização com crianças de seis anos? Como os professores estão trabalhando com as diferenças de idade na escola? Como os professores estão concebendo o processo de alfabetização e letramento? Quais as conseqüências desta concepção em sala de aula? Quais

⁹ Tradução nossa: "O etnógrafo tem muito em comum com o explorador tentando mapear uma região inexplorada. O explorador começa com um problema geral: identificar as características mais marcantes do terreno; o etnógrafo quer descrever o terreno cultural. Então, o explorador começa a reunir informações, indo em uma direção, talvez, em seguida retornará por essa rota e recomeçará em outra direção. Ao descobrir um lago no meio de uma área de floresta, o explorador pode percorrer seu entorno e, em seguida, caminhar novamente em uma área conhecida para medir a distância entre o lago e a fronteira da floresta. O explorador consultaria a bússola várias vezes, observaria o ângulo do sol, tomaria notas sobre marcos proeminentes e usaria o *feedback* sobre cada observação para modificar outras recentes. Depois de semanas de investigação, o explorador, provavelmente, encontraria dificuldades para responder à questão: 'O que você encontrou?' Assim como um explorador, o etnógrafo procura descrever uma área inexplorada, mais do que tentar 'encontrar' alguma coisa".

possibilidades de acesso e aquisição da língua escrita são criadas nas interações em sala de aula do Ciclo Inicial de Alfabetização? Como os membros do grupo, professores e alunos, constroem práticas de leitura e escrita? Como a professora dá suporte ao processo pelo qual as crianças constroem os significados sobre leitura e escrita? As novas informações e orientações da SEE/MG chegaram ao conhecimento dos professores alfabetizadores?

Como se mostrará no próximo capítulo, novas perguntas e novas respostas foram originadas a partir da situação social investigada, à medida que atuava como observadora participante de uma turma do Ciclo Inicial de Alfabetização, de acordo com o processo interativo-responsivo conforme Green; Bloome (1998).

A FIG. 4, elaborada com base no trabalho de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001), possibilita uma compreensão de como a lógica-em-uso pode ser representada. O esquema apresenta um conjunto de colchetes em interseção que representa a conexão entre as diferentes fases do processo analítico, articulando as questões investigadas do início ao fim do processo, indicando, assim, a natureza interativa-responsiva. As decisões tomadas ao longo da investigação foram baseadas em um conjunto de ações e princípios que objetivavam o levantamento de questões, a representação dos dados e a análise dos eventos. Dessa maneira, o esquema da FIG. 4 tenta demonstrar como se estabeleceu uma relação entre a pergunta de caráter mais geral, utilizada como referência para a entrada em campo, e as questões que emergiram da observação do grupo de maneira reflexiva.

Pergunta inicial mais ampla: Quais são as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas numa escola estadual no contexto da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração? Como a escola está recebendo os alunos de 6 anos? Quais são as oportunidades criadas para os alunos desenvolverem competências no uso social da escrita?

Propondo questões analíticas: Como é organizada a vida nessa sala de aula? O que acontece ao longo do primeiro mês de aula? Quais são as ações desenvolvidas pelos membros desse grupo? Que tipos de eventos são criados na sala de aula?

Representando os dados: Transcrições de vídeos da primeira semana de aula (fevereiro) em unidades de mensagem com a utilização do programa *Transana*. Criação de mapas de eventos para identificar padrões de interação ao longo dos primeiros dias na constituição do grupo.

Analisando os eventos: Revisão e comparação dos mapas de eventos para identificar como o tempo foi gasto e quais as atividades foram propostas pela professora aos alunos.

Redefinindo o foco de estudos: Como se organizam as turmas nessa escola? Quais são as práticas desenvolvidas na turma da professora Mirtes antes e após a reenturmação?

Representando os dados: transcrição de vídeo da primeira reunião de professores para identificar os critérios de enturmação.

Propondo questões analíticas: Quais são os critérios usados para enturmar os alunos da escola? Quais são os pressupostos destes critérios? O que acontece na reunião que define a enturmação? Quais são as ações dos participantes? Como se constitui ao final da reunião a turma da professora Mirtes no contexto da escola?

Representando os dados: Construção de quadro para identificação da idade dos alunos. Elaboração de quadros relativos aos critérios utilizados pela escola para enturmar os alunos com informações da reunião e do livro de cadastro dos alunos da escola.

Analisando eventos: Análise dos quadros e critérios utilizados pela escola para enturmar os alunos. Identificação de um padrão cultural nos processos escolares de remanejamento dos alunos.

Propondo novas questões analíticas: Quais as ações da professora utilizadas para enturmar os alunos? Quais as características do teste para sondagem dos conhecimentos dos alunos? E das observações? Que pressupostos norteadores da avaliação podem ser inferidos das práticas de alfabetização e letramento do grupo observado?

Representando dados: Revisão da transcrição dos vídeos dos primeiros dias de aula e dos mapas de eventos para identificar padrões de interação e de avaliação utilizados pela professora em diferentes momentos. Análise da fita de vídeo da aplicação do “teste”. Levantamento do conjunto total de atividades realizadas em todo o período de investigação (fevereiro à agosto). Elaboração de quadros e tabelas para ter uma noção do geral de como o tempo foi gasto e o que foi proposto pela professora durante o semestre. Contraposição das atividades desenvolvidas nos primeiros dias de aula com as atividades desenvolvidas ao longo de todo o período da pesquisa.

Analisando os eventos: Análise das transcrições dos primeiros dias de aula nos diferentes grupos e dos mapas de eventos. Análise dos resultados obtidos pelo levantamento de todas as atividades. Mapeamento das ações da professora e caracterização da lógica norteadora do ensino de português.

Propondo novas questões analíticas: Qual foi o trabalho desenvolvido com os diferentes grupos de alunos após as enturmações? Como o tempo foi gasto? Quais são os padrões de interação evidenciados? O que se pode inferir do contraste das ações desenvolvidas?

Representando dados: Contraposição das atividades e dos padrões de interação desenvolvidos nas práticas de alfabetização e letramento nos primeiros dias da primeira e segunda e terceira enturmação. Comparação entre os mapas de eventos para identificar o que foi disponibilizado em cada grupo e como o tempo foi gasto nas atividades.

Analisando eventos: Análise de evento para identificar o padrão de interação com um aluno do segundo grupo. Análise dos efeitos disruptivos do processo de enturmação.

FIGURA 4 – Representando o ciclo interativo-responsivo de análise de dados

Spradley (1980) apresenta uma categorização da etnografia que se desloca num *continuum* de acordo com o propósito do estudo. A unidade social estudada pode variar de uma única situação social, passando pelas seguintes: múltiplas situações sociais, única instituição social, múltiplas instituições sociais, múltiplas sociedades e sociedade complexa. De acordo com a unidade social de análise, o estudo pode ser considerado numa escala que vai da microetnografia à macroetnografia.

Ao tomar como unidade de estudo as práticas de alfabetização e letramento ocorridas na sala de aula, caracterizada pela definição acima como uma microetnografia, busquei situar e relacionar os aspectos referentes ao contexto observado em outros contextos, conforme descrito no capítulo 1 (FIG. 3 – Múltiplos contextos). Dessa maneira, o entendimento da sala de aula e suas múltiplas camadas de contexto possibilitaram identificar e relacionar situações, instituições e sociedade. Contudo, deve-se deixar claro o escopo deste estudo, circunscrito à sala de aula.

Atendendo aos critérios de observação informados pelo referencial teórico-metodológico, registrei detalhadamente as atividades diárias, tendo como eixo a situação social observada: a sala de aula. Identifiquei uma situação social por três elementos primários: lugar, atores e atividades. Neste trabalho, outros elementos compuseram o quadro de observação além dos elementos primários: os objetos utilizados, o tempo gasto em cada atividade e os objetivos das atividades desenvolvidas na sala de aula (SPRADLEY, 1980).

A situação social escolhida – práticas de alfabetização e letramento em uma sala de aula do Ciclo Inicial de Alfabetização de uma escola da rede estadual – leva em consideração os critérios de simplicidade, acessibilidade, descrição, permissão, frequência das atividades e tipo de participação, descritos por Spradley (1980). Esse tipo de situação preenche o requisito da frequência das atividades, uma vez que é possível observar repetidamente situações cotidianas na escola. O tipo de observação participante pode ser considerado moderado, e o grau de envolvimento, de acordo com a escala apontada por Spradley (1980, p. 58), situa-se entre os níveis baixo e alto. “A participação moderada ocorre quando o etnógrafo procura

manter um equilíbrio entre ser um membro do grupo ou de fora do grupo, entre participação e observação” (SPRADLEY, 1980, p. 60).

Embora seja inegável que um observador dentro de uma sala de aula de crianças de 6/7 anos seja objeto de atenção e curiosidade, a conduta adotada foi a de manter a máxima discrição, para captar os padrões culturais das ações evidenciadas neste grupo, chamando a atenção do grupo o mínimo possível para minhas ações.

Ainda que a sala de aula e toda sorte de interações que ali acontecem sejam de natureza complexa, o foco da pesquisa se restringe às situações de alfabetização e letramento sem, contudo, perder de vista o contexto mais geral da dinâmica das interações ali estabelecidas.

2.3 A coleta dos dados

Para a coleta de dados, foram utilizadas gravações em vídeo das observações focadas no tema e no indivíduo, diário de campo, xérox e fotos de artefatos utilizados em sala (atividades realizadas pelos alunos), entrevistas semi-estruturadas e abertas, e participação em reuniões pedagógicas. Dados foram produzidos a partir das transcrições, como a criação de quadros e mapas de eventos.

Para fazer o diário de campo, procedi conforme orientação de Frank (1999) ao fazer as anotações. Sobre esse aspecto Spradley (1980, p. 65), chama atenção sobre o risco de negligenciar a utilização da linguagem ao se fazer etnografia em nossa própria sociedade e orienta o pesquisador a ater-se à forma como a linguagem foi utilizada pelos sujeitos pesquisados, evitando que faça uso de uma “linguagem amalgamada”, misturando termos dele e do pesquisado, sem distinção. Assim, utilizei o que Frank (1999) chama de *note taking* e *note making*. O caderno de notas foi dividido em duas colunas. De um lado, registrei, literalmente, a fala da professora e dos alunos, bem como descrevi, sempre que possível, a ação que estava ocorrendo. Observações como dia, hora e medidor de tempo no vídeo foram

procedimentos úteis para localizar informações rapidamente. Esse tipo de anotação permitiu-me recuperar algumas falas que não foram captadas pelo microfone da filmadora. Na outra coluna, procurei colocar as impressões sobre o que ouvia, fazendo, assim, uma interpretação rápida ou fazendo marcas no que ia chamando “minha atenção sobre aspectos da temática pesquisada”. Esse foi o procedimento adotado em relação à linguagem, na tentativa de manter sob controle a tendência do pesquisador de traduzir e simplificar o que foi dito pelos membros do grupo.

Para fazer as gravações em vídeo, utilizei uma câmera e fitas 8 mm. Mantendo a atenção no critério da discrição, procurei chegar bem antes dos alunos para deixar a câmera posicionada e evitar interromper o desenvolvimento de suas atividades ou desviar o foco da atenção dos participantes. Ao final da pesquisa, já havia coletado 76 fitas, perfazendo um total de 111 horas de aula gravadas, e mais 6 horas de reuniões de professores. No mês de fevereiro, todas as aulas foram observadas e filmadas. Do segundo mês em diante, com o foco mais seletivo, passei a observar aulas três vezes por semana. O foco se concentrou na interação da professora com o coletivo dos alunos. O fundo da sala se mostrou o lugar mais adequado para posicionar a câmera, já que nas laterais não havia espaço suficiente para instalá-la. A possibilidade de colocar a câmera diante dos alunos foi logo descartada, pois chamaria muito a atenção deles, que estariam permanentemente vendo a câmera, e isso poderia provocar ações artificiais. Dessa maneira, algumas situações, como a interação professora-aluno, não foram alcançadas, dado o posicionamento da câmera.

A catalogação dessas fitas, conforme QUADRO 2, foi sendo feita à medida que a pesquisa ia se desenvolvendo, com o objetivo de criar formas de, posteriormente, localizar uma fita específica e reconhecer rapidamente seu conteúdo para análise.

QUADRO 2

Índice das fitas

Domingo, 13 de março de 2005, 10h41

Atividades do dia: 10 de março

Fitas: 28, 29, 30

Chegada: 7h.

Aula de geografia/história: Eu e minhas relações sociais – das 7h25 às 9h15.

Lanche/Recreio: 9h15.

Aula de português: das 9h45 às 11h05 – escrita de listas de palavras.

Saída: 11h15

Obs: Hoje cheguei e tinha um novato na sala, o Caetano.

DATA DA OBSERVAÇÃO	10 DE MARÇO				FITA Nº 29 E 30
Atividade	Aula de Português				
Tempo	Início	Fim	Intervalo	Duração total	Duração sem o intervalo
	9h45	11h05	Não	1h20	1h20
Material	Caderno, lápis, borracha, quadro, giz, alfabeto da sala				
Atores	Professora e alunos				
Espaço	Sala organizada em seis fileiras individuais				
Objetivos identificados	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar vogais e consoantes • Identificar os quatro tipos de letras • Identificar palavras que começam com as quatro primeiras letras do alfabeto – A, B, C, D. 				
Descrição sumária da atividade	<p>A professora começou a atividade tentando organizar as crianças. Abriu o caderno de português e passou um traço. Ela diferenciou as vogais e as consoantes. Falou novamente a respeito da escrita em caixa alta e em letra cursiva, da numeração e disse que agora iam formar palavras com aquelas letras. Surgiu a palavra "Afrodite", que começa com a letra A. A professora quis saber quem disse e quem era Afrodite. Não houve resposta, e ficou por isso mesmo. A palavra não foi para o quadro. Lúcio, nesse dia, não levou o caderno, e a professora chamou-lhe atenção. Lauro apresenta problemas na fala e não consegue pronunciar corretamente as palavras, fazendo a troca do P por B. Inicialmente, a professora achou que ele estava fazendo bagunça e perturbando a aula, mas era uma dificuldade real dele.</p> <p>Nessa aula, a professora pediu às crianças que levassem rótulos na aula seguinte, mas fez uma confusão com rótulo e embalagem.</p>				

Para disponibilizar os dados coletados por meio da gravação e submetê-los à análise, foi preciso digitalizar as fitas. Para isso, foi utilizado o programa de digitalização *Pinacle* em um computador. Esse processo permitiu-me transformar as imagens da pesquisa gravadas em fitas de vídeo em dados (imagem e som) disponíveis no computador para dar início ao processo de transcrição, com a utilização do programa *Transana*. A utilização dessa ferramenta tecnológica possibilitou-me realizar as transcrições das fitas.

Dada a perspectiva etnográfica tópico-orientada adotada neste estudo, a coleta de dados foi feita por meio de um acompanhamento sistemático,

documentando em detalhe a vida diária do grupo estudado. Após a coleta, registro e análise dos dados etnográficos iniciais, foram feitas observações focadas e seletivas conforme indicado por (SPRADLEY 1980). A identificação de padrões de ação considerados importantes pelos membros do grupo orientou-me na escolha das fitas que seriam transcritas, como será abordado mais adiante.

Foram feitas 11 transcrições primárias, ou *running record* (CASTANHEIRA *et al* 2001), nas quais busquei estabelecer uma dupla relação: identificar aspectos relativos à alfabetização e ao letramento, bem como tornar visível aspectos relativos à constituição do grupo. Para realizar as transcrições, utilizei como forma de apresentação a “unidade de mensagem”. A unidade de mensagem representa o menor nível de análise identificado com o que o falante disse. Bloome e Egan-Roberston (1993), Green e Wallat (1981) e Kelly e Crawford (1996) – (*apud* CASTANHEIRA p. 78) – definem unidade de mensagem¹⁰ “como unidade de significado lingüístico demarcada pelos limites da emissão identificados por meio de sinais contextualizadores, como tonicidade, entonação, pausa e gestos”

Segundo Castanheira (2004, p. 78),

[...] a unidade de mensagem é vista por Green e Wallat (1979) como unidade social (pragmática) mínima, e não como unidade lingüística (gramatical), de modo que a identificação da relação semântica existente entre elas fornece elementos para que o pesquisador interprete a intenção do ato dos falantes, conforme postulam Gumperz (1986) e Kelly (1999), além de Green e Wallat (1979). A análise da relação semântica entre unidades de mensagem possibilita a identificação de outras unidades analíticas do discurso (por exemplo, unidades de ação, unidades de seqüência interacional, eventos).

Neste estudo denomina-se “evento” o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia de aula. Ao identificar os eventos, localizei o que estava investigando numa seqüência de acontecimentos, sendo possível, dessa maneira, descrever e analisar o objeto de pesquisa em relação a contextos instrucionais (GREEN; WALLAT, 1979) e interacionais (BLOOME; BAILEY, 2000) nos quais está inserido.

¹⁰ Neste trabalho, as unidades de mensagem nas transcrições serão apresentadas uma em cada linha ou separadas pelo uso do sinal/.

A partir da leitura e releitura das transcrições e de outras fontes de dados, os mapas de eventos foram feitos representando como os aspectos da alfabetização e do letramento foram trabalhados pela professora, ao mesmo tempo em que o grupo era constituído, aspecto que será apresentado no capítulo 4. Segundo Castanheira (2004), os mapas de eventos são elaborados por meio da análise do discurso e das ações dos membros do grupo em tempo e lugar determinados. É possível identificar, retrospectivamente, os aspectos constitutivos dos eventos interacionais por meio da análise das ações dos participantes e do que foi feito por eles ao longo do tempo nas interações, bem como delimitar o início e o fim de cada evento.

Com o objetivo de obter informações para elucidar questões surgidas nas observações e análises, realizei entrevistas semi-estruturadas com a professora, com a supervisora, com a diretora da escola e com uma funcionária da Secretaria Estadual de Educação. Conversava, freqüentemente com a professora, informalmente, no pátio, durante o recreio dos alunos. Foi realizada também entrevista com a professora no período em que ela estava de licença médica. Mesmo assim, o encontro foi na escola. A entrevista com a supervisora, com a diretora e funcionária da SEE-MG foi realizada no ano seguinte ao trabalho de observação em campo. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, depois, transcritas.

2.4 O acesso ao campo

Para se chegar à escola onde foi realizada a pesquisa, primeiramente, fiz um levantamento na Secretaria Estadual de Educação para obter informações sobre quais escolas estariam oferecendo a Fase Introdutória no turno da manhã em 2005. Após ter acesso a uma lista fornecida pela SEE-MG com um total de 39 escolas, busquei informações e referências sobre algumas delas.

Por meio de referências do meio acadêmico – uma professora da Faculdade de Educação da UFMG e uma estudante do curso de Pedagogia –, cheguei a localizar uma professora que trabalhava numa das escolas da lista, Luciene, cujo

trabalho no Ensino Fundamental já havia sido objeto de observação e análise. Ela foi considerada uma boa professora. Mais tarde, após ter iniciado o trabalho em campo, eu soube que ela foi a professora indicada para representar a escola no *1º Congresso Estadual de Alfabetização*, deflagrador da política do Ensino Fundamental de nove anos, implementada pela SEE/MG.

O primeiro contato com Luciene foi feito por telefone, para a marcação de horário de visita à escola para tratar da possibilidade de realizar a pesquisa em sua sala de aula.

Ao chegar à escola, no dia 10 de dezembro de 2004, todos, alunos e professoras, estavam no pátio para uma comemoração de final de ano. Os alunos de algumas turmas apresentavam uma peça de teatro. Havia também uma exposição com os trabalhos próxima ao local onde estava ocorrendo a apresentação. Ali mesmo, apresentei-me à Luciene, que se mostrou aberta e acolhedora. Conforme conversado ao telefone, ela confirmou a possibilidade da realização da pesquisa em sua sala de aula. Apresentou-me à vice-diretora, que também se mostrou muito simpática e receptiva. Foi-me solicitada apenas uma declaração da Faculdade de Educação informando o meu vínculo com essa instituição.

Após estabelecer contato no final do ano de 2004, ficou acordada a cooperação para este trabalho de pesquisa. Contudo, ao chegar à escola na última semana de férias, em janeiro de 2005, antes do início das aulas, soube que a professora Luciene havia mudado de turma e que não mais lecionaria na turma da Fase Introdutória, pois acompanharia o trabalho de sua turma do ano anterior. A vice-diretora, então, na minha presença, chamou a professora Doroti, responsável, até então, pela única turma de Fase Introdutória, e verificou a possibilidade de eu fazer a observação em sua sala. Doroti se recusou a receber-me desde o primeiro dia de aula, alegando que a observação só poderia ser feita a partir de março, mês em que os alunos já demonstrariam ter assimilado alguns “hábitos escolares”. Dada natureza da pesquisa a ser desenvolvida, julguei que seria importante participar das primeiras interações do grupo e observar a constituição do grupo em suas práticas de alfabetização e letramento – ou seja, observar a cultura do grupo à medida que ele se constituía como tal. Dado o caráter imprevisto da situação e a necessidade de definir a nova turma em um curto espaço de tempo, tentei conseguir a permissão ao

acesso com outra professora, Mirtes, na mesma escola, não mais na Fase Introdutória, e sim na Fase I, que concordou com minha presença na sala como observadora.

Uma vez redefinidas as condições iniciais de entrada em campo, providenciei um registro escrito sobre a proposta da pesquisa, explicando sua natureza e objetivos, e uma declaração de autorização encaminhada aos pais dos alunos para a realização da pesquisa em sala (Apêndice A).

Corsaro (2003) sugere que se faça uma documentação de entrada, aceitação e participação nos estudos etnográficos, independentemente do grau de participação. Dessa maneira, é possível estimar “possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais” do grupo estudado. Não apresento aqui uma documentação exaustiva, mas relato algumas informações que ajudarão o leitor a compreender o contexto de entrada no campo.

Nos diferentes grupos de crianças com os quais a professora Mirtes trabalhou, foi possível observar algumas variações em relação à atitude delas. Mas, de maneira geral, poucas crianças se dirigiam a mim, e quando o faziam eram orientadas para voltarem sua atenção para a atividade em curso, proposta pela professora. Nos diferentes grupos de crianças, algumas dirigiram perguntas à professora: “Quem é aquela moça lá trás?” Isso me permitiu dirigir-se a elas, explicando-lhes brevemente o motivo de estar ali. O fato de estar com a filmadora levava as crianças a pensarem que iriam aparecer na televisão, fato que me levou a explicar minha intenção com a filmagem, que era o de rever e compreender o que faziam naquela sala.

A pesquisa teve início numa sala do Ciclo Inicial de Alfabetização, de Fase I, em 2005. A observação se desenvolveu no período de fevereiro a agosto. Foram observados 56 dias letivos, conforme se descreve no FIG. 5. No primeiro mês, as aulas foram acompanhadas diariamente, durante todo o período escolar.

Linha de tempo da etnografia							
2004		2005					
Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Agosto
10	31	01/02/03/ 04/10/11/ 14/15/16/ 17/18/21/ 22/23/24/ 25/28	01/02/03/ 07/08/10/ 14/15/17/ 21/22/ 28/31	04/05/07 11/12/18/ 19/25/26/ 28	02/16/17/ 18/19/ 23/24/ 30/31	06/07/16 27/28	01/02/04

FIGURA 5 – Linha de tempo de etnografia

Em relação ao processo de entrada em campo, além das definições conceituais que nortearam este estudo, há outras disposições construídas ao longo de minha experiência profissional que influenciavam as interpretações e avaliações como observadora participante. Ao iniciar a pesquisa, já contava com a experiência como professora de crianças pequenas, na faixa etária de 1 a 7 anos, como supervisora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, ambas em escolas particulares. No começo, foi bastante difícil observar os padrões de interação em campo sem que os meus valores e concepções prévios servissem de parâmetro de avaliação do que era desenvolvido pela professora e alunos em sala de aula. Dessa maneira, transferir o foco da observação do que não acontecia mais daquilo que eu sentia falta para o que acontecia naquele grupo foi um difícil exercício.

Já havia também trabalhado em cursos de capacitação de professores, e tal experiência se avolumou ao inserir-me no Ceale como pesquisadora. Em meados de abril de 2005, desenvolvi alguns trabalhos nesse Centro, todos relativos ao Ensino Fundamental de nove anos. Minhas informações sobre a reforma política nesse nível de ensino se reduziam, antes de iniciar a pesquisa, ao conhecimento dos *Cadernos* elaborados pelo Ceale e da legislação que orientava a implementação da Resolução SEE nº 430/2003. Em abril de 2005, participei, como formadora, de uma capacitação

na Superintendência Regional de Ensino (SRE), com os *Cadernos do Ceale*. A esse nível de organização da educação da rede pública de ensino competia acompanhar e apoiar o desenvolvimento do trabalho das escolas da região metropolitana, dentre as quais estava a escola que eu pesquisava. Assim, as concepções derivadas dessa forma de inserção nesse grupo de pesquisa influenciaram minha análise de maneira decisiva. Apesar disso, é importante deixar claro que, como etnógrafa, tinha a intenção de compreender como aquele grupo construía ou reconstruía práticas de alfabetização e letramento na sala de aula, sem querer, contudo, modificá-las ou nelas intervir. Recém-saída de uma função de supervisora, às vezes, era difícil para mim não questionar certas atitudes e práticas pedagógicas. Um dos desafios encontrados no início da pesquisa foi ver e interpretar o que de fato estava ocorrendo, e não o que não estava ocorrendo. Nem sempre consegui modelar dessa maneira meu olhar.

Em razão das condições de entrada, tentava minimizar os efeitos disruptivos da minha presença, já que essa foi a condição de minha participação colocada pela professora: “que minha presença não atrapalhasse” o seu trabalho com as crianças. No início da pesquisa, ficava apenas junto à filmadora, no fundo da sala, mas, com o passar do tempo e ao sentir que a colaboração mútua entre pesquisadora e professora era compreendida, sentia-me mais à vontade para circular pela sala e acompanhar mais de perto a atividade desenvolvida pelos alunos. Com o passar do tempo, lá pelos meados de maio, algumas vezes solicitei à professora permissão para ajudar os alunos a realizarem a atividade, já que ela havia dividido o grupo e eram muitos alunos que solicitavam ajuda quando eu circulava pela sala observando como realizavam as atividades propostas. Ela não se opôs. Esses momentos de intervenção, contudo, foram raros. Ao longo de todo o trabalho, sempre estive disposta a compartilhar experiências de trabalho e conhecimentos sobre a escrita. Duas vezes cheguei a levar alguns livros, pelos quais Mirtes e Luciene se interessaram, resultando, assim, no empréstimo para elas.

2.5 A escola e a comunidade

A escola, construída há cerca de trinta anos, está situada em um bairro da periferia de Belo Horizonte, cuja classificação em relação ao índice de vulnerabilidade social (IVS), segundo o trabalho de Nahas (2001) sobre o mapa da exclusão social, figura como um dos piores. Exclusão social “é o processo que impossibilita parte da população, de partilhar dos bens e recursos oferecidos pela sociedade, conduzindo à privação, ao abandono e à expulsão desta população dos espaços sociais” (NAHAS, 2001¹¹ A escola fica num bairro da classe I, nos gráficos a seguir (GRAF. 1, 2 e 3). A renda média familiar *per capita* é de aproximadamente um salário mínimo (NAHAS, 2001).

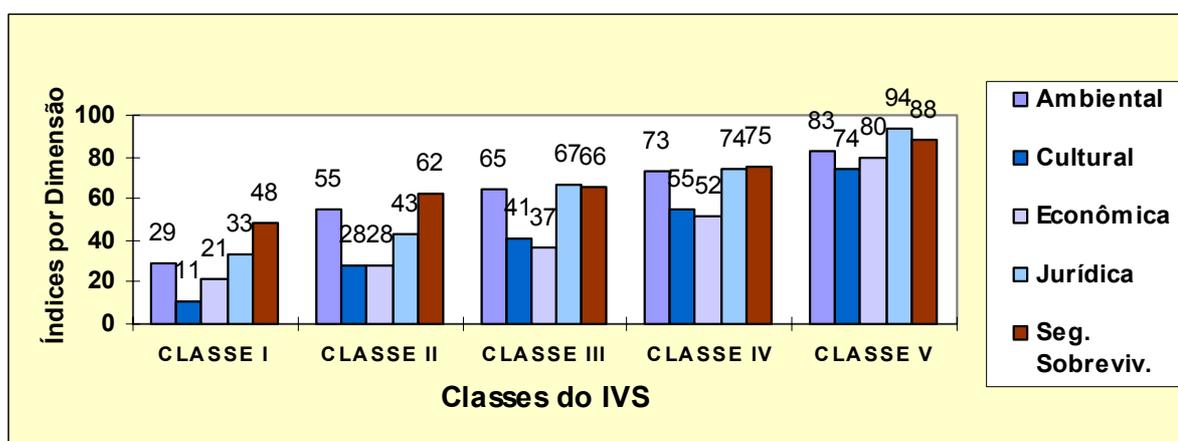


GRÁFICO 1 – Dimensões de cidadania por classe de IVS

Fonte: NAHAS, 2001.

¹¹ Disponível em: <http://www.eg.fjp.mg.gov.br/gestaourbana/arquivos/modulo08/IVS-FJP-2001.ppt>. Acesso em: 1 jul. 2006.

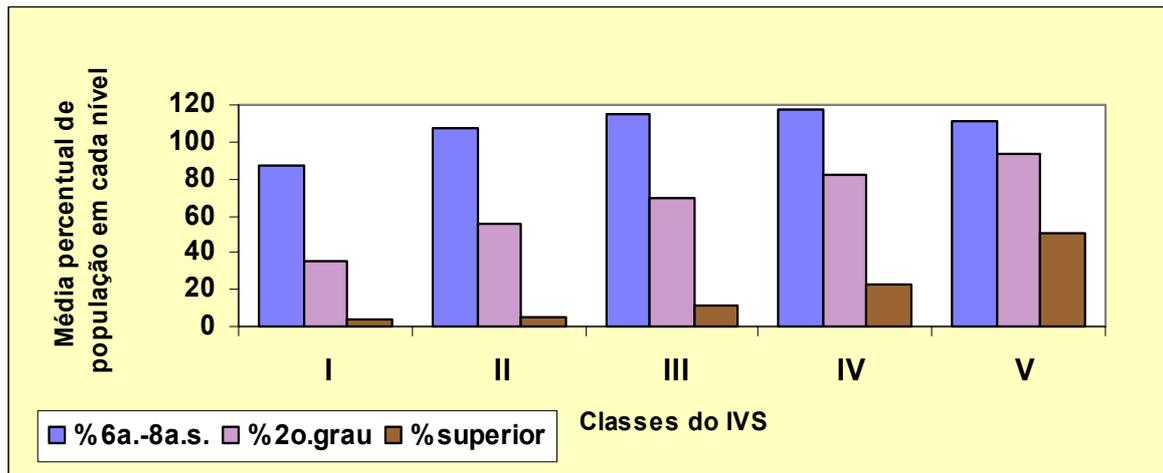


GRÁFICO 2 – População em cada nível de ensino por classe do IVS
Fonte: NAHAS, 2001.

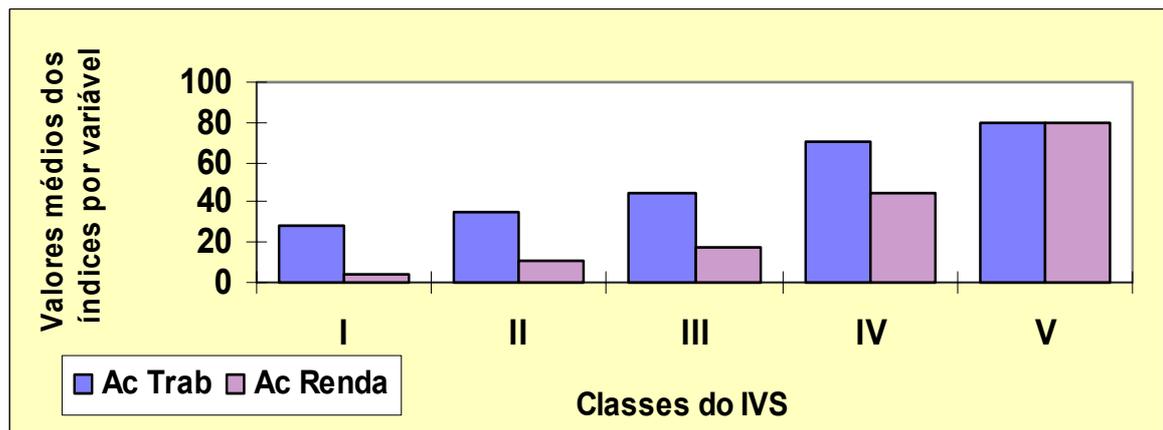


GRÁFICO 3 – Variáveis acesso ao trabalho e a renda nas classes do IVS
Fonte: NAHAS, 2001.

Como mostram os quadros acima, a comunidade atendida pela escola tem os piores índices de participação na cidadania em relação aos recursos ambientais, culturais, econômicos, jurídicos e de segurança. Apresenta, ainda, o menor índice de acesso ao Ensino Fundamental, ao segundo grau e ao ensino superior, o que demonstra um importante nível de exclusão no processo de escolarização. A comunidade atendida ainda apresenta o menor índice em relação ao acesso ao trabalho e à renda.

A escola já foi alvo de freqüentes roubos e invasões noturnas. No período em que estive em campo, pude observar que a biblioteca havia sido arrombada duas vezes. Em decorrência desse problema, a comunidade escolar não pode mais contar com importantes recursos, como televisão, vídeo, som e máquina de xérox.

Nela funciona o Ensino Fundamental, sendo que no período da manhã se faz o atendimento a crianças de 6 a 10 anos, alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização e também do Ciclo Complementar. No período da tarde, atendem-se alunos de 5ª a 8ª séries. A escola é ampla, e as salas são distribuídas em dois prédios. Um na parte posterior do lote, onde se concentram as salas dos alunos mais novos, a biblioteca e os banheiros; e na parte anterior, onde se localizam as salas reservadas a administração, secretaria, cantina, um vão coberto entre a cantina e o almoxarifado, que, às vezes, é utilizado para brincadeiras, mas na maioria das vezes funciona como passagem. Esse vão dá acesso à escada que vai para o segundo andar e o prédio dos alunos mais novos. Logo na entrada da escola avista-se o primeiro bloco, do qual fazem parte a secretaria e o amplo pátio, com espaços bem delimitados, com mesinhas de concreto com tabuleiros de jogos pintados nas mesas, de um lado, e, de outro, com traves para gol e suporte para rede de vôlei. Há, ainda, uma área que circunda a escola, na qual os espaços não são utilizados pelos alunos, pelo fato de o terreno ser acidentado. Nela, a diretora fazia o plantio de feijão, com o objetivo de ampliar os recursos financeiros para a escola. O recreio funcionava em dois momentos diferentes, separando as crianças menores das maiores, alunos de Fase Introdutória e Fase I no primeiro tempo; e, no outro, alunos de Fase II e Ciclo Complementar.

2.6 A sala de aula

A sala de aula é ampla e há cadeiras em número maior do que o número de crianças, pois no turno da tarde a sala é utilizada por alunos da 5ª série. O mobiliário é alvo de queixa dos professores e dos especialistas da escola, pois é evidente sua inadequação ao tamanho das crianças. Os pés das crianças não alcançam o apoio

da carteira e ficam suspensos quando elas não se ajoelham para apoiar os braços sobre a mesa para escrever. Em razão disso, elas adotam posturas corporais inadequadas para o desenvolvimento da atividade e para o desenvolvimento postural. Na parte da frente da sala, há o quadro-negro e, em suas laterais, dois quadros-murais revestidos de feltro. As janelas, do tipo basculante, ficam na lateral oposta à porta de entrada e vão do teto até dois terços da altura da parede, o que torna a sala bem arejada e iluminada. Algumas janelas estão sem vidro ou quebradas. Da janela pode-se ver parte do terreno acidentado, onde se faz a plantação de feijão. A parede lateral, pintada de branco, onde fica a porta de entrada, é utilizada pela professora para afixar cartazes produzidos pelos alunos. Na parede do fundo há um pequeno armário de madeira com uma pintura de árvores e um lago. Ao longo de toda parede, existem uma bancada baixa (80 cm do chão) e dois varais altos, onde a professora pendura trabalhos dos alunos.

Embora a sala fosse grande, o espaço era praticamente todo ocupado pelas cadeiras existentes. A utilização do espaço variava conforme a disposição das carteiras, que eram modificadas pela professora quando chegava à sala. Assim, ora a professora organizava a sala em fileiras duplas, ora em conjunto de quatro, ora enfileiradas individualmente, ora em duplo semicírculo, mas predominantemente em três fileiras duplas. Não havia espaço para a realização de rodas de conversa dentro da sala. Contudo, no primeiro dia de aula a professora fez uma roda para receber os alunos. As mesas foram afastadas, e os alunos assentaram-se nas cadeiras, inicialmente, nas cadeiras dispostas em círculos. A FIG. 6 apresenta o mapa da sala de aula observada em uma das maneiras como era freqüentemente organizada, em três fileiras duplas.

Havia também um relógio acima do quadro negro que estragou em meados de março e assim permaneceu até o último dia em que estive em campo, no dia 4 de agosto de 2005.

Logo quando cheguei à sala, observei um quadro de feltro que tinha uma decoração para “recepção” dos alunos com algumas borboletas coloridas feitas de papel fantasia. A professora também colocou uma borboleta na porta da sala para ajudar os alunos a se localizarem quando voltassem do banheiro, já que na direção da sala da professora Mirtes havia cinco salas enfileiradas ao longo de um passeio,

todas com as portas pintadas da mesma cor, o que, a seu ver, poderia confundir os alunos.

Não havia na sala outros enfeites além das borboletas. Com o passar dos dias, à medida que ia desenvolvendo alguns trabalhos, a professora utilizava os espaços para enfeitar a sala e disponibilizar as informações de textos e trabalhos. Assim, o alfabeto ilustrado com animais foi colocado logo nos primeiros dias de aula e trabalhos produzidos pelos alunos eram dependurados nos varais, pregados no quadro de feltro, e outros trabalhos, predominantemente de artes, eram exibidos. A sala da professora Mirtes, ao longo dos primeiros meses, tornou-se a mais colorida e enfeitada das que pude observar ao participar de reuniões que ocorreram em outras salas. No dia do circo, por exemplo, ela enfeitou a sala com tiras coloridas de papel crepom, que foram pregadas no meio do teto e esticadas até as quatro paredes, imitando uma tenda de circo.

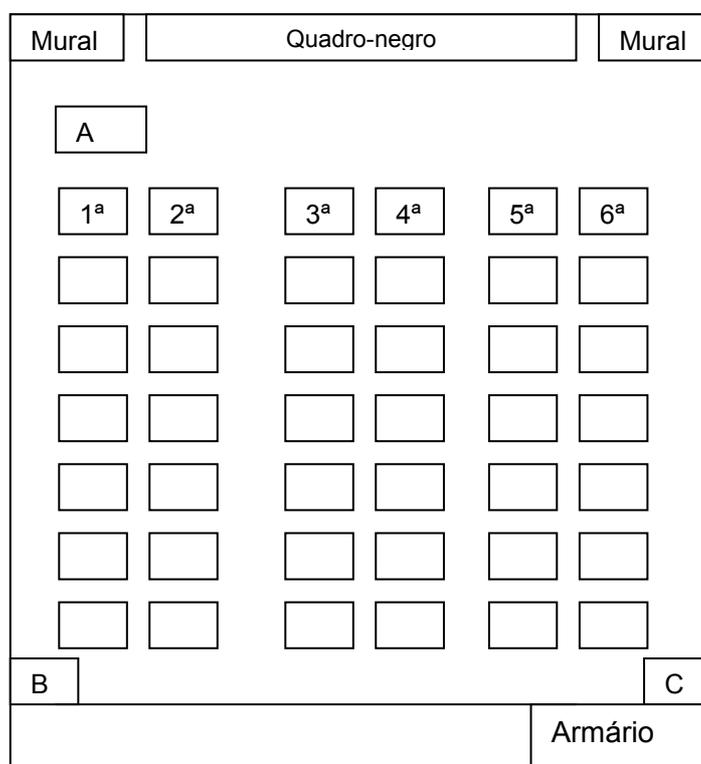


FIGURA 6 – Mapa da sala

Legenda

A – Mesa da professora

B – Local onde pesquisadora e câmera ficavam posicionadas no primeiro mês

C – Local escolhido posteriormente para focalizar alguns alunos

2.7 Os alunos

Podia-se observar na sala da professora Mirtes, nos primeiros dias de aula, quando os alunos ainda não usavam uniforme, que muitos deles vestiam roupas simples, já gastas pelo uso. Algumas meninas estavam sempre vestidas com roupas que acompanhavam a tendência da moda e faziam relatos de bens a que tinham acesso (materiais e culturais). Esse fato, como veio a ser comprovado posteriormente, indicava que freqüentavam aquela turma alunos oriundos de bairros diferentes e também com acesso a bens culturais e de consumo variados. Outra evidência disso era que alguns alunos utilizam o serviço particular de transporte escolar, enquanto os familiares buscavam a maioria deles no portão.

A maior parte da turma se alimentava na cantina com a merenda escolar oferecida pela escola, inclusive a professora. Conforme declaração da diretora (Caderno de notas – 3/3/05), a verba para alimentação dos alunos do fundamental era de R\$ 0,13 centavos por dia por aluno e para os alunos do Pré era de R\$ 0,06 centavos. A escola atende 900 alunos e recebe uma verba de R\$ 2.000,00 por aluno. A diretora critica essa situação e diz que o que faz é “administrar miséria”. Essa é a situação de poucos recursos materiais e financeiros vivida pela direção da escola, que faz o possível para conseguir administrar a situação. Assim, ela declara economizar o gasto com a capina no lote da escola dividindo “à meia” a produção de feijão com um senhor. A escola dá o lote, e ele planta, colhe, pesa e divide. Com isso, a diretora economiza a compra de feijão. Ela observou que no início do ano os alunos comem mais.

2.8 A professora

A professora Mirtes formou-se no magistério numa cidade do interior próxima de Belo Horizonte 70 km, em 1989, há 16 anos antes do início da pesquisa. Entretanto, conforme disse, começou a “trabalhar mesmo” após ter sido aprovada

em concurso em 2000. Antes, “pegava aqueles contratos picados”, de um mês, às vezes, dois, mas não tinha uma seqüência de trabalho. Começou como alfabetizadora e tomou gosto em alfabetizar. Ela considera que a formação inicial não dá base nenhuma para o trabalho em sala de aula com crianças. Sua situação na rede atualmente é de professora efetiva, fato que possibilitou que fizesse o Veredas, curso que concluiu em meados de 2005.

O Veredas é um curso de formação superior semipresencial cujo objetivo é capacitar professores das séries iniciais para otimizar o ensino na rede pública de ensino. O projeto é uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, oferecido por 18 instituições do Estado de Minas Gerais. Surgiu de uma proposta da Unesco, cuja elaboração tinha em vista as diretrizes estabelecidas na *Conferência Mundial de Educação Superior*, realizada em Paris, em 1998. Esse curso teve início em 2002 e já beneficiou 14.700 professores em exercício nas redes municipais e estaduais, dos quais 561 formados pela UFMG, segundo informe no *site do Veredas*.¹²

A professora Mirtes avalia como muito bom o curso *Veredas*, pois ele ampliou-lhe muito a visão, principalmente pelo fato de ter feito o curso ao mesmo tempo em que trabalhava. Segundo ela, isso lhe permitiu relacionar melhor a prática com a teoria. Afirma que, muitas vezes, tinha uma prática de sala de aula, mas não sabia identificar seus fundamentos, e que o *Veredas* possibilitou ter a noção de que aquilo que era feito em sala tinha também um endereçamento teórico.

Mirtes iniciou pós-graduação em Psicopedagogia logo após ter concluído o curso *Veredas* pela UFMG, fato que comunica com muita alegria. O curso é realizado aos finais de semana. Ressalta a grande contribuição de seu grupo de estudo na decisão e incentivo de continuar estudando, embora a descoberta do curso e o estímulo maior para fazê-lo tenham sido de sua parte. O grupo foi formado à época do Curso *Veredas*, segundo ela, com o objetivo de debater idéias e esclarecer dúvidas, já que os momentos com a tutora, apesar de serem bastante proveitosos, não eram suficientes para esclarecer todas as dúvidas a respeito dos conteúdos estudados. Quatro de suas colegas fizeram o *Veredas* na UFMG e uma, na UEMG.

¹² Disponível em: <<http://www.fundep.ufmg/homepage/cases/489.asp>>. Acesso em: 9 jun. 2006

Seu horário de trabalho na escola onde foi feita a pesquisa é no período da manhã, mas também trabalha no período da tarde na secretaria de outra escola. No mês de setembro, entrou de licença para tratar de problemas nas cordas vocais e não pôde dar prosseguimento ao trabalho com sua turma de 2005. Foi substituída por uma professora contratada, que teria sua primeira experiência de ensino. Em razão disso, decidi encerrar o trabalho de observação em campo, já que não poderia mais acompanhar o trabalho que ela vinha desenvolvendo.

Mirtes declarou que gosta de ler e de, em sua história de vida, ter sempre preferido a leitura à televisão. Acha que o que já leu não é suficiente, mas ajuda muito no processo de alfabetização. Ressalta a importância da leitura nesse processo e que a conquista do uso efetivo da biblioteca pelos seus alunos se deve ao seu questionamento e ao seu esforço:

eu prefiro mais leitura/ mas eu sei que eu ainda tenho muito que ler ainda pra aprender/ porque eu acho o que eu já li/não é suficiente /mas é assim/ me ajudou muito no processo de alfabetização/ porque eu aprendi/ no processo de leitura é que os meninos conseguem alfabetizar/ não que eles tenham que vir sabendo ler/ mas esse incentivo à leitura/ é que ajuda os meninos a alfabetizar/ porque depende é do interesse deles/ a alfabetização/ e é despertando esse interesse pela leitura/ que eu percebi que eles começam realmente a ser alfabetizados/ porque foi a partir do de que eu questionava muito aqui na escola/ dos meninos não frequentarem a biblioteca e tal/ eu já fazia este trabalho em sala de aula/ mas eu achava que não era suficiente/ que o espaço de leitura mesmo seria a biblioteca/ sair da sala de aula/ ter uma aula diferente tal/ e foi só agora que eu consegui fazer eles irem a biblioteca/ porque antes praticamente era impossível. (Entrevista, set. 2005)

É interessante notar que, em seu envolvimento com o estudo, a leitura foi importante para o seu crescimento profissional e também para o desenvolvimento de seus alunos. Ela demonstra seu esforço em fazer da leitura uma prática vivenciada por seus alunos como fonte de conhecimento, prazer e crescimento. Ela deixa entrever que o trabalho com a leitura deve ser diferenciado do desenvolvido na sala de aula, bem como o reconhecimento e a vivência em locais de preservação de materiais de leitura, como a biblioteca. Ela reconhece a importância de seu esforço para criar condições mais favoráveis, amplas e ricas de leitura no contexto da escola.

Neste capítulo, foi abordado o referencial teórico-metodológico e feitas considerações a respeito da lógica em uso na pesquisa, destacando o caráter interativo-responsivo de uma pesquisa etnográfica. No capítulo 3 focalizo o processo de enturmação vivenciado na escola, dando destaque à reunião de professores.

3 CLASSIFICAÇÃO, ENTURMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, analiso o processo de constituição das turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização na Escola Paulo Freire. Ao entrar em campo para pesquisar sobre as práticas de leitura e escrita no Ciclo Inicial de Alfabetização, no contexto de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, não me foi possível antecipar que o processo de enturmação seria algo importante ou, até mesmo, central para a compreensão das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em sala de aula. Contudo, o caráter dialógico-responsivo da abordagem de pesquisa adotada para o desenvolvimento deste estudo permitiu-me reconhecer a importância desse aspecto. Nos primeiros quatro meses de observação, ocorreram três enturmações, que envolveram: avaliações baseadas na observação das professoras e aplicação de testes; mecanismos de regulação legais; redistribuição e troca de alunos entre professoras; e, conseqüentemente, recomposição geral de cinco das seis turmas da Fase Introdutória e da Fase I do Ciclo Inicial de Alfabetização.¹³ Percebi, então, que a análise das condições em que essas enturmações se deram poderia informar sobre o entendimento dos profissionais da escola das novas determinações legais relativas à organização do Ciclo Inicial de Alfabetização e suas relações com as práticas de alfabetização e letramento a serem desenvolvidas com os alunos.

Nas seções que se seguem, são caracterizados e analisados os três momentos de enturmação, ou recomposição, das turmas dos dois primeiros anos de escolarização: enturmação de acordo com o cadastro; enturmação definida na reunião; e a enturmação em função do cumprimento de dispositivos legais. Tendo a turma da professora Mirtes como referência para essa análise, busquei, simultaneamente, fornecer informações que permitissem conhecer o fluxo dos alunos de uma sala para outra, as razões que levavam a esse fluxo, bem como os aspectos da interação entre professores que trocam alunos entre si. Referi-me,

¹³ O total de turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização e do Ciclo Complementar era de 14 turmas. Acompanhei o processo de enturmação de seis turmas da Fase Introdutória e da Fase I. Assim, a análise apresentada neste capítulo se refere exclusivamente aos dois primeiros anos do Ciclo Inicial de Alfabetização.

ainda, a testes e avaliações pedagógicas dos alunos que foram utilizados como um dos critérios de enturmação dos alunos.

3.1 Sobre a primeira enturmação, de acordo com o cadastro escolar

A primeira enturmação que encontrei ao chegar à escola em 2005, e que acreditei ser definitiva, foi constituída a partir do cadastro realizado em 2004, com base no qual se previa uma única turma de Fase Introdutória e cinco turmas de Fase I. Alunos novatos, completando 6 anos até 30 de abril, foram encaminhados para compor a turma de Fase Introdutória, então prevista. Alunos novatos de 7 anos, completados entre 1º de maio até dezembro, foram distribuídos em outras turmas. Em nenhum desses casos de alunos novatos foram utilizados critérios de análise do desempenho dos alunos ou de conhecimento de sua escolaridade prévia.

Alunos que haviam estudado na escola no ano anterior e eram conhecidos pelo seu desempenho foram distribuídos entre as turmas considerando, principalmente, o desenvolvimento deles. Para eles, o critério idade não era tomado como referência obrigatória, o que possibilitou que algumas turmas da Fase I fossem compostas por alunos de idades variadas, incluindo aqueles que teriam idade para estar na Fase II.

Alunos que se matricularam após o início das aulas e iriam completar 7 anos de idade ao longo do ano de 2005 e que pela idade poderiam constituir nova turma de Fase Introdutória foram distribuídos de maneira a completar as turmas de Fase I, que ainda tinham vaga. Esse encaminhamento parecia ser orientado pela legislação atual. A Resolução SEE nº 469/2003, prevê que “os alunos que completarem 7 anos no período entre 1º de agosto e 31 de dezembro podem ser matriculados na Fase I, desde que evidenciem domínio dos objetivos da Fase Introdutória, em razão de sua escolaridade ou experiências anteriores” (MINAS GERAIS, 2004, p.11).

A partir da utilização desses critérios, foram formadas as turmas dos dois primeiros anos do Ciclo Inicial de Alfabetização. Para efeito da análise a ser realizada, no QUADRO 3 encontra-se a composição da primeira turma da professora

Mirtes, formada apenas de alunos novatos e para os quais não se tinham informações sobre escolaridade prévia e nível de conhecimento.

QUADRO 3

Primeira composição da turma de Mirtes

	ALUNO	IDADE EM FEVEREIRO NO INÍCIO DAS AULAS	DATA DE NASCIMENTO
1	Inês	6 a.10m.	25/04/98
2	Mara	6 a. 9 m.	26/05/98
3	Maria	6 a. 9 m.	09/05/98
4	Gala	6 a. 9 m.	14/05/98
5	Vicente	6 a. 6 m.	05/08/98
6	Karla	6 a. 6 m.	30/08/98
7	Alencar	6 a. 6 m.	26/08/98
8	Tânia	6 a. 6 m.	25/08/98
9	Carlos	6 a. 5 m.	15/09/98
10	Graça	6 a. 5 m.	03/09/98
11	José	6 a. 5 m.	02/09/98
12	Ane	6 a. 4 m.	24/10/98
13	Paula	6 a. 4 m.	26/10/98
14	Pedro	6 a. 4 m.	26/10/98
15	Álvaro	6 a. 3 m.	25/11/98
16	Geane	6 a. 3 m.	24/11/98
17	Armínio	6 a. 3 m.	26/11/98
18	Félix	6 a. 3 m.	11/11/98
19	Ingrid	6 a. 3 m.	15/11/98
20	Glécio	6 a. 3 m.	23/11/98
21	Joaquim	6 a. 3 m.	17/11/98
22	Shirlene	6 a. 3 m.	17/11/98
23	Alícia	6 a. 2 m.	04/12/98
24	Jaqueline	6 a. 2 m.	21/12/98
25	Marcos	6 a. 2 m.	07/12/98

* Em cinza, alunos que deveriam cursar Fase Introdutória

Conforme se vê no QUADRO 3, a turma da professora Mirtes, no início do ano, era composta por alunos com idade entre 6 anos e 2 meses a 6 anos e 10 meses, sendo quatro com a idade entre 6 anos e 9 meses ou 6 anos e 10 meses. Esses alunos apresentariam, portanto, idade suficiente para cursar a Fase I do Ciclo Inicial de Alfabetização. O restante dos alunos, mais novos, que completariam 7 anos entre os meses de agosto e dezembro de 2005, em destaque cinza no

QUADRO 3, necessitavam comprovar desempenho correspondente para a Fase I para que pudessem ser dispensados da Fase Introdutória. Essa possibilidade, como já ressaltado, era apresentada na Resolução SEE nº 469/2003. Dessa forma, aliou-se o fato de a única turma de Fase Introdutória já estar constituída a essa possibilidade criada pela lei para a constituição da turma da Mirtes, de Fase I, com as características apresentadas acima. Entretanto, esse quadro necessitaria de confirmação a partir de avaliações a serem feitas ao longo do primeiro mês de aulas.

Informações relativas à realização de uma nova enturmação com base em avaliações pedagógicas dos alunos após o primeiro mês da aula emergiam informalmente quando, por exemplo, a professora conversava com os pais de alunos que vinham até a porta da sala de aula entregar o material escolar do filho. Nesse momento, a professora lhes dizia que durante o primeiro mês de aulas enviassem apenas o caderno e o estojo, pois os demais materiais poderiam seguir, juntamente com o aluno, para outra sala de aula, caso a avaliação a ser realizada no final do mês de fevereiro apontasse para isso. Dessa forma, tanto eu como os pais e os alunos se inteiravam do caráter provisório do agrupamento em que seu filho se encontrava.

É interessante ver como essa situação “provisória” era vista pela supervisora. Em reunião realizada em 28 de fevereiro, ela fez os seguintes comentários:

Supervisora Áurea: vamos começar pelos resultados/ pelos meninos de seis anos/ que tiverem pingados/ em cada turma/ para ver se esses/ se tem algum menino/ de seis anos ou de quase seis anos/ é que/ pela observação /está tendo um desenvolvimento /é /bom /a nível já de menino de sete/ ou se não salvou ninguém esse ano/ (em reunião com professores no dia 28 de fevereiro de 2005)

Esse comentário feito pela supervisora indica que a aposta na constituição de uma turma de Fase I com alunos de 7 anos incompletos e dos quais se esperava que confirmassem desempenho adequado para essa fase já havia sido utilizada no ano anterior. É interessante observar que a supervisora se refere a essa possibilidade como um “salvamento” dos alunos (*ou se não salvou ninguém esse*

ano¹⁴). Ou seja, poderiam ser “salvos” de cursar a Fase Introdutória porque teriam “o desenvolvimento de meninos de 7 anos”. No capítulo seguinte, serão analisadas as avaliações desenvolvidas pela escola para responder às questões propostas pela supervisora.

3.2 Sobre a segunda enturmação: a reunião do dia 28/02 e o remanejamento dos alunos

No dia 28 de fevereiro, após quase um mês de aulas, ocorreu a primeira reunião de professores para reagrupar os alunos em suas turmas definitivas. Os alunos foram dispensados da aula nesse dia, o que disponibilizou praticamente toda a manhã para a realização da reunião. Nessa primeira reunião, estavam presentes a supervisora, as professoras Doroti, Flora, Mirtes, Gisele, Rita, Sabrina, a pesquisadora e a diretora, que não esteve presente o tempo todo.

Conforme anunciado pela supervisora, a reunião teria dois objetivos: primeiro, reenturmar os alunos, usando como referência dois elementos: a observação feita pelos professores em sala de aula e o “teste”; segundo, caso houvesse tempo, discutir as capacidades lingüísticas propostas no Caderno 2 da Coleção *Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*.

Esse segundo objetivo não pôde ser alcançado, dada a falta de tempo. Observei, no entanto, que ao longo da reunião a supervisora fez referência aos conhecimentos lingüísticos abordados pelos Cadernos como um importante conteúdo que auxiliaria as professoras no entendimento do processo de alfabetização e, também, que as faria “mudar de opinião” sobre determinados aspectos. Com o destaque aos conhecimentos propostos nos Cadernos, a supervisora demonstrava reconhecer no material uma importante contribuição para a formação das professoras e uma proposta de organização e distribuição dos objetivos a serem alcançados ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização.

¹⁴ Nas transcrições apresentadas, utilizei as unidades de mensagem separadas por barras. No corpo do texto, considerei a apresentação das falas conforme a utilização convencional do português, para facilitar a leitura.

No final da reunião, a supervisora entregou uma pasta a cada professora com os quadros referentes aos eixos e às capacidades lingüísticas. Os quadros foram xerocados, uma vez que não haviam chegado à escola em número suficiente para distribuição de um *kit* para cada professora do Ciclo Inicial de Alfabetização. Apurou-se que tal problema de distribuição já havia sido resolvido. Contudo, essa informação não foi confirmada pela diretora da escola, em 2006, ano posterior à pesquisa. A escola ainda não contava com cadernos suficientes para todas as professoras do Ciclo Inicial de Alfabetização segundo a diretora.

Somente no dia 16 de junho o Caderno 2 da coleção poderia ser visto pelo grupo. Luciene, a professora da Fase II, coordenou esta parte da reunião. O Caderno 5 também foi utilizado na reunião como base para a avaliação diagnóstica, que foi realizada no dia 26 subsequente. Contudo, embora se considere que esta reunião contém um aspecto importante para compreensão do processo de formação, não será analisado aqui, em função do escopo desse estudo.

Um panorama da reunião do dia 28 de fevereiro será apresentado no QUADRO 4.

QUADRO 4

Tópicos da reunião

(Continua)		
TEMPO	ASSUNTO	PARTICIPANTES EM DESTAQUE
7 h	Conversas entre membros do grupo	Todos
7h30	Abertura – comentários gerais – propósito da reunião	Supervisora
	Orientação para distribuição dos alunos de Rita (Obs.: após esta orientação, a diretora saiu)	Diretora
	Destaque aos dois critérios para enturmação: 1º observação; 2º teste	Supervisora
	Referência à lista dos alunos discrepantes: fortes ou fracos Lembretes	Supervisora
7h34	Menção aos quadros – proposta de leitura do Caderno da Coleção depois da enturmação	Supervisora

(Continua)

TEMPO	ASSUNTO	PARTICIPANTES EM DESTAQUE
7h42	Definição da professora da nova turma de Fase Introdutória	Supervisora
7h44	Localização e contagem dos alunos de 99 e dos alunos do 2º semestre de 98, de dezembro a agosto, espalhados nas turmas de Fase I	Supervisora
8h02	Identificação dos alunos fracos de Mirtes	Supervisora
8h06	Referência aos problemas de enturmação a partir dos critérios idade e nível de conhecimento	Supervisora
	Referência ao ciclo/capacidades e aos quadros do Caderno 2 da Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização	Supervisora
8h08	Definição de alunos baseado na observação e no teste que deveriam ou não ir para a Fase Introdutória	Supervisora
	Caso Jaqueline	Supervisora
	Apresentação do caso e dos problemas levantados pela mãe	Supervisora
8h11	Menção às turmas homogêneas e à dificuldade de trabalhar com os alunos com níveis muito diferentes	Supervisora
	Sobre os significados do remanejamento	Supervisora
8h15	Definição do que é escrita	Supervisora
	Retomada do Caso Jaqueline	Mirtes
8h18	Identificação dos alunos da professora Sabrina nascidos entre agosto a dezembro 98 que poderiam ficar na Fase I	Supervisora
8h22	Localização dos alunos fracos da turma da professora Gisele	Supervisora
8h25	Menção ao plano de curso de outra escola estadual pela professora Doroti. A supervisora questionou o planejamento da escola citada dizendo que a base dele é a cartilha e fez referência aos quadros do Caderno 2 da Coleção como base para organizar o ensino na escola Paulo Freire	Doroti
8h26	Volta da diretora à reunião. Levantamento de um aluno da professora Rita que poderia ir para a turma da professora Gisele	Diretora
8h28	A supervisora fez uma consulta à diretora do que seria mais prático fazer e sintetizou o que já tinha acontecido na reunião até o momento. Referência ao caso Jaqueline.	Supervisora
	Comentário da diretora sobre o caso Jaqueline	Diretora
	Desabafo de Mirtes sobre a abordagem da mãe de Jaqueline	Mirtes
	A diretora reforçou a autonomia das professoras: "Vocês são donas da sala".	Diretora
	Crítica da diretora sobre o recebimento da verba e de outras condições administrativas para implementação da Fase Introdutória e reflexão sobre as condições ideais para o recebimento dos alunos de 6 anos	Diretora
8h39	Retomada da supervisora da pauta da reunião	Supervisora
	Falas sobre o forte e o fraco	Supervisora
8h40	Sobre a anamnese das famílias – identificação de alguns alunos fracos pelo conhecimento da história familiar	Diretora

(Conclusão)		
TEMPO	ASSUNTO	PARTICIPANTES EM DESTAQUE
8h42	Retomada da reunião do ponto em que estava Vendo o caso da turma da Gisele Sobre a preferência de organizar turmas fortes e fracos Comentários da supervisora sobre o teste Retomada da necessidade de observar e agilizar o tempo da reunião	Supervisora Supervisora Supervisora Supervisora Supervisora
8h44	Quem sai e quem fica da turma da professora Sabrina	Supervisora
8h53	Retomada da caracterização do teste : conhecimentos de linguagem e poucos conhecimentos matemáticos	Supervisora
8h58	Sugestão de organização das "trocas" de alunos, do <i>modus operandi</i> desse processo na reunião	Diretora
	Orientações para as professoras fazerem as listas dos alunos fortes e dos alunos fracos de cada turma	Supervisora
9h02	Formando a turma da Mirtes e Sabrina	Supervisora
9h07	Distribuição dos alunos fracos de Rita	
9h20	Verificando o total de alunos de Mirtes Questionamento de Mirtes sobre a passagem de alunos de Flora para Gisele	Mirtes
9h26	Apaziguamento da supervisora: "A enturmação com vista ao melhor desenvolvimento da criança"	Supervisora
9h30	Agrupamento das professoras para separar os testes de acordo com as listas formadas	Supervisora
9h34	Intervalo da reunião para o café	
10h05	Conferência para verificar se não ficou nenhum aluno sem turma	Supervisora
10h09	Proposta de leitura de todas as listas	Supervisora
10h18	Novo questionamento de Mirtes sobre fortes e fracos Tensão na reunião	Mirtes Mirtes
10h41	Sobre os cadernos dos alunos	Supervisora
10h45	Distribuição das pastas com os xérox dos quadros do Caderno 2 da Coleção	Supervisora
10h50	Leitura do título dos nomes dos eixos	Supervisora
10h55	Explicação sobre as Fases propostas no material	Supervisora
11h10	Saída	

Os tópicos apresentados não serão discutidos em detalhe. O objetivo de apresentá-los é o de dar uma idéia geral da reunião e dos tópicos desenvolvidos e destacar a participação de alguns profissionais. As professoras que não estão em evidência no Quadro 5 participaram, de maneira geral, respondendo às perguntas e discutindo sobre as orientações dadas pela supervisora.

As informações disponibilizadas no QUADRO 4 estão em três colunas. Na primeira, indico o tempo de duração da reunião e o momento em que determinado tópico foi discutido. Na segunda, relato, brevemente, o que estava sendo tratado no momento. Na terceira coluna, apresento alguns participantes da reunião específica em relação aos tópicos tratados. Observa-se o destaque dado à supervisora, que coordenou reunião e fez usos da palavra a maior parte do tempo. Suas ações foram propositivas e modelaram o processo de reenturmação. Destaca-se, ainda, a participação da diretora em razão da observação de sua importância na reunião no que se refere aos aspectos pragmáticos e de organização do trabalho das professoras. A participação em destaque da diretora e das professoras Mirtes e Doroti aparece em razão de apresentarem questões, diferentemente dos outros participantes.

Nas quatro seções a seguir, destaco e analiso alguns elementos relacionados ao entendimento local sobre o processo de alfabetização que apareceram durante a reunião. São eles: *O teste: características, condições de aplicação e uso dos resultados; O caso Jaqueline; expressão de conflitos; e perspectivas diferenciadas; Os remanejamentos: elementos expressivos da cultura da escola; A redistribuição dos alunos: elementos expressivos da cultura da escola*

3.3 O teste: características, condições de aplicação e uso dos resultados

Para a reenturmação dos alunos, o primeiro objetivo a ser cumprido na reunião do dia 28/02, seria tomar como referência o teste elaborado pela supervisora e aplicado nas turmas pelas professoras.

O teste apresenta nove questões, distribuídas em três páginas, como se pode ver na FIG. 7. As atividades propostas no teste possibilitam avaliar se a criança sabe: 1) escrever o nome completo; 2) discriminar as vogais; 3) identificar a letra inicial de palavras a partir do desenho; 4) contar letras; 5) escrever palavras; 6) desenhar a família; 7) reconhecer o que é um animal; 8) fazer discriminação visual e 9) fazer cópias.

<p style="text-align: center;">AVALIAÇÃO</p> <p>1. ESCREVA O SEU NOME COMPLETO.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. CIRCULE AS VOGAIS QUE APARECEM NO SEU NOME.</p> <p>3. ESCREVA A LETRA QUE INICIA O NOME DE CADA DESENHO.</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> </div>	<p>4.A.) QUANTAS LETRAS TÊM CADA PALAVRA?</p> <p>EMA <input style="width: 40px;" type="text"/> PIPOCA <input style="width: 40px;" type="text"/></p> <p>MAMÃE <input style="width: 40px;" type="text"/> CASA <input style="width: 40px;" type="text"/></p> <p>4.B) FAÇA UM X NA PALAVRA QUE TENHA MAIS LETRAS.</p> <p>5.DÊ NOME AOS DESENHOS:</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> </div> <p>6. DESENHE A SUA FAMÍLIA.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>										
<p>7. FAÇA UMA + NO DESENHO QUE NÃO É UM ANIMAL</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">     </div> <p>8. LIGAR AS PALAVRAS IGUAIS :</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td>BOLA</td> <td>CASA</td> </tr> <tr> <td>CHAVE</td> <td>BOLACHA</td> </tr> <tr> <td>MENINO</td> <td>BOLA</td> </tr> <tr> <td>CASA</td> <td>CHAVE</td> </tr> <tr> <td>BOLACHA</td> <td></td> </tr> </table> <p>9. COPIAR COM A LETRA BEM BONITA</p> <p><i>A bola é colorida.</i></p> <p>_____</p> <p><i>O menino joga bola.</i></p> <p>_____</p>		BOLA	CASA	CHAVE	BOLACHA	MENINO	BOLA	CASA	CHAVE	BOLACHA	
BOLA	CASA										
CHAVE	BOLACHA										
MENINO	BOLA										
CASA	CHAVE										
BOLACHA											

FIGURA 7 – Teste

Ao analisar o teste, fiz as seguintes indagações: Qual é a natureza das questões? O que elas avaliam em relação à escrita? Que conhecimentos medem? Por que esse tipo de teste é aplicado no final do mês? Qual é o sentido de adiar um mês para fazer uma avaliação para “conhecer os alunos”?

Na atividade 1, propõe-se a escrita do nome completo do aluno. Saber escrever o nome completo é mais difícil do que saber o primeiro nome. Evidentemente, tal saber pressupõe o contato direto com esse tipo de informação. Até o dia 23 de fevereiro, quando o teste foi aplicado, não se observou nenhuma proposta da professora que se relacionasse à escrita do nome completo e que, portanto, pudesse ser avaliada como saber desenvolvido ao longo do período que antecedeu a avaliação. O fato de alunos escreverem o nome completo deveu-se a experiências anteriores. Já que se avaliavam conhecimentos anteriores, por que fazer a avaliação no final do mês e não nos primeiros dias de aula?

A atividade 2 demanda do aluno conhecimento sobre a classificação das letras em vogais e consoantes. Sabe-se que muitos alunos são capazes de ler e escrever sem, contudo, saberem distinguir a categoria das letras – se são vogais ou consoantes. Trata-se, aqui, de reconhecer se os alunos possuem um conhecimento metalingüístico considerado pela escola importante para o processo de alfabetização.

Na questão 3, pede-se à criança que escreva a letra que inicia o nome de cada desenho. Dessa forma, busca-se avaliar possíveis conhecimentos por parte do aluno entre língua oral e escrita.

O que se solicita à criança na questão 4 é uma contagem e, em seguida, que ela marque qual palavra tem mais letras.

Na questão 5, pede-se ao aluno que dê nome aos desenhos. Tal questão possibilitaria identificar certos padrões de escritas indicativos de suas concepções e hipóteses sobre o sistema de escrita.

Na questão 6, pede-se à criança que desenhe sua família. Durante a reunião, nas poucas vezes em que se comentou sobre o teste, a supervisora disse que o desenho não receberia a correção da professora, porque desenho não se corrige, mas indicou que seria um importante elemento para avaliar o emocional do aluno e suas relações familiares, se os pais são presentes ou não.

Supervisora: porque é desenho/ desenho /você não valoriza desenho/ você não atribui nota/desenhar é uma arte/e um menininho da Gisele mesmo/ me chamou muito a atenção/ ele desenhou plantas/

Diretora: não desenhou ele nem ninguém/

Supervisora: então, nós vamos trabalhar esse desenho da família/

Doroti: o meu desenhou a mãe [*inaudível*]/

Supervisora: deve ser a mãe distante /a mãe ausente/

A supervisora e a diretora, por meio dessa conversa, demonstram atribuir problemas aos alunos e suas relações familiares, como demonstra a conclusão da supervisora a respeito do desenho de um aluno: se não desenhou ninguém é porque “a mãe deve ser ausente”. A abordagem psicológica é usada para confirmar certa visão dos alunos por parte dos profissionais. Desconsidera-se o risco de fazer inferências apressadas e inadequadas sobre os alunos e suas famílias.

A questão 7 é uma atividade, segundo a supervisora, que envolve conceitos matemáticos.

Na questão 8, solicita-se aos alunos que utilizem estratégias de comparação.

Por fim, na questão 9, verifica-se a capacidade da criança de realizar cópias utilizando a letra cursiva bem bonita.

O caráter secundário que o teste assumiria para o processo de enturmação foi explicitado pela supervisora:

o segundo foi o teste/ é/ que não deixa de ajudar/ se é pra ver como estão/ devemos medir as mesmas coisas/ em todas as turmas/ eu fiz até um quadro/ trazendo hoje já o resultado/ quantos meninos acertaram a primeira questão/

Em nenhum momento da reunião fez-se referência à apresentação geral dos resultados. Durante a reunião do dia 28/02, o teste foi mencionado poucas vezes. Ele foi utilizado para dar legitimidade à observação das professoras quanto à avaliação de um aluno como fraco ou forte.

Como eu estava presente na sala da professora Mirtes durante a realização do teste, foi-me possível observar que alguns alunos e a professora não se sentiam confortáveis com a aplicação dele. Nesse dia, dois alunos enturmados posteriormente na Fase Introdutória chegaram mais retraídos e resistentes. Um deles começou a chorar pela segunda vez, e a professora, depois de acalmá-lo,

comentou, referindo-se ao teste: “Vamos terminar logo que isto é muito enjoado de fazer”.

Os alunos sabiam que aquele dia seria destinado à avaliação. Tal fato e a forma como lhe atribuíram significado podem ter ajudado a configurar o estresse. A professora Doroti, que ficava na sala ao lado e que também aplicava a avaliação, apareceu à porta e fez um comentário com Mirtes sobre achar inútil a aplicação do teste, pois seus alunos, de Fase Introdutória, não tinham condições de fazê-lo. O grau de aprovação da realização desse teste parece ter sido baixo por parte desta e de outras professoras. Ele foi aplicado no dia 23 de fevereiro, corrigido pelas professoras e utilizado na reunião do dia 28 de fevereiro.

3.4 O caso Jaqueline: expressão de conflitos e perspectivas diferenciadas

Jaqueline é uma criança de 6 anos e dois meses. Como aluna mais nova da turma da professora, deveria, portanto, ir para Fase Introdutória. Contudo, pautada na observação de sala de aula e nas informações provenientes do teste, a professora Mirtes defendeu que ela e mais outras três crianças que se enquadravam na mesma situação deveriam ficar em sua turma. Jaqueline havia obtido o melhor resultado da turma e, certamente, daria conta de fazer a Fase I, garantia a professora. Não haveria como contra-argumentar essa situação, já que, além de estar de acordo com o que a escola, vinha fazendo – ou seja, “salvando” alguns alunos –, ela também estava apoiada pelo que dispõe a Resolução SEE nº 469/2003, como visto. Jaqueline demonstrava ter domínio do sistema de representação da escrita e, embora esse fato tivesse sido a evidência dada pela professora na reunião (“Olha, ela escreveu a palavra elefante certinho”), sua mãe questionava a escola.

A mãe de Jaqueline não concordava que sua filha e outros alunos estivessem cursando a Fase I. A mãe, presidente da creche municipal na qual sua filha e outros alunos de Mirtes estudaram no ano anterior, dizia que a escola não estava respeitando os direitos dela e os de sua filha, pois sua expectativa era de que sua

filha cursasse a Fase Introdutória. Essa queixa foi levada ao conhecimento da supervisora, sua vizinha de apartamento.

A diretora também estava a par do caso e já havia “conversado” com a mãe de Jaqueline. Presente na reunião naquele momento, a diretora apontou o desconhecimento da mãe sobre a diferenciação da regulamentação entre Estado e Município.

A motivação da mãe parece ter também outros componentes em relação à sua insatisfação com a escola, já que questionou também com a supervisora, fora da escola, que a professora não mandava “Para Casa” numa turma de Fase I, o que parecia questionar não só posturas legais da escola, mas também posturas pedagógicas. A supervisora destacou esse fato valorizando a queixa da mãe, com a qual concordava. Mirtes confirmou a declaração da mãe e defendeu, categoricamente, sua posição de não mandar Para Casa durante o mês de fevereiro por julgar que não era tempo de fazê-lo.

Contudo, confirmado o desempenho satisfatório de Jaqueline, resolveu-se pela sua permanência na Fase I. Essa decisão deveria ainda ser submetida à avaliação da mãe, que definiria em última instância que nível a filha iria cursar. Os outros três alunos com idade e desempenho semelhantes permanecem na Fase Introdutória. Outros cinco alunos com idade adequada para cursar a Fase I também ficaram na sala de Mirtes.

Com o episódio “O caso Jaqueline”, algumas questões ficaram evidentes. A mudança na legislação pode gerar confusões e interpretações diferentes por parte de pais e por profissionais da escola. Tal fato sugere que uma comunicação aos pais com informações sobre a mudança não ocorreu de maneira suficientemente clara, causando transtornos na relação família/escola. Revela, também, a falta de um projeto coletivo da escola para o desenvolvimento de ações comuns que caracterizem o trabalho pedagógico. Em torno da discussão desse caso, evidenciaram-se problemas relativos às relações interpessoais entre a professora e a supervisora originados nas diferenças de abordagem do trabalho pedagógico e, também, no “descumprimento” de certas orientações dadas por essa especialista em relação à situação do Para Casa.

3.5 Os remanejamentos: elementos expressivos da cultura da escola

Conforme indicado no QUADRO 4, a “abertura” da reunião foi feita pela diretora Nilma, que iniciou o trabalho determinando que sete dos alunos difíceis matriculados na sala da professora Rita fossem distribuídos para as turmas das outras professoras de Fase I, devendo ficar na sala dessa professora apenas um deles. Embora tenham sido motivo da fala inicial da diretora, os alunos difíceis foram os últimos a ser enturmados.

É importante destacar que a diretora não permaneceu todo o tempo na reunião. Após definir como deveriam ser redistribuídos esses alunos, ela se retirou para fazer outras atividades inerentes à sua função. Estar presente na abertura da reunião e informar uma decisão relativa ao trabalho pedagógico denotam a autoridade da diretora para decidir questões difíceis – nesse caso, a distribuição de alunos. No entanto, a decisão sobre esse aspecto havia sido tomada no ano anterior, conforme informou a supervisora Áurea.

no final do ano passado/ nós até comentamos/ não vamos deixar todos os alunos que apresentam problemas de aprendizagem/ ou/ e problemas de disciplina/ e de comportamento/ não vamos deixar numa turma só/ vamos/ eu brinquei assim/ nós vamos dar um pedacinho da cruz para cada professora/ (Entrevista com a supervisora/2006).

É interessante a utilização do termo *cruz* pela supervisora. Esses alunos difíceis são, assim, distribuídos nas outras turmas da Fase I. Considerava-se que esses alunos não poderiam ficar juntos, já que eles se influenciavam negativamente. Ela argumentou sobre como é difícil trabalhar com esse tipo de aluno. Eles constituem motivo de angústia para as professoras, dada a dificuldade que encontram em avançar. Para a escola, eles representam o contingente de alunos que não consegue se alfabetizar segundo suas expectativas.

Como se verá a seguir, a autoridade da diretora é utilizada não só para o remanejamento de alunos, mas também para a definição de qual turma caberá a cada professora. “As professoras demonstram suas preferências e desejos, mas é a diretora quem escolhe”, informou a supervisora em entrevista. Para ela, essa já era

uma prática consolidada na escola desde que havia chegado lá, em 1998, ou seja, há quase uma década. Já a diretora, em entrevista, declarou que fazia o levantamento do perfil das professoras, mas prevalecia a escolha da professora de acordo com o “tempo como efetiva”.

Como foi indicado no QUADRO 4, solicitou-se às professoras, no período que antecedeu à reunião, que registrassem numa folha o nome dos alunos que apresentavam diferenças significativas de desenvolvimento em relação ao grupo, com base nas observações feitas durante o mês de fevereiro, independentemente de ser novato ou não na escola. Essas diferenças significativas se referiam ao desempenho de determinado aluno além ou aquém do grupo em que estavam. Tal ação foi considerada pela supervisora um importante aspecto que “subsidiaria” o processo de reenturmação. O teste seria um critério importante, mas não tanto quanto a observação.

A supervisora já havia recebido as listas das professoras com os nomes dos alunos “discrepantes”, porém, antes de utilizar as listas para identificar os alunos “fortes e fracos” e utilizar as informações do teste, uma tarefa se impunha ao grupo: seria necessário formar mais uma turma de nível introdutório, dado o número de alunos com idade para cursar esse nível que se matricularam depois do período de férias.

Formar uma nova turma implicaria que uma das cinco turmas de Fase I seria dissolvida para que uma das professoras pudesse trabalhar com este novo grupo a ser formado. A supervisora declarou que para assumir a segunda turma de Fase Introdutória da escola Paulo Freire a diretora tinha escolhido a professora Flora que, segundo a supervisora, era uma “mãezona”, pois ela apresentava características adequadas para o trabalho com crianças pequenas.

Antes de distribuir os alunos da Fase I da professora Flora, buscou-se identificar os alunos que estavam “pingados” nas diversas salas que poderiam cursar a Fase Introdutória. Como não havia alunos que iriam completar 6 anos nascidos em 1999, iniciou-se a localização dos alunos que estariam completando 7 anos nos meses de agosto a dezembro de 1998, que poderiam cursar a Fase I caso comprovassem desempenho adequado.

O critério utilizado para formar a nova turma de Fase Introdutória foi o da idade, estabelecido na Resolução SEE nº 469/2003. Mas o que fazer com os alunos de Fase I um da professora Flora? Para onde encaminhá-los? E os alunos da turma de Mirtes que tinham predominantemente idade para o nível introdutório, qual seria o destino deles? Iriam todos para este nível ou ficariam na Fase I? E os alunos das outras turmas?

Para resolver essas questões, decidiu-se, primeiro, localizar os alunos nascidos em 1999 e no segundo semestre de 1998, e, depois, utilizar as observações das professoras fornecidas tanto pelo contato com os alunos ao longo do mês de fevereiro quanto pelos elementos trazidos pelo teste.

Para concluir os remanejamentos, seria preciso, ainda, distribuir o restante dos alunos da turma da professora Flora matriculados na Fase I, com base no cadastro, e remanejar os alunos das outras três turmas. Que procedimentos a escola adotou para distribuir os alunos? A supervisora Áurea orientou sobre essa decisão ao fazer um “balanço da reunião:

agora/ nos vamos ver/ tirando esses meninos/ a sua turma não mexeu né Gisele/ praticamente/ agora/ o que que nós vamos fazer/ vamos ver quem é que está muito fraco/ porque a minha vontade/ é de que nós tenhamos/ duas turmas muito boas/ pelo menos duas/ porque aqui ó/ das seis/ Doroti e essa nova agora/ né Flora/ e aí você vai colocar os que vão sobrar na sua/ nós vamos ter que transportar/ para outras/ Mirtes/ Sabrina/ (Reunião do dia 28/2/05)

Ao fazer a síntese da reunião, a supervisora, primeiro, indicou que uma turma, a da professora Gisele, quase não foi alterada e que havia possibilidade de serem feitas alterações ainda; segundo, propôs a identificação de alunos muito fracos; terceiro, expôs seu desejo de “ter pelo menos duas turmas muito boas”, pelo menos duas das seis; quarto, confirmou que as duas turmas muito boas seriam da Doroti e da Gisele; e quinto, estabeleceu interlocução com a professora Flora, quando, ao falar, utilizou a palavra “sua”. Ela relembrou que os alunos oriundos da sala de Flora, com base no cadastro, que **não** nasceram entre dezembro e agosto de 1998 seriam distribuídos entre a sala das professoras Mirtes e Sabrina na Fase I. Contudo, não caracterizou, inicialmente, esses alunos como fracos ou fortes.

A necessidade de identificar forte ou fraco parece decorrer, portanto, da lógica já estabelecida: quem pega que tipo de turma, forte ou fraca.

A supervisora solicitou às professoras Gisele, Sabrina, Flora e Mirtes que classificassem em um papel os alunos fortes e fracos. A necessidade de tal identificação era orientada pela preocupação em formar turmas homogêneas e evitar turmas “muito misturadas”:

o que é importante na alfabetização/ homogênea a gente não consegue/ que esteja mais ou menos/ porque é ruim demais a gente trabalhar/ com alunos muito diferentes/ para você trabalhar o primeiro ano/ né/é difícil demais/ nossa senhora/ menino alfabetizado é uma beleza/ (Reunião 28/2/2005)

Certamente, essa busca da homogeneidade também se assenta na experiência prática: “porque é ruim demais trabalhar com alunos muito diferentes” Entretanto, a referência exclusiva a categorias tão genéricas como “forte” e “fraco” implica a construção de limites às possibilidades de conhecimento dos alunos e a compreensão da situação que as professoras enfrentarão em sala de aula. A classificação de forte/fraco é vaga, delineada em contraposição a um “ideal” de aluno que não é nenhum momento explicitado na reunião.

Em alguns momentos, as professoras indicavam sua insatisfação com o caráter impreciso da classificação que utilizavam. Conforme buscou redefinir Sabrina,

eu escrevi alunos fracos/ mas não significa que eles são fracos/ a gente vai trabalhar com esses alunos/ [...] Leandro, Everton, Pedro, Ernesto, Héliida/ bem fracos com relação a tudo/ não é que você não vai trabalhar com esses alunos/ e eles não vão desenvolver/ não é isso/ (Reunião 28/2/2005).

Em seu comentário, Sabrina “relativiza” a classificação dos alunos, sejam fracos ou fortes, e sugere que o atual desenvolvimento dos alunos se deve ao fato de ainda não terem trabalhado com eles. Veria, portanto, os alunos fracos com potencialidades para a aprendizagem.

Uma breve caracterização das turmas da Fase I se faz necessária para que se possa compreender como esse critério de classificação fraco/forte continuou

operando, a ponto de ser responsável pela criação de um verdadeiro mal-estar na reunião.

A professora Rita ficou responsável por trabalhar com alunos em descompasso. Sua turma seria composta por alunos veteranos que não atingiram os objetivos da Fase I e por alunos que apresentam problemas disciplinares. Muitos desses alunos foram indicados pela professora do ano anterior para repetir a Fase Introdutória. Era a turma considerada a mais fraca de todas, e a expectativa era de que esse grupo de alunos fosse de Fase Introdutória, como se pode deduzir da fala da supervisora:

então só recordando /como pode ter menino/ com sete anos completos/ que não passou por uma fase introdutória/ ou que passou por/ nós temos aqui meninos/ do ano passado/ cursando fase introdutória/ não conseguimos enturmar na Fase I/ estão lá na sala da Rita/ e que foi aconselhado pela Corina por escrito/ que deveriam repetir a introdutória/ que não alcançou/ os conhecimentos/ mas competências/ as habilidades /para fazer o primeiro ano /. (Reunião 28/2/2005)

A supervisora faz uma síntese da composição dessa turma, evidenciando as inúmeras conjugações de fatores como: alunos que cursaram ou não a Fase Introdutória, com idade adequada para este nível ou não, e nível de conhecimento atingido pelos alunos. O fato de um aluno de 7 anos ser indicado pela professora, por escrito, para a Fase I denota a importância do documento escrito para a aprovação da condição do aluno de “retido”.

As turmas da professora Mirtes e da professora Sabrina receberam os alunos novatos, de acordo com o cadastro, e por isso não se tinha nenhuma caracterização delas *a priori*. Essa caracterização vai ser definida ao longo da reunião de que fossem turmas do “tipo B”.

A turma da professora Gisele era considerada forte, e a maior parte de seus alunos eram veteranos que fizeram a Fase Introdutória no ano anterior com a professora Doroti. Mas havia também alunos matriculados para completar a turma que vieram de outras escolas. Embora fosse considerada uma turma forte, cinco alunos foram apontados por Gisele como “discrepantes”.

Até aquele momento, conforme apontado pela supervisora, sua sala estava intacta e completa, pois não tinha alunos com idade para cursar o nível introdutório, por isso não tinha saído ninguém. Apesar disso, a professora Flora passou cinco de seus alunos fortes para ela, fazendo com que Gisele ficasse com um número excedente de alunos e criando, assim, condições para tirar os alunos “discrepantes”. Essa ação da transferência de alunos aconteceu com poucas verbalizações e os participantes só se dão conta disso quando Gisele comunicou que tem um número excedente de alunos.

Ao verificar a nova constituição da sua turma e identificar os alunos e sua turma de origem, Mirtes constatou a troca de alunos entre Flora e Gisele. Já havia sido explicitado na reunião pela supervisora que os alunos excedentes de Flora seriam “transportados” para as turmas das professoras Mirtes e Sabrina. A troca de alunos entre a dupla de professoras Flora e Gisele foi motivo de explícita irritação por parte da professora Mirtes.

eu quero saber/ por que a Flora passou os alunos dela pra Gisele/ e não passou direto para cá/ [...] por que não pode trocar?/ a Flora não mandou meninos pra Gisele?/ se ela está com muito menino/ eu pego os meninos da flora/ para que vai colocar/ e depois tirar menino de lá?/ eu não estou entendendo nada./

Mirtes tentou fazer valer o que havia sido dito anteriormente pela supervisora de que os alunos da professora Flora seriam alocados na sua turma e na de Sabrina. Com seus questionamentos, demonstrou seu desagrado com a forma como Flora e Gisele trocaram alunos entre si. Demonstrou, ainda, sua discordância em relação ao fato de a professora Gisele trabalhar apenas com alunos fortes. Embora tivesse compreendido bem a silenciosa passagem de alunos entre essas professoras, isso revelou seu desânimo e sua descrença nessa forma de remanejar os alunos.

Para apaziguar esse clima tenso na negociação de alunos, a supervisora disse:

pode pegar os meninos da Flora/ [...] estou repetindo/ a enturmação é com vista ao melhor desenvolvimento da criança/ vocês vão notar/ que depois que vocês começarem a trabalhar com esses alunos/ vocês vão ver/ que ainda não ficou bom o remanejamento /é normal/

Vê-se claramente que a supervisora colocou para a professora a possibilidade de que Mirtes resolvesse aquele problema pegando para si os alunos que Flora passou para Gisele. Contudo, em seguida, desautorizou essa ação quando afirmou que a enturmação, da forma como estava sendo feita, era para o bem dos alunos. Ao mesmo tempo, reconheceu a precariedade dessa tentativa de homogeneização dizendo que no final das contas só concluiu que o remanejamento não tinha ficado bom. Na sua compreensão, considerou isso normal.

A irritação da professora Mirtes expressou a insatisfação com tais critérios de enturmação, principalmente por suas implicações: para funcionar o critério de “ter pelo menos duas turmas muito boas”, alguém teria de ficar com as turmas “não boas”, ou seja, com os alunos considerados fracos, no caso, ela ou Sabrina.

Como se vê, o critério da homogeneidade continuou sendo a base para a enturmação dos alunos restantes, funcionando muito bem, na perspectiva de alguns membros do grupo, para os primeiros selecionados ou para as turmas “salvas”, ou seja, “duas turmas muito boas, pelo menos” duas.

Ao se verificar nas listas a quantidade de alunos fortes das turmas de Mirtes e Sabrina, viu-se que uma nova turma de Fase I **forte** poderia ser constituída. “Quem vai ficar com a outra turma forte”? Essa questão, feita pela diretora e dirigida à supervisora e às professoras Mirtes e Sabrina, foi decisiva para o desfecho da tensão na reunião. Para resolver a crescente e visível insatisfação de Mirtes diante dessa situação, a professora Sabrina sugeriu, respondendo à pergunta de Nilma, que Mirtes ficasse com a turma forte.

A ciranda de alunos fortes e fracos terminou e ficou mais ou menos assim: Mirtes passou alunos para Flora, que mandou alunos para Mirtes, Sabrina e Gisele, que mandou alunos para Mirtes, que recebeu alunos de Sabrina. Sem falar em Rita, que mandou alunos para todas professoras. E Doroti, que foi salva dessa confusão, uma vez que sua turma foi a única que não sofreu nenhuma modificação. Nas FIG. 8A e 8B, pode-se ver como ocorreu o trânsito de alunos entre as professoras.

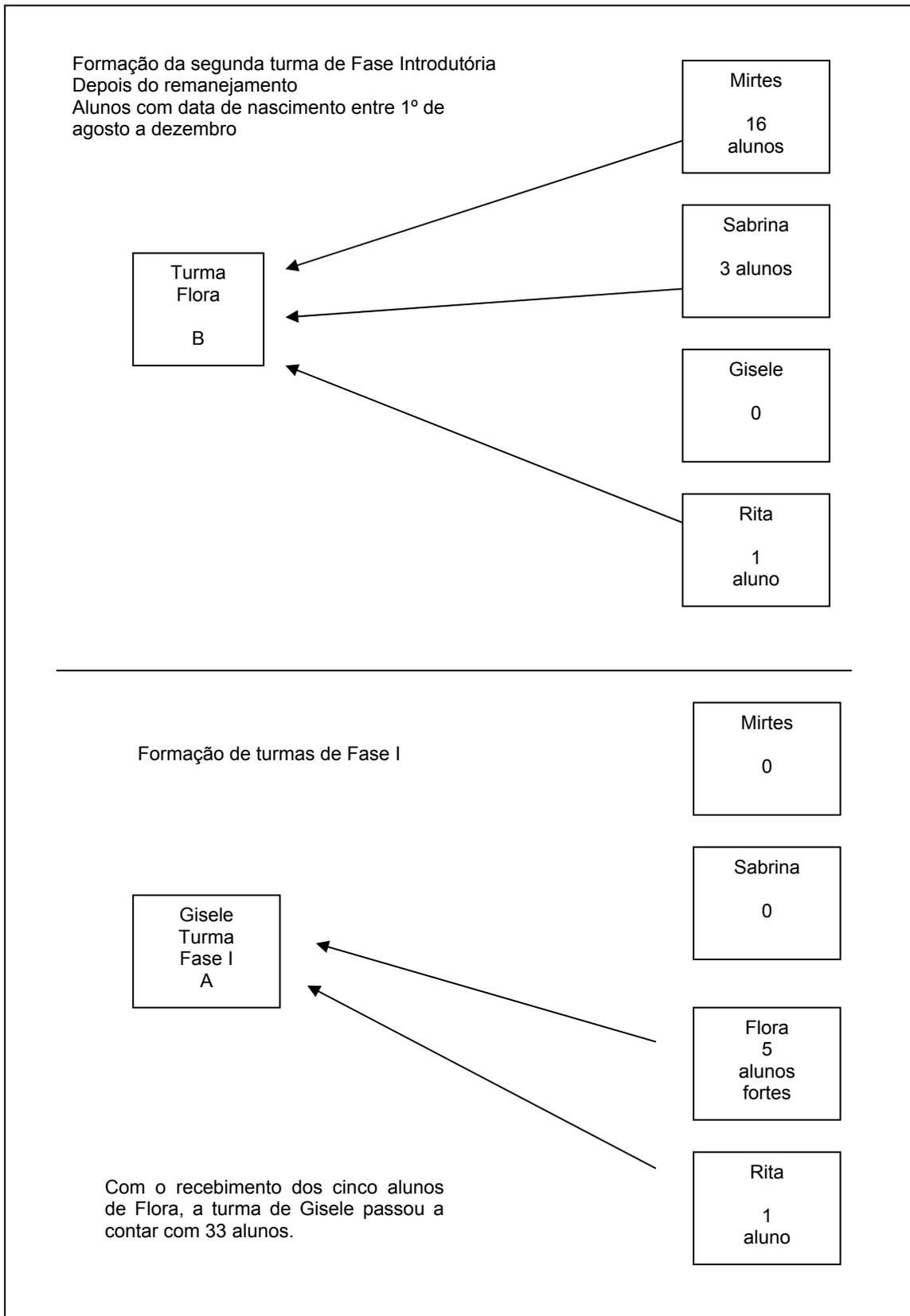


FIGURA 8A – Ciranda de alunos – 2ª enturmação

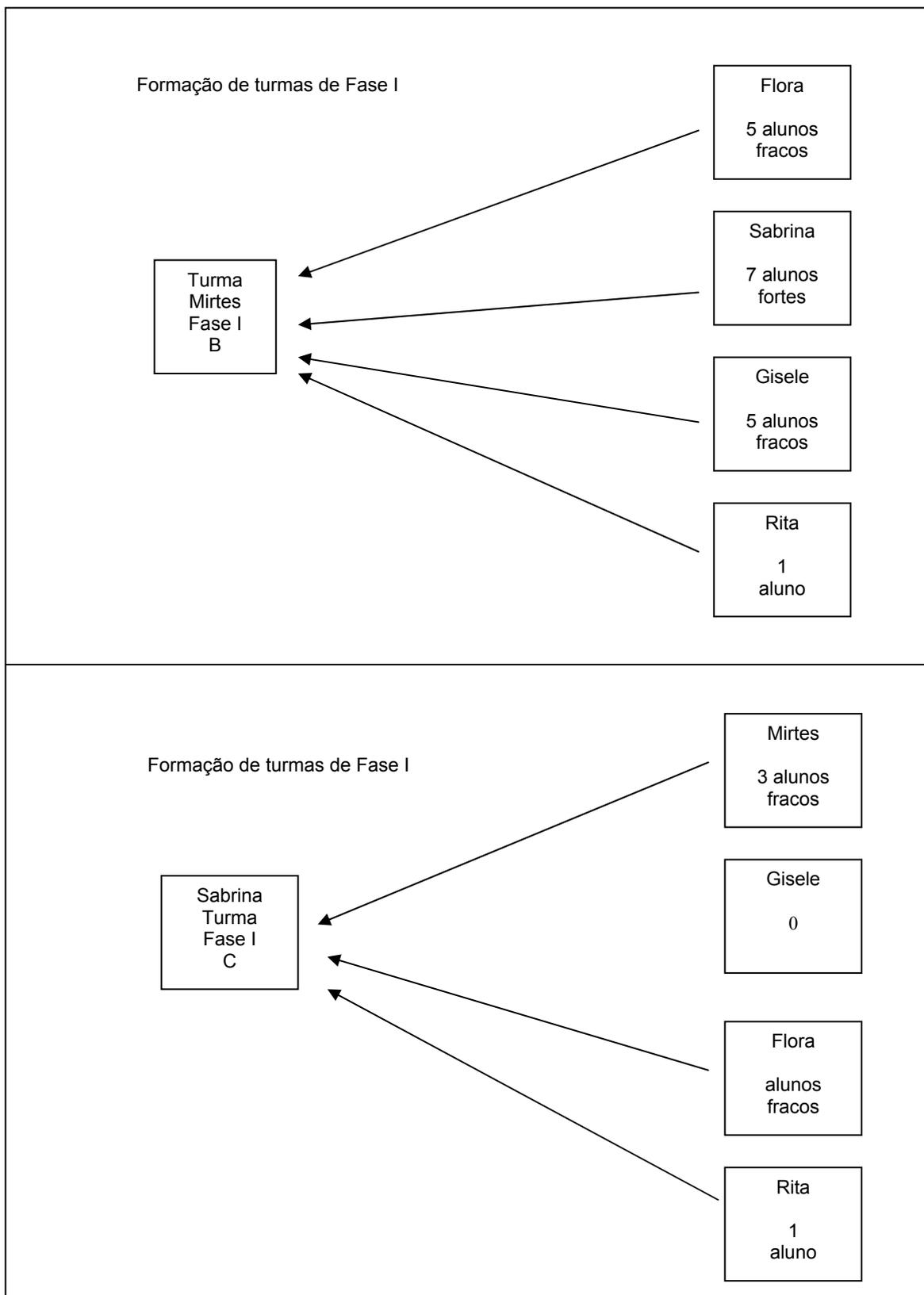


FIGURA 8B – Ciranda de alunos – 2ª enturmação (Continuação)

Observa-se, assim, que a nova turma de Fase Introdutória foi constituída pelos alunos identificados como aqueles que deveriam cursar esse nível nas salas das professoras Mirtes e Sabrina, e mais o aluno “cruz”, vindo da turma de Rita, conforme orientação da diretora. Essa turma foi considerada a segunda desse nível e, portanto, a turma ‘B’ em nível de rendimento, já que a turma boa seria a da professora Doroti.

A turma forte de Fase I, da professora Gisele, recebeu o aluno “cruz” da professora Rita. Ele foi considerado seu melhor aluno, pois foi capaz de acompanhar a turma de Gisele com certo apoio da professora. Recebeu também alunos “fortes” de Flora. Manteve-se a classificação de turma “A”, como estava previsto desde a definição de turmas pela diretora.

A turma da professora Sabrina mudou o *status* inicial de turma “B” para “C”, em razão de seus alunos bons terem sido transferidos para a professora Mirtes e de ter recebido dessa professora e de Flora os alunos fracos.

Por fim, a turma da professora Mirtes foi, então, constituída por alunos oriundos de todas as turmas de Fase I. Recebeu cinco alunos fracos da professora Flora, cinco fracos da professora Gisele, um aluno “cruz”, ficou com nove alunos fortes de sua própria sala e recebeu sete alunos fortes da professora Sabrina. Mais adiante, a composição de sua turma será destaque em relação às idades dos alunos. Apesar de sua constituição, ficou definida como a segunda turma de Fase I forte e, portanto, “B”.

Para essa caracterização das turmas, optou-se pela utilização das letras do alfabeto, por ter sido inicialmente uma categorização proveniente do grupo de professores e especialistas. Contudo, não se referiam às turmas “D”, mas à pior ou à mais fraca do que as outras.

Segundo esse padrão de enturmação, o quadro das turmas do CIA da escola ficou definido conforme o QUADRO 5.

QUADRO 5

Classificação das turmas do CIA

PROFESSORA	PRIMEIRA ENTURMAÇÃO	SEGUNDA ENTURMAÇÃO
Doroti	Fase Introdutória A	Fase Introdutória A (alunos nascidos em 1999)
Gisele	Fase I – turma A	Fase I – turma A
Flora	Fase I – turma B	Fase Introdutória B (alunos nascidos no 2º semestre de 1998)
Mirtes	Fase I – turma B	Fase I – turma B
Sabrina	Fase I – turma B	Fase I – turma C
Rita	Fase I – turma C	Fase I – turma D

A permanência e a saída dos alunos da turma da professora Mirtes podem ser observadas no QUADRO 6.

QUADRO 6

Quem sai, quem fica na Fase I da professora Mirtes

ALUNO	IDADE EM FEVEREIRO	DATA DE NASCIMENTO	DESTINO	
1	Inês	6 a. 10m.	25/04/98	Ficou
2	Mara	6 a. 9m.	26/05/98	Ficou
3	Maria	6 a. 9m.	09/05/98	Ficou
4	Gala	6 a. 9m.	14/05/98	Ficou
5	Vicente	6 a. 6m.	05/08/98	Saiu
6	Karla	6 a. 6m.	30/08/98	Saiu
7	Alencar	6 a. 6m.	26/08/98	Saiu
8	Tânia	6 a. 6m.	25/08/98	Ficou
9	Carlos	6 a. 5m.	15/09/98	Saiu
10	Graça	6 a. 5m.	03/09/98	Saiu
11	José	6 a. 5m.	02/09/98	Saiu
12	Paula	6 a. 4m.	26/10/98	Saiu
13	Pedro	6 a. 4m.	26/10/98	Saiu
14	Ane	6 a. 4m.	24/10/98	Ficou
15	Álvaro	6 a. 3m.	25/11/98	Saiu
16	Geane	6 a. 3m.	24/11/98	Saiu
17	Armínio	6 a. 3m.	26/11/98	Ficou
18	Félix	6 a. 3m.	11/11/98	Ficou
19	Ingrid	6 a. 3m.	15/11/98	Saiu
20	Glício	6 a. 3m.	23/11/98	Saiu
21	Joaquim	6 a. 3m.	17/11/98	Saiu
22	Shirlene	6 a. 3m.	17/11/98	Saiu
23	Alicia	6 a. 2m.	04/12/98	saiu
24	Jaqueline	6 a. 2m.	21/12/98	Ficou
25	Marcos	6 a. 2m.	07/12/98	Saiu

*Em cinza são os alunos que ficaram na sala de Mirtes

Pode-se observar, pelas indicações no QUADRO 6, que permaneceram 9 alunos, 4 deles com idade para cursar a Fase Introdutória (Ane, Armínio Félix e Jaqueline). Dos 16 alunos que saíram, 13 foram encaminhados para a Fase Introdutória, considerando a idade e o nível de conhecimento deles, e 3 foram encaminhados para outra turma de Fase I, em razão da observação da professora e do resultado apresentado no teste.

Uma avaliação da nova composição do grupo da professora Mirtes mostrou que houve maior variação na idade dos alunos, conforme se pode observar no QUADRO 7. Vê-se que a maior parte dos alunos “discrepantes” que a professora Gisele mandou para a professora Mirtes eram também alunos mais velhos que completariam 8 anos no decorrer do ano. Contrasta com esse grupo de alunos ao de alunos de Mirtes que permaneceram em sua sala, os quais completariam 7 anos no decorrer do ano e foram considerados fortes.

QUADRO 7

Segunda composição da turma de Mirtes

	ALUNO	IDADE NO INÍCIO DAS AULAS EM FEVEREIRO	DATA DE NASCIMENTO	TURMA DE ORIGEM
1.	Bernadete	8 a. 1m.	22/01/1997	Flora
2.	Lena	8 a.	01/02/1997	Gisele
3.	Hércules	7 a.10m.	03/04/1997	Rita
4.	Raquel	7 a. 6 m.	23/08/1997	Gisele
5.	Justino	7 a. 4 m.	22/10/1997	Gisele
6.	Lauro	7 a. 3 m.	13/11/1997	Gisele
7.	Beatriz	7 a. 2 m.	28/12/1997	Sabrina
8.	Manuel	7 a. 1 m.	24/01/1998	Gisele
9.	Bráulio	7 a. 1 m.	06/01/1998	Flora
10.	Shirlene	7 a. 1 m.	12/01/1998	Sabrina
11.	Caetano	6 a.10m.	22/04/1998	Sabrina
12.	João Vicente	6 a.10m.	27/04/1998	Flora
13.	Maicon	6 a.10m.	01/04/1998	Sabrina
14.	Inês	6 a.10m.	25/04/1998	Mirtes
15.	Marecelino	6 a. 9 m.	19/05/1998	Sabrina
16.	Mara	6 a. 9 m.	26/05/1998	Mirtes
17.	Maria	6 a. 9 m.	09/05/1998	Mirtes
18.	Gala	6 a. 9 m.	14/05/1998	Mirtes
19.	Lúcio	6 a. 8m.	18/06/1998	Sabrina
20.	Ane	6 a. 8 m.	10/06/1998	Mirtes
21.	Daniel	6 a. 7 m.	09/07/1998	Flora
22.	Ramon	6 a. 7 m.	09/07/1998	Flora
23.	Tânia	6 a. 6 m.	25/08/1998	Mirtes
24.	Anete	6 a. 4 m.	16/10/1998	Sabrina
25.	Armínio	6 a. 3 m.	26/11/1998	Mirtes
26.	Félix	6 a. 3 m.	11/11/1998	Mirtes
27.	Jaqueline	6 a. 2 m.	21/12/1998	Mirtes

Dessa maneira, compõem o novo grupo de Mirtes:

- nove alunos que permanecem na mesma sala (Mirtes), com 6 anos completos (Ingrid 4/98, Maria 5/98, Mara 5/98, Gala 5/98, Ane 6/98, Tânia 8/98, Armínio 11/98, Félix 11/98, Jaqueline 12/98). Conforme levantamento feito em sala de aula pela professora, todos os alunos que permaneceram em sala freqüentaram escola no ano anterior (3º período ou “Prezinho”);
- cinco alunos fracos vindos da sala de Gisele – turma “A” – 1 com 8 anos completos (Lena 2/97), 3 completando 8 anos no segundo semestre (Raquel 08/97, Justino 10/97, Lauro 11/97) e 1 completando 7, Manuel (01/98). Os alunos nascidos em 1997 vieram da sala da professora Gisele e eram considerados fracos;
- sete alunos fortes vindos da turma de Sabrina, turma “B” – 2 com 7 anos completos (Beatriz 12/97 e Shirlene 01/98) e 5 com 6 anos (Maicon 4/98, Marecelino 05/98, Lúcio 06/98 e Anete 10/98);
- um aluno considerado difícil, “cruz” vindo da professora Rita – turma “D” – (Hércules 04/97), com 8 anos completos;
- cinco alunos fracos vindos da professora Flora – turma de Fase I, que dissolveu – 1 aluno com 8 anos completos (Bernadete 01/97) e 4 com 6 anos completos (João Vicente 4/98, Ramon 7/98, Bráulio 01/98 e Daniel 7/98).

O segundo grupo da professora Mirtes, formado nessa reunião, apresentou-se com uma composição bem mais diversificada em relação à idade e à aprendizagem. Têm-se juntos alunos considerados fortes e fracos. Nota-se que o critério nível de conhecimento “funcionou” visando garantir certa homogeneidade, principalmente nas turmas que não foram “mexidas”, como no caso da primeira turma de Fase Introdutória da professora Doroti e da turma forte da Fase I, da professora Gisele.

3.6 O processo de enturmação e a busca pela homogeneidade: elementos da história

Em seu discurso, a supervisora declarou que não era possível formar turmas homogêneas – “turma homogênea, a gente não consegue” –, mas seus esforços eram para separar as “misturas”, porque “é ruim demais a gente trabalhar com alunos muito diferentes”. Daí a separação de alunos fortes e fracos para salvarem-se os primeiros e também salvar a escola do fracasso difuso das turmas misturadas. A situação de composição da segunda turma de Mirtes evidencia que, embora se tenha tentado formar turmas homogêneas com base em critérios vagos e pouco indicativos do momento da trajetória dos alunos como forte/fraco, não se conseguiu, como já havia advertido a supervisora.

Silva (1988) analisou os critérios de constituição de turma de 1ª série, enfocando as turmas de alunos considerados imaturos e de turmas especiais, encaminhados ao atendimento psicopedagógico como alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Embora se diferencie deste estudo quanto aos objetivos, o trabalho de Silva (1988, p. 115) fornece importantes informações sobre as práticas de constituição de turmas observadas há quase vinte anos em escolas da rede estadual: “As classes são distribuídas entre professoras antes mesmo do teste de reajustamento, sendo que cada uma delas já sabe, desde o início, o tipo de classe com que irá trabalhar”.

Silva (1988, p. 127) evidencia que a permanência de certos alunos é desejada, à medida que, “para algumas professoras, a homogeneização significa, muitas vezes, apenas a retirada dos alunos fracos. Os que são bons sempre podem ficar, ainda que o trabalho desenvolvido na turma esteja aquém de suas possibilidades”.

Esse tipo de prática, que tem continuidade nos dias de hoje, apresenta conseqüências para a comunidade escolar. O fato de algumas professoras fazerem escolhas repercute no clima geral da escola e na criação de certa animosidade entre elas, o que pode ser evidenciado por um comentário de uma professora mesmo

antes de a reunião acontecer: “Nossa amiga disse que não quer alguns alunos” (Doroti, Caderno de notas 25/2/2005).

O trabalho com turmas homogêneas também foi observado pela referida autora. Segundo Silva, durante o período inicial do ano letivo a escola vai selecionando ou definindo aqueles alunos que demonstram alguma dificuldade, para agrupá-los e, então, separá-los daqueles avaliados como mais capazes. Para Silva, essa prática parece ser guiada pela crença de que trabalhar com turmas homogêneas facilitaria o trabalho do professor e seria mais adequado para aprendizagem dos alunos. Em relação a isso, Antipoff (*apud* SILVA, 1988, p. 74) observou:

A escola parte do pressuposto de que existe uma homogeneização possível e que o trabalho pedagógico feito a partir dessa homogeneização é mais rentável, pois adotam princípios do taylorismo, ‘rendimento máximo ao invés de produção reduzida, formação de cada homem de modo a obter o máximo de rendimento e prosperidade’.

O padrão de turmas A, B e C, ou turmas fracas e fortes, foi discutido no estudo de Silva (1988), em que se evidencia uma prática comum das escolas de classificar os alunos ao constituir as turmas fortes e fracas, evidenciando como os alunos já são separados, rotulados, com um destino de fracasso provável. Alguns aspectos são observados como prática que se mantém na constituição de turmas, uma forma cultural persistente e raramente submetida a um questionamento sobre sua adequação: teste de reajustamento, formação de turmas A, B e C, troca de alunos entre as professoras e melhores professoras para alunos mais fortes.

Silva (1988, p. 127) aponta para a necessidade de avaliação mais ampla, que não evidencie apenas as fraquezas e virtudes dos alunos: “Avaliam-se sempre os alunos, seus erros, nunca a professora, a supervisora, a orientadora, a diretora, a escola, o próprio modelo político, social e econômico”.

A contraposição do estudo de Silva com o processo de enturmação ilustra a permanência de certos elementos na cultura escolar e aponta para a necessidade de serem avaliados certos procedimentos locais. Vê-se a escola trabalhando para organizar a vida escolar, contudo, baseando-se em critérios pouco claros no que diz respeito à discriminação das capacidades atingidas pelos alunos.

Segundo a supervisora, tentativas foram feitas na escola nos anos anteriores para trabalhar segundo critérios diferentes – idade e nível de desenvolvimento –, mas ambos mostraram problemas. Assim, apesar de todo o esforço para reenturmar os alunos por nível de conhecimento, os profissionais da escola observavam que a diferença de idade entre os alunos em algumas turmas acarretava diferenças em interesses demandando soluções alternativas.

Em 2006, reconhecendo as dificuldades já indicadas, buscou-se adotar o critério “idade” para a composição das turmas, em obediência à Resolução nº 469/2003. Entretanto, como indicado pela supervisora, práticas de enturmação instauradas em anos anteriores continuaram sendo adotadas por alguns profissionais da escola. Ela declarou sobre a enturmação por idade:

só que não aconteceu [a enturmação com predominância do critério de idade]/ mas aos pouquinhos as professoras foram descartando/ ‘troca de menino pra mim’/arranja uma professora com a outra/ sabe/ está então/ não nas turmas iniciais/Introdutória e Fase I, não/ mas nas demais estava/ e ainda na Fase II/ que é o término da inicial né/ hoje mesmo eu vi uma troca aí/ (Entrevista/2006)

Conforme sugerido nesse depoimento, além de decisões tomadas em reuniões de professores com a supervisão, nas esferas administrativas da escola e no âmbito da Secretaria de Educação, como o estabelecimento de datas limite para a enturmação dos alunos, decisões tomadas em negociações feitas pelos professores entre si em espaços “não oficiais” concorrem para a redefinição das turmas e do lugar do aluno na escola.

A supervisora, ao descrever como essas negociações ocorrem e como busca ter algum controle sobre essa situação, indicou outro aspecto que merece consideração: ela declarou que utiliza algumas estratégias de conferência de alunos de cada turma e avalia que estas não têm sido suficientes para garantir que uma professora trabalhe com todos os alunos da sua lista:

passa por mim, mas/ elas arranjam um jeito/ eu vou fazendo a conferência da turma/ ‘ah, mas eu troquei com fulana/ ela me deu tal/ eu dei tal pra ela’ sabe/ aí, a gente conversa com a direção/ mas não resolve/ então, isso é assim/ um mal hábito que a escola tem/ (Entrevista/2006)

Esse fato revela que os professores trabalham segundo critérios que definem em grupos no interior da escola, e não a partir do que é proposto coletivamente. Observa-se, novamente, a fragilidade do projeto político-pedagógico expresso nessas decisões individuais dos professores.

Nota-se que as trocas entre as professoras ocorrem segundo critérios de cumplicidade que se desenvolvem entre elas. Às vezes, elas trocam entre si para “resolver” suas angústias em relação determinados alunos, por não darem conta de lidar com eles, como se observou na turma da professora Mirtes; outras vezes, procuram “proteger” a colega de trabalho de “maus alunos” ou alunos “fracos”, tentando manter o princípio da homogeneidade, como se viu com a passagem de alunos de Flora para Gisele.

A supervisora afirmou em entrevista, em 2006, que não concordava que professoras trocassem alunos entre si, entretanto reconhecia que essa era uma prática que continuava existindo. Embora considerasse “mal hábito”, a supervisora legitimou essa prática quando, por exemplo, na constituição de turma, selecionou primeiro os fortes e os agrupou, como se viu na reunião. Outro exemplo: na reunião do dia 28, diante da exacerbação de Mirtes para explicitar e criticar esse procedimento e propor uma alternativa para a condução dessas trocas, respondeu acatando a posição das demais professoras, mesmo que tivesse marcado sua resposta com uma ironia sutil ao dizer: “Vocês é que mandam”.

Como se pode ver pela análise apresentada, a definição da professora das turmas fortes e fracas e o processo de remanejamento dos alunos envolvem certa tensão e negociação entre os profissionais envolvidos. Há, por vezes, certa distância entre o que alguns profissionais desejam fazer, particularmente quando a proposta vai de encontro às normas estabelecidas, o que de fato se faz na escola. Talvez seja essa tensão que tenha levado a supervisora a avaliar a enturmação da seguinte maneira, durante a reunião realizada com as professoras: “Que trem chato de fazer!”

Esse processo de enturmação também teve implicações de ordem afetiva por parte das professoras, já que muitas se apegavam aos alunos. Como uma delas disse na reunião: “Soltar esses meninos aqui está sendo um parto” (Flora – Reunião de professoras, 23/2/05).

Os alunos mostram-se preocupados e envolvidos nessa cultura e demonstram conhecer claramente as regras do jogo. Um deles aproximou-se de mim no recreio e, durante uma conversa informal, disse de qual turma era: “Sou da 1ª série A. Tem a A, a B e a C. A A é boa, a B mais ou menos e a C é a ruim. É a dos meninos que não aprendem a escrever” (Caderno de notas 22/2/05).

Outro aluno, já no primeiro dia após a reunião de enturmação de 28 de fevereiro, ao entrar na sala, perguntou: “Moça, esta sala é a atrasada?” (Caderno de notas, 1/3/05).

O resultado do teste e as observações feitas pelas professoras são um divisor de águas. Revelam as regras do jogo e definem o destino de muitos alunos. Outra criança mostra reconhecer o processo por meio do qual esta classificação se legitima e explica o que é aprender a ler: “É assim, primeiro faz uma prova, a professora dita umas palavrinhas ‘pato’, ‘peteca’, ‘pipoca’. Depois você vai para outra sala” (Caderno de notas 22/2/05).

Esse aluno demonstra conhecer quais são as expectativas que a escola tem em relação ao que é considerado leitura. Ele conecta essa informação com o processo de enturmação. Tal conhecimento, que é decorrente de uma prática classificatória, passa a ser naturalizado.

Cook Gumperz (*apud* HEATH, 1991, p. 50) assinala a importância da escola como uma instituição da sociedade que visa garantir sua continuidade e proporcionar o talento para a substituição e expansão da economia industrial. Nesse sentido, pode-se considerar que o critério homogeneizante utilizado pela escola funcionaria como “um dispositivo de peneiramento para o oferecimento de uma força de trabalho educada”. A autora endossa a afirmação:

[...] a escola não muda, realmente, as pessoas; em vez disso, seleciona, rotula e gradua as crianças para o mercado de trabalho. Em outras palavras, as escolas não tornam as crianças mais espertas; elas simplesmente mostram aos empregadores quais são mais espertas... A partir desta perspectiva, a escola é *primariamente uma agência de testagem, seleção e distribuição*. Em geral, o sistema escolar como um todo, como seus obstáculos, testes, exames, supervisão dos estudantes e progresso através de notas, hierarquias, avaliações, reprovações e promoções, é uma ‘peneira’ muito complicada, que separa os ‘bons’ dos ‘maus’ futuros cidadãos, os ‘capazes’ dos ‘lerdos’, ‘aqueles capacitados para altas posições’ daqueles ‘inaptos’.

A escola parece não conseguir “mudar” não somente as pessoas, mas a si própria. O peneiramento continua ocorrendo no estágio atual da sociedade tecnológica contemporânea. O discurso da classificação operado na escola está presente nas diversas instâncias: na organização das turmas, na sala de aula e na forma como os alunos representam suas capacidades. Esse discurso é modelador de certa concepção de ensino e aprendizagem. Da forma como é operado, acentua as diferenças do capital cultural dos alunos. Esse discurso, que pode ser contextualizado de maneira mais ampla na sociedade, é reconhecido por seu caráter reprodutivo.

O capital cultural deve ser demonstrado na sociedade não apenas na saída para esse mercado, mas já na entrada. O caráter ideológico dessa seleção passa despercebido aos atores que atuam na escola, os quais continuam desempenhando com essa prática a função reprodutiva da escola.

O que são chamados de “alunos fortes” e “alunos fracos” na cultura dessa escola? Fortes em quê? Fracos em quê? Alunos fortes são aqueles cujas respostas estão no nível desejado pela escola ou pela professora. Os alunos considerados fracos, para as professoras, de maneira geral, eram, predominantemente, mais velhos. Assim, fraco ou forte é uma categoria que esteve relacionada, nesses casos, à idade e à apropriação do sistema de escrita.

3.7 A terceira constituição de turma

A terceira constituição do grupo representa uma reinterpretação da determinação legal. Muitas escolas tiveram dúvidas em relação à orientação para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no que se refere à enturmação dos alunos e também à retenção, conforme informações vindas do Ceale.

Segundo informações da supervisora, em entrevista em 2006, a escola não recebeu nenhuma orientação mais clara a respeito do critério “idade”, mas teve

acesso à informação de que todos os alunos deveriam ser enturmados segundo esse critério na Fase Introdutória. Em resposta a essa informação, ocorreu a última enturmação, em maio de 2006, embora, segundo a supervisora, ela não tenha chegado via superintendência:

a inspetora não tinha dado nenhuma orientação nem nada/ uma amiga que havia trabalhado comigo/ no ano anterior/ era da escola estadual y/ ela estava com uma turma de alfabetização/ [...]/ ela ligou para mim e falou/ você precisa ver o rebu que deu na minha escola e tal/ contou o que tinha acontecido/ aí, eu falei com a diretora/ nossos meninos estão misturados/ meninos de 6 com meninos de 7/ e nós vamos mudar/ aí, ela pediu orientação para a inspetora/ a inspetora falou que não havia recebido nenhuma correspondência nesse sentido/ da superintendência/ [...] aí, nós tivemos que voltar a trás/ os pais ficaram insatisfeitos/ a professora também ficou insatisfeita/ porque já estava com um trabalho/ assim/ encaminhado/. (Entrevista, 2006, p. 2-3)

Contudo, as informações obtidas na entrevista com a diretora se contradizem com relação à chegada de um documento, uma circular, que, segundo a diretora, havia sido recebida pela escola ainda no mês de fevereiro.

Assim, no mês de maio, houve nova enturmação. Pelo movimento de alunos indo para uma fase anterior ou posterior, pude constatar que os reflexos das mudanças atingiram todas as professoras. Pensando-se na perspectiva não apenas das professoras, mas dos alunos, foram muitas e grandes as mudanças: a sala, os colegas, a professora, as normas do novo grupo, a dinâmica da nova sala, etc. Com isso, em maio, a turma de Mirtes sofreu novas alterações com a entrada e a saída de alunos e passou a ser considerada uma turma de Fase Introdutória. Teve-se no mês de maio uma nova turma, composta de 28 alunos: 8 da primeira turma, 4 que permaneceram da segunda enturmação e 15 novatos. Já haviam se passado 73 dias de aula, mais de um terço do ano letivo, portanto, e a professora estava novamente começando com o grupo (QUADRO 8).

QUADRO 8

Terceira composição da turma de Mirtes

	ALUNO	IDADE EM FEVEREIRO	DATA DE NASCIMENTO
1.	Beatriz	7 a. 2 m.	28/12/1997
2.	Yara Lara	6 a. 9 m	29/05/1998
3.	Mara	6 a. 9 m	26/05/1998
4.	Maria	6 a. 9 m	09/05/1998
5.	Gala	6 a. 9 m	14/05/1998
6.	Alan	6 a. 9 m	29/05/1998
7.	Geraldo	6 a. 8 m	10/06/1998
8.	Elen	6 a. 8 m	22/06/1998
9.	Luiz	6 a. 8 m	01/06/1998
10.	Leandro	6 a. 8 m	26/06/1998
11.	Natasha	6 a. 8 m	13/06/1998
12.	Yolanda	6 a. 8 m	14/06/1998
13.	Tamires	6 a. 8 m	28/06/1998
14.	Luciano	6 a. 8 m	18/06/1998
15.	Breno	6 a. 8 m	05/06/1998
16.	Ernani	6 a. 7 m	30/07/1998
17.	Renan	6 a. 7 m	09/07/1998
18.	Grazielle	6 a. 7 m	02/07/1998
19.	Marcondes	6 a. 7 m	03/07/1998
20.	Lucrécio	6 a. 7 m	21/07/1998
21.	Lindomar	6 a. 6 m	12/08/1998
22.	Tânia	6 a. 6 m	25/08/1998
23.	Anete	6 a. 4m	16/10/1998
24.	Paulo	6 a. 4 m	27/10/1998
25.	Armínio	6 a. 3 m	26/11/1998
26.	Félix	6 a. 3 m	11/11/1998
27.	Sander	6 a. 3 m	19/11/1998
28.	Jaqueline	6 a. 2 m	21/12/1998

Os alunos que estão em destaque cinza são aqueles que permaneceram na sala da professora Mirtes desde o início do ano. Pude, assim, observar a enorme variação que ocorreu ao longo desses quatro meses de aula. Apenas uma aluna já havia completado 7 anos no início das aulas em fevereiro.

Ao final do processo de enturmação, a escola passou a contar com três turmas de nível introdutório. Ao todo, na escola, funcionavam 14 turmas do Ciclo Inicial e Complementar, sendo 3 de Fase Introdutória, 3 de Fase I, 3 de Fase II e 5 de Ciclo Complementar. Essas mudanças de turma tiveram conseqüências para os alunos e para a professora, as quais serão tratadas no Capítulo 5.

Assim, conforme QUADRO 9, ficam constituídas as turmas da escola.

QUADRO 9

Mudanças nas turmas do Ciclo Inicial da Escola

	PRIMEIRA ENTURMAÇÃO	SEGUNDA ENTURMAÇÃO	TERCEIRA ENTURMAÇÃO
Doroti	Fase Introdutória – A	Fase Introdutória – A	Fase Introdutória – A
Gisele	Fase I – turma A	Fase I – turma A	Fase I – turma A
Flora	Fase I – turma B	Fase Introdutória B	Fase Introdutória – B
Mirtes	Fase I – turma B	Fase I – turma B	Fase Introdutória – A
Sabrina	Fase I – turma B	Fase I – turma C	Fase I – turma B
Rita	Fase I – turma C	Fase I – turma D	Fase I – turma C

Na turma da professora Mirtes, foco pretendido neste estudo, o critério da homogeneidade, determinado pela escola, não prevaleceu. No mês em que aconteceu a última enturmação, a professora Mirtes teve em sua turma dois grupos de alunos bem distintos. A turma ficou mais heterogênea em relação à que estava constituída no início do ano quanto aos saberes apresentados pelos alunos.

A interseção entre contextos diversos, como a decisão tomada em âmbitos político e administrativo, tem diferentes implicações na escola. A cultura da enturmação tem conseqüências diretas na sala de aula, as quais, por sua vez, interferem na aprendizagem dos alunos e na produção do fracasso escolar. Ações produzidas em outros contextos com o objetivo de ampliar e garantir o acesso dos alunos à cultura escrita no processo de alfabetização causam reflexos inesperados e contrários, em razão da gramática cultural da escola. Nesse caso em destaque: a enturmação dos alunos.

Neste capítulo, explicitarei importantes elementos da cultura local. Como pesquisadora, na condição de observadora participante, teria sido muito difícil para mim trazer ao leitor esses dados sem o recurso da filmagem. Foi um grande desafio reconstruir esses elementos, tal a complexidade dos acontecimentos da reunião do dia 28 de fevereiro. Assim, analisei o processo de constituição e reconstituição de turmas na Escola Estadual Paulo Freire. Nos próximos, capítulos, focalizo, em cada uma das turmas que Mirtes trabalhou – a primeira, a segunda e a terceira turma –, a linguagem *na* sala de aula e *da* sala de aula sob ângulos analíticos distintos.

4 OS OBSERVÁVEIS: CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO

No capítulo anterior, foram analisados diferentes aspectos constitutivos do processo de enturmação dos alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização da Escola Estadual Paulo Freire. Esse processo resultou na recomposição das turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização por três vezes, entre os meses de fevereiro e maio. Neste capítulo, tomei como referência o primeiro grupo da professora Mirtes, formado a partir do cadastro escolar, para examinar as práticas de alfabetização nele desenvolvidas. Assim, são focalizadas as práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula na primeira semana de fevereiro. Analisei as atividades desenvolvidas nos primeiros dias de aula nessa enturmação sem perder de vista o conjunto das atividades realizadas ao longo de todo o período observado, ou seja, de fevereiro a agosto. Entendi que essa abordagem possibilita caracterizar as oportunidades de aprendizagem presentes nos momentos iniciais dessa enturmação, bem como ao longo do período em que observei essa turma, em particular, entre fevereiro e agosto de 2005.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, intitulada *Eventos da primeira turma*, examino as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no grupo. Na segunda, intitulada *A relação parte-todo: da microanálise da interação ao conjunto das atividades desenvolvidas pela professora*, faço a contraposição dos eventos analisados na primeira seção com o conjunto das atividades propostas ao longo do período de fevereiro a agosto. Na terceira, intitulada *A caixa de ressonância: a sala de aula e práticas de alfabetização e letramento*, contraponho estudos relativos a tais práticas aos aspectos analisados nas seções anteriores.

Para compreender a natureza dos eventos interacionais construídos pelos participantes enquanto atuavam nas atividades em classe, tentei responder às seguintes perguntas: Que tipos de eventos ocorreram na sala de aula observada? Quais são os componentes dos eventos examinados? Para responder a essas questões, foram transcritas fitas de vídeo, produzidos mapas de eventos e feitas microanálises de eventos-chave (GUMPERZ, 1991). Analisei também artefatos produzidos pelos participantes da turma durante os momentos de pós-enturmação

da classe da professora Mirtes.

A produção de um mapa de eventos com base nas transcrições dos dados registrados em vídeo possibilitou-me inferir o que significa ser um bom aluno na turma observada e, ao mesmo tempo, examinar as práticas de alfabetização construídas pelos participantes durante os três períodos analisados neste capítulo.

Conforme indicado no capítulo anterior, a observação diária dos alunos pelas professoras em sala de aula foi utilizada como parâmetro de classificação deles em “fortes” e “fracos”, e isso influenciou a redistribuição deles em diferentes turmas. Focalizar as práticas culturais desenvolvidas pelo grupo foi uma importante estratégia para identificar os conhecimentos tácitos e explícitos que orientaram as enturmações. Para compreender o processo de avaliação em sala de aula, tentei identificar as seguintes questões: Como a professora fez suas avaliações e sondagem para diagnosticar os conhecimentos dos alunos? Que instrumentos ou que procedimentos utilizou? Quais eram suas características? Como eram as respostas dos alunos? Que critérios interpretativos a professora utilizou para compreender o que seus alunos sabiam?

4.1 Eventos do primeiro grupo

Como examinado no capítulo 3, esse grupo foi formado por alunos de idade entre 6 anos e 2 meses e 6 anos e 10 meses. Nem todos os alunos da turma composta com base no cadastro realizado no ano anterior estavam presentes: apenas 11 alunos entre os 25 que compareceram no primeiro dia.

Houve uma frequência média da ordem de 54% no período pré-carnaval nos quatro primeiros dias de aula. Diferentes aspectos podem ter contribuído para que isso acontecesse. Os dois primeiros dias do trabalho com os alunos ocorreram em turno reduzido das 7h às 9h da manhã, correspondendo, portanto, a meio turno das aulas. O horário normal começou a vigorar no terceiro dia letivo (3/2), das 7 h às 11h15. As atividades escolares foram, entretanto, interrompidas após quatro dias de aulas, em 4 de fevereiro, no período do carnaval – dias 7, 8 e 9 – e só foram

retomadas no dia 10, uma quinta-feira. A média de comparecimento dos alunos subiu para 87% na semana seguinte, e na última semana do mês subiu para 95%. Somente no último dia de aula do mês de fevereiro é que todos os 25 alunos estiveram presentes.

O QUADRO 10 mostra os eventos interacionais ocorridos no primeiro dia de aula. A apresentação desse quadro tem por objetivo indicar três aspectos: a primeira coluna identifica a transcrição do dia analisado; a segunda identifica e nomeia os eventos que ocorreram; a terceira indica o tempo de duração desses eventos; e a quarta mostra o horário no qual o evento teve início. A identificação dos eventos foi feita por meio da análise retrospectiva das atividades desenvolvidas pelo grupo, conforme Green *et al.* (2001). Dessa maneira, as transcrições foram importantes no processo de reconhecimento do início e do fim do evento em razão da temática – ou tópico – em torno da qual as ações do grupo se desenvolveram.

QUADRO 10

Eventos observados no primeiro dia de aula

TRANSCRIÇÃO ANALISADA	EVENTOS OBSERVADOS	TEMPO GASTO	HORÁRIO
1º de fevereiro	Recebendo os alunos na sala	11 min	7h18
	Cantando músicas	03 min	7h29
	Brincando	20 min	7h32
	Indo ao banheiro	03 min	7h52
	Confeccionando bolinhas em roda no chão	24 min	7h55
	Recebendo visitas	01 min	8h19
	Confeccionando bolinhas em roda no chão (continuação)	15 min	8h20
	Conhecendo a vice-diretora	02 min	8h35
	Escrevendo os nomes	05 min	8h37
	Folheando livros	18 min	8h42
	Conversando sobre o dia seguinte	01 min	8h49
	Saída	–	9h01

O primeiro dia de aula se organizou em torno de dez eventos: *Recebendo os alunos, Cantando músicas, Brincando, Indo ao banheiro, Confeccionando bolinhas, Recebendo visitas, Conhecendo a vice-diretora, Escrevendo nomes e Folheando livros e Conversando sobre o dia seguinte*. No quinto evento, *Confeccionando*

bolinhas em roda no chão, os participantes estiveram envolvidos por mais tempo. Adiante, esse evento será objeto de análise mais detalhada. Pode-se observar no QUADRO 10 que o evento *Recebendo Visitas* interrompe o evento *Confeccionando bolinhas em roda no chão*, que foi contado apenas uma vez, embora apareça duas vezes no quadro.

No evento *Recebendo os alunos* na sala, a professora conduziu os alunos do pátio da escola, onde foram recebidos, no primeiro dia, à sala de aula, orientando-os na escolha de um lugar. A professora chegou à sala junto com os alunos, e o pai de uma criança conversou com ela na porta da sala a respeito da entrega da lista de material. Enquanto isso, os alunos iam encontrando um lugar para se sentarem.

Para a recepção do grupo, a professora organizou a sala de forma a criar um espaço livre no centro para que os alunos pudessem se apresentar. Ela afastou todas as mesas, juntando-as no fundo e nas laterais da sala, para formar um círculo com as cadeiras. As crianças que chegavam eram convidadas a escolher um desses lugares na roda e pendurar suas mochilas no encosto das cadeiras.

Após se acomodarem, Mirtes lhes propôs a apresentação de seus nomes. Nesse momento, de pé diante do grupo, a professora fez uma sondagem sobre a escolaridade prévia, a aprendizagem e a idade de cada aluno. Embora a professora tenha se preocupado em conhecer os alunos, perguntando-lhes os nomes, e também demonstrado interesse em informações sobre seus conhecimentos e experiências prévios, não disse o nome dela aos alunos. Essa informação ela lhes daria mais tarde.

A professora dedicou 11 minutos a essa sondagem inicial. A partir desse levantamento feito em sala de aula, apurou-se que a maior parte dos alunos (60%) já havia estudado anteriormente. Alguns até haviam sido colegas de turma em uma creche pública.

Em seguida, a professora convidou os alunos a fazer uma roda no centro da sala e a cantar a música *O sapo*¹⁵. Três minutos depois, a professora propôs brincar de *Mestre*, o que já demarcou o início do terceiro evento, *Brincando*, conforme pode ser observado no QUADRO 10. Nesse evento, foram propostas algumas brincadeiras, dentre elas *Corre cutia* e *Mestre*. Para atender a aluna Graça, que

¹⁵ Música bastante conhecida em escolas de educação infantil: “O sapo, o sapo que mora na lagoa, não tem não tem rabinho e nem orelhas [...]”.

pediu para ir ao banheiro, a professora interrompeu a brincadeira e propôs a todos que fizessem uma fila para que, juntos, conhecessem a localização do banheiro. O evento *Brincando* finalizou-se com a saída da professora e dos alunos da sala de aula.

A análise desses momentos iniciais de aula da primeira turma da professora Mirtes permite inferir que ela buscou criar um ambiente descontraído na sala. Pelo menos três momentos evidenciam isso.

Primeiro, ela organizou o espaço de modo a formar uma roda e, assim, possibilitar que os alunos vissem uns aos outros enquanto se apresentavam. A roda seria utilizada também para a realização das brincadeiras que se seguiriam. A organização do espaço em roda seria destacada pela professora à medida que os alunos entravam sala: “Pode entrar, achar uma cadeirinha e sentar, tá? Hoje, a gente não vai usar carteira, não”. A sinalização do não-uso das carteiras pode ser vista como indicação de que as atividades a serem desenvolvidas no primeiro dia de aula seriam diferentes daquelas que normalmente se espera desenvolver na escola.

O segundo momento está relacionado à natureza das atividades propostas, sendo evidente o seu caráter lúdico. Cantar músicas e participar de brincadeiras envolveria a utilização do espaço e do corpo de uma maneira diferenciada daquela que se faz quando se assenta em uma carteira para o trabalho escolar. Portanto, o não-uso das carteiras parece combinar melhor com um momento de recepção e também com alegria e acolhimento.

O terceiro momento, que indica a construção de um ambiente acolhedor, refere-se aos aspectos paralingüísticos que marcam a fala da professora ao se dirigir aos alunos, nos quais se observou disponibilidade para acolher ao considerarem o tom de voz da professora, mais suave e melodiosa.

Nos três eventos brevemente descritos acima, *Recebendo os alunos, Cantando músicas e Brincando*, observou-se também que a participação dos alunos constituiu-se, predominantemente, em responder às perguntas feitas pela professora e a outras demandas de participação verbal, como cantar. Nesses primeiros eventos, que duraram 34 minutos, as crianças foram convidadas a responder a perguntas, a cantar, a imitar.

O evento seguinte, conforme indicado no QUADRO 10, *Confeccionando bolinhas em roda no chão*, iniciou-se às 7h55, o qual será examinado com mais detalhes em função do seu tempo de duração. Nesse evento foram gastos 39 minutos,¹⁶ o que representa praticamente o dobro do tempo utilizado em outros eventos, como *Brincando e Folheando livros*, com 20 e 18 minutos cada um. Esses 40 minutos correspondem a um terço do tempo desse dia de aula. Esse evento foi interrompido por outro, *Recebendo visitas*, que durou, como se pode ver no quadro, 1 minuto.

Apresento a seguir um excerto do início do evento *Confeccionando bolinhas em roda no chão*. Antes, forneço alguns elementos contextuais para a compreensão do que ocorreu imediatamente antes desse momento. A brincadeira da qual participavam, *Corre-cutia*, foi interrompida com o propósito de a professora mostrar aos alunos a localização do banheiro, fato que demarca o início do evento *Indo ao banheiro*. Ao voltarem para a sala, os alunos assentaram-se nas cadeiras em círculo. Um aluno, Vicente, permaneceu próximo à porta, de pé. Ele demonstrou interesse em continuar brincando, ação que ocorria antes de saírem da sala, e o fez por meio da pergunta à professora, conforme se apresenta na transcrição abaixo¹⁷.

Vicente: vamos brincar de novo?! [*Vicente perguntou com tom de voz animado*]

Mirtes: senta lá no seu lugar/
não pode ficar na porta não/

Vicente: vamos brincar de novo?!/

Mirtes: não/
agora nós vamos fazer outra coisa/
tá/

senta aí/
pode sentar aí/ [*Mirtes pediu a Vicente que se assentasse na cadeira da qual se encontrava próximo*]

Mirtes: agora/
eu quero todo mundo na rodinha no chão de novo/
vão sentar lá?/

Shirlene: pra quê?/

Mirtes: nós vamos fazer um negócio/
aqui agora/

Shirlene: desenho?/

Mirtes: não/ [*Mirtes respondeu a Shirlene, ao mesmo tempo em que*

¹⁶ A contagem do tempo aqui se refere ao tempo total destinado à atividade.

¹⁷ Nas trechos transcritos, o que está entre colchetes refere-se às pistas contextuais relativas à situação analisada.

distribuía folhas de papel aos alunos que estavam assentados em roda no chão]

Mirtes: segura/
cada um com uma folha/
tá/

põe cada um na frente/

Mirtes: pode separar/ *[a professora disse aos alunos que estavam assentados muito próximos no chão na rodinha]*

pode separar/
não é pra ficar grudadinho /
um no outro não/

chega pra cá/ *[mirtes pediu a um aluno, sugerindo-lhe que ocupasse outro lugar na roda]*

pode pôr no chão a folha/ não tem problema, não/ toma!! *[entregou a folha a um aluno]*

aluno¹⁸: pode pegar o lápis?/

Mirtes: não, não /
não é com lápis não/
nós vamos fazer outra coisa/
1º/2/05

A professora pediu aos alunos que se assentassem no chão e mantivessem distância um dos outros para a realização de uma nova proposta de trabalho. Esse constitui o momento de transição entre o evento *Brincando* e o evento *Confeccionando bolinhas*.

Dessa forma, a professora orientou os alunos sobre o que fazer para participar da atividade proposta. Eles atenderam prontamente ao pedido de Mirtes e se assentaram no chão. Em seguida, buscaram informações sobre a atividade que seria desenvolvida naquela configuração espacial. Após a orientação da professora – “Agora, nós vamos fazer outra coisa. Senta aí” –, a aluna Shirlene perguntou à professora “Pra quê?” e obteve a seguinte resposta: “Nós vamos fazer um negócio aqui agora”. Essa resposta pareceu não ajudar os alunos a compreender a natureza da atividade, tanto é que Shirlene fez nova pergunta: “Desenho?” Os alunos continuaram propondo novas perguntas à professora.

Observei que Mirtes alinhou-se verbalmente à Shirlene, respondendo negativamente à sua pergunta, mas sua ação corporal estava alinhada com todo o grupo, para o qual distribuiu as folhas de papel. A resposta negativa da professora

¹⁸ Não foi possível identificar o aluno que fez a pergunta por causa da posição da câmera. Constatei apenas que se tratava de um menino. Nos próximos excertos, quando não foi possível identificar o nome da criança aparecerá “aluno” ou “aluna”, como neste caso.

ofereceu elementos para Shirlene saber que sua hipótese estava incorreta e mesmo a ação subsequente da professora de distribuir a folha aos alunos não lhe possibilitou, bem como aos seus colegas, saber que atividade, afinal, realizariam e por quê. Essas informações permaneceram controladas pela professora, que nada disse sobre o conteúdo da atividade. Assim como Shirlene, outro aluno buscou elementos para saber o que fazer ao se sentar no chão: “Pode pegar o lápis?” Com suas perguntas, os alunos queriam compreender e dar um significado à ação deles. Novamente, uma resposta negativa, que deixou claro o que não fazer. E, assim, a proposta da atividade feita aos alunos “Agora eu quero todo mundo na rodinha, no chão de novo. Vamos sentar lá?” é bastante precisa e clara. Quanto ao comando para se assentarem no chão, os alunos não tiveram dúvida. Entretanto, nada se introduziu, ainda, sobre a natureza e a finalidade da atividade a ser desenvolvida por eles no chão. A necessidade de abordagem desses aspectos é sinalizado pelas perguntas dos alunos, que buscam saber o que e por que estão realizando certas ações em sala de aula.

Dois minutos após a pergunta de Shirlene sobre a finalidade de se assentar na roda, a professora deu novas orientações:

Mirtes: agora/
o que vocês vão fazer primeiro pra mim/
fazer bolinha, tá?/
primeiro/[inaudível]
é só colocando em cima da folha/
pode ir pegando aí/
cada um vai pegar um pedacinho do outro/ *[o pedacinho se refere às tiras de papel crepom que foram distribuídas por mirtes para serem divididas entre 2 ou 3 alunos que se assentavam próximos].*
tá?

Enquanto a professora Mirtes ia distribuindo o papel crepom colorido para os outros alunos e alguns começavam a fazer bolinhas de papel, a professora Flora entrou com seus alunos. Flora cumprimentou toda a turma com um “Bom-dia!”, e Mirtes convidou-os a entrar. Apresentou aos seus alunos os alunos da professora Flora, dizendo que eles também eram alunos do “1º ano” (Fase I). A professora Flora pediu aos seus alunos que cumprimentassem a turma da professora Mirtes. Perguntou sobre a idade deles, e os alunos responderam que tinham 6 anos, idade

igual à dos seus, comentou Mirtes. A visita, breve, durou cerca de 1 minuto. Essa interrupção da atividade consistiu no evento *Recebendo visitas*. Com a saída da turma da professora Flora, os alunos retomaram suas atividades com o papel crepom.

A proposta de colagem das bolinhas, embora não tenha sido explicitada pela professora, foi deduzida por uma criança, ao ver a professora buscar cola no armário. Isso ocorreu 10 minutos após a professora ter dito: “Agora, eu quero todo mundo no chão, na rodinha”. Somente no momento em que os alunos estavam fazendo essa atividade é que a professora se lembrou de se apresentar a eles.

A instrução para os alunos fazerem bolinhas e colocá-las em cima da folha é o “negócio” ao qual a professora se referiu ao propor a atividade aos alunos. Os alunos receberam indicações do passo seguinte na realização da atividade: primeiro, sentar-se; segundo, fazer bolinhas de papel; e, por fim, colocá-las em cima da folha. E se inteiraram, com certo atraso, do que era para ser feito. Atenderam prontamente à proposta, mesmo que a finalidade dessas ações não tivesse sido explicitada antes de se engajarem nelas. Alguns começaram a formar figuras com as bolinhas espontaneamente, cada um a seu modo.

Ao orientar os alunos, a professora utilizou o registro regulativo. Segundo Christie (1995), esse conceito se apóia na noção de discurso pedagógico de Bernstein (1990). Esse autor diferencia no discurso pedagógico dois componentes: o discurso instrucional, que se refere à transmissão de competências, e o discurso regulativo, relacionado à criação de certo tipo de organização do grupo. As escolhas lingüísticas constituem o que Christie (1995) denominou “registro regulativo” e “registro instrucional”. O primeiro está relacionado aos objetivos gerais da atividade e à organização do comportamento para o ensino-aprendizagem; o segundo, ao campo do conhecimento específico, por exemplo, português, história e matemática, ou ao assunto a ser ensinado. A relação entre eles funciona de tal maneira que o registro regulativo determina a maneira de realização do registro instrucional. Juntos, os dois registros operam de maneira a realizar o discurso pedagógico.

Segundo Halliday (1994, *apud* CHRISTIE, 1995, p. 225), os *textual themes*, termos como “agora”, “olha aqui”, *okay*, exercem uma função crucial para o desenvolvimento do registro regulativo e ajudam a orientar e a modelar a

aprendizagem que está para ocorrer. Eles têm uma importância funcional (CHRISTIE, 1995, p. 227) na construção do registro regulativo, pois servem para sublinhar a autoridade da professora e funcionam de forma a estabelecer e apontar a seqüência das atividades, modelando, assim, uma atitude de escuta para o que vai ocorrer. Observa-se, então, a utilização dessas fórmulas frasais para anunciar a atividade ou marcar as transições.

O que se mostra aqui neste excerto de transcrição foi observado como um padrão recorrente na interação professora-aluno ao se propor atividades a serem feitas. Frequentemente, a distribuição de artefatos (folhas, atividades, etc.) precedia a explicitação do caráter da atividade e de sua finalidade. Há um predomínio nessa situação da clareza e assertividade na utilização do registro regulativo em relação ao registro instrucional, que, segundo Christie (1995), seria uma forma de organizar o grupo para o trabalho de aprendizagem.

A professora tende a organizar o grupo para o trabalho e a colocar os alunos para realizarem as tarefas fazendo uso do registro regulativo. Ao interagirem dessa forma, criam-se uma cultura e uma forma de trabalho que organiza a rotina e o comportamento dos alunos para participarem das atividades de ensino, ensejando um senso de participação adequada, do ponto de vista da professora. Considerando que a preocupação com a organização do grupo pela professora é importante no processo de ensino-aprendizagem, seria importante também pensar na forma como a instrução é dada aos alunos no processo escolar. Organizar o grupo para o trabalho sem que se saiba o que fazer e para que não poderia desenvolver certa disposição para fazer, obediente e prontamente, algo cuja finalidade não se compreende? Considerando o desenvolvimento da autonomia dos alunos, que oportunidades o evento *Confecionando bolinhas em roda no chão* oferece aos alunos para que planejem e decidam o que e para que agir? Que conseqüências poderia ter a repetição desse padrão no processo de formação dos sujeitos? Prolongando-se esta forma de ação no tempo, ou seja, considerando sua repetição ao longo dos dias, períodos, anos escolares, contemplando o processo de formação escolar, seria profícuo pensar aqui na noção de *habitus* de Bourdieu, ao se desenvolverem práticas escolares como as apresentadas no evento *Confecionando bolinhas em roda no chão*?

Analiso, em seguida, um caso expressivo, conforme proposto por Mitchell (1984), ocorrido no mesmo evento. Mitchell argumenta que se podem produzir inferências lógicas ou generalizações a partir de descrições etnográficas de acontecimentos. No decorrer da atividade, a professora estabeleceu interações ora com todo o grupo, fazendo perguntas do tipo “Quem quer papel azul? Quem quer marrom?”, e também interações particulares, ora com um aluno ora com outro. Essas interações se sucederam ao longo do evento apresentado e caracterizaram-se, muitas vezes, por um alinhamento da professora com certos alunos, ou, às vezes, ela se dirigiu verbalmente ao aluno, ao passo que sua ação se alinhou com outros alunos.

A professora circulou pela sala e voltou a cortar tiras de papel crepom para oferecer aos alunos, assentando-se em uma cadeira próxima ao armário no fundo da sala. Uma das alunas, Paula, assentou-se numa cadeira perto do lugar onde Mirtes estava. Levantou-se, aproximou-se da professora e pediu para ir ao banheiro. A professora conversou com a criança, que aceitou o argumento de Mirtes de que Paula tinha acabado de ir ao banheiro e concordou em esperar um pouco. Nessa oportunidade, a professora aproveitou para perguntar sobre o trabalho dela e pediu para vê-lo. Paula declarou que já havia terminado e, após ser solicitada pela professora, buscou-o e o colocou sobre as pernas de Mirtes, que continuou assentada, cortando papel e envolvida, agora, na interação com José. Quando José retornou ao seu lugar, Paula, alinhada frontalmente com a professora, chamou-a novamente e perguntou-lhe algo.

Paula: tia/

Mirtes: oi/

Paula: [*inaudível*]/

Mirtes: caderno hoje, não/
só na folha/

Mirtes: cadê seu trabalho?/
pega ele lá/

que isso que você fez aqui? [*a professora perguntou à Paula*]

Paula: mato

Mirtes: mas mato vermelho? [*Mirtes perguntou, demonstrando espanto*]

cadê o verde?/

tá faltando esse mato aqui/ não está não?

Paula: [*balançou a cabeça negativamente*]

Mirtes: tem certeza?/

Paula: *[balançou a cabeça afirmativamente]*

Mirtes: *ahn?! [a professora pareceu se surpreender com a firmeza de Paula]*

Mirtes: *então, vai lá fazer o mato/*

olha o verde [mirtes apontou para o papel crepom verde no chão]

Pela resposta que a professora lhe deu, “Caderno, hoje não”, pode-se inferir que Paula buscava saber se iriam usar o caderno naquele dia ou que tinha expectativas de que fossem usá-lo. Em seguida, Mirtes lhe perguntou: “Cadê seu trabalho?” Paula mostrou que o havia colocado sobre suas pernas, e então a professora o pegou. Ao pedir explicações sobre o que havia sido feito, Mirtes estranhou o “mato vermelho” e apontou para Paula onde estava o papel verde para fazer, de fato, o mato, verde. Paula atendeu à orientação da professora, mesmo tendo indicado que havia concluído o trabalho.

A professora, então, após interagir com uma outra aluna, Maria, levantou-se e andou pela sala observando o que os alunos estavam fazendo. A atenção individual da professora aos seus alunos era uma característica marcante do seu trabalho. A aluna Shirlene estava assentada na cadeira, mexendo em sua mochila. Pegou um lápis, enquanto seus colegas permaneciam no chão. Mirtes se aproximou dela e disse:

Mirtes: *mas agora nós não vamos escrever, não/*

nós vamos só colar bolinhas hoje/

e vocês NÃO FICAM TENDO PRESSA DE ESCREVER NÃO! [Mirtes acentuou a voz e a tornou mais assertiva]

porque vai ter hora de escrever/

quando começar escrever pra valer/

ninguém vai querer saber escrever/

Esse excerto indica que a professora agiu orientada pela idéia de que o primeiro dia não era para querer escrever. Ela esperava que os alunos tivessem calma – “Não fica com pressa de escrever, não” –, pois acreditava que teriam muito tempo para escrever; que a escrita para valer não é algo tão agradável assim para os alunos e que “a hora que começar a escrever para valer, ninguém aí vai querer saber de escrever”, e por isso era melhor ir com calma na aproximação com este objeto cultural. A hora de escrever parece estar carregada de conotação negativa. Em que se funda essa crença da professora? Que tipo de descobertas sobre a

escrita causa esse afastamento dos alunos por ela previsto? Em que ela baseia essa “convicção”? A partir de que experiências com a escrita ela formula tal pensamento? Os acontecimentos relativos às demandas das alunas Paula e Shirlene sobre o uso do caderno e do lápis revelam que havia uma expectativa de uso por parte das alunas em relação a esses materiais escolares. As respostas da professora a essas demandas baseavam-se no fato de que para no primeiro dia estavam previstas outras atividades. A escrita e o caderno não estavam previstos.

À medida que iam terminando a colagem das bolinhas, os alunos se levantavam do chão e iam entregando a folha à professora. Ela propôs a escrita do nome, fato que demarcou a transição do evento *Confeccionando bolinhas em roda no chão* para o seguinte, *Escrevendo o nome*, conforme apresentado no QUADRO 10. No excerto abaixo, a professora fez a proposta aos alunos:

Mirtes: quem sabe escrever o nome/
então escreve o nome aí/
na beiradinha da folha/
tá? /
quem for terminando escreve o nome/
quem não sabe?/
põe o nome/
que eu vou colocar ali no varal/

Nota-se que a professora propôs a escrita do nome próprio e que também buscou localizar no grupo quem ainda não sabia escrevê-lo. Com essa pergunta, demonstrou que os alunos poderiam chegar à sua turma de Fase I ainda sem apresentarem o domínio desse conhecimento.

Por meio da fala “Quem sabe escrever o nome, então escreve o nome aí, na beiradinha da folha”, a professora ofereceu aos alunos a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos em relação à escrita do nome próprio. Os alunos ainda estavam assentados em roda no chão:

Mirtes: agora escreve seu nome aí/
todo mundo sabe escrever o nome?/
Alunos: sabe/ [Vários alunos responderam ao mesmo tempo]
Geane: a Maria já sabe escrever letra cursiva já/
Mirtes: já sabe fazer letra cursiva?/
nooossa/[Demonstrou surpresa e valorização dessa habilidade ao responder o comentário da aluna Geane]

Inês: o nome todo?/

Mirtes: Não /

só o primeiro nome/

aqui não tem ninguém com o nome igual/

por enquanto/

Graça: tem/[*Graça apontou para a outra colega, Geane, que tem o nome igual*¹⁹]

Mirtes: ah é/

aí as duas tem que por o outro nome/ [*a professora falou dirigindo-se para Graça*]

Mirtes: nossa,/

mas que lindo isso/ [*A professora fez esse comentário ao ter uma visão geral dos alunos realizando a escrita do nome*]

tá todo mundo fazendo o nome/

Aluno: vou fazer o nome todinho

Quando a aluna Geane respondeu à pergunta da professora “Todo mundo aí já sabe escrever o nome?”, ela trouxe uma informação adicional, declarando que Maria já sabe fazer a letra cursiva. Isso parece mostrar que a aluna Geane reconhece um valor ao demonstrar tais conhecimentos ou habilidades. A professora confirma esse reconhecimento com uma exclamação expressiva e prolongada “Nooosssa!”. Ao responder à pergunta de Inês “O nome todo?” dizendo “Não/ só o primeiro nome. Aqui não tem ninguém com o nome igual”, a professora, que ainda não havia aprendido o nome dos alunos, limita a possibilidade da escrita do nome completo apenas quando há necessidade de diferenciar alunos que têm nomes iguais. Essa diferenciação funciona mais do ponto de vista da professora na organização do seu trabalho para o reconhecimento de a qual autor pertence determinado trabalho, ao passo que para a aluna que fez a pergunta poderia ser a possibilidade da expressão de seus conhecimentos sobre a escrita, particularmente seu nome próprio completo. Inês, que possivelmente identificou que uma colega tinha o nome igual ao dela, como o fez Graça em seguida, pode ter demonstrado um conhecimento aprendido em outras situações sobre o nome completo, usado tanto para diferenciar alunos com nomes iguais quanto para mostrar um conhecimento sobre a escrita.

¹⁹ Havia na sala mais de dois pares de crianças com os nomes iguais. Para diferenciar as alunas, utilizei pseudônimos diferentes, porém iniciados com a mesma letra, no caso das alunas “Graça” e “Geane”, “Inês” e “Ingrid”. Portanto, a aluna Graça aponta para a colega Geane, que tem os nomes verdadeiros iguais. Quem fez a pergunta sobre o nome completo foi “Inês” cujo nome da colega “Ingrid” é igual ao nome dela.

Mirtes: você é Geane de quê, Geane?/

Geane: Pereira/

Mirtes: Pereira?/

Geane: hum hum [*Balançou a cabeça afirmativamente*]

Mirtes: então, eu vou colocar só um pê aqui/ [*A professora escreveu a letra P no trabalho de Geane*]

pê de Pereira/

Aluna: Pê de Pereira? [*Uma aluna repetiu o que a professora disse*]/

Mirtes: Pê de Pereira/

Mirtes: Maria Alves [*Mirtes leu o nome escrito na folha*]/

gente mas que bonitinho/

tudo tá escrevendo o nome/

Embora não tenha solicitado aos alunos que colocassem nome e sobrenome, as informações sobre o nome completo circularam na sala em razão da pergunta da aluna Inês. A partir dessa pergunta, que colocou a questão do nome completo no contexto da sala de aula da professora Mirtes, várias informações foram disponibilizadas interacionalmente. A primeira delas foi o próprio fato da diferenciação entre o nome e o nome completo. A segunda mostrou que a informação decorreu da necessidade de diferenciar nomes iguais. A terceira revelou que havia uma forma de fazê-lo. A professora demonstrou isso quando perguntou à aluna Geane o sobrenome dela: “Geane de quê, Geane? A aluna respondeu “Pereira” e, em seguida, Mirtes lhe informou que ia colocar a letra “P” para indicar Pereira, “P” de Pereira”. Essa interação ocorreu entre a professora e a aluna Geane Pereira no fundo da sala, onde a professora dependurava no varal os trabalhos dos alunos que já haviam terminado. Uma aluna, a qual não foi possível identificar, demonstrou participar dessa interação na qualidade de ouvinte não ratificada, pois a interação ocorria entre a professora Mirtes e Geane. A informação disponibilizada de como marcar o sobrenome no trabalho ““P” de Pereira” foi expressamente acessada por essa aluna. Isso é evidência da ocorrência de múltiplos contextos interacionais e de como os participantes do grupo tornam “ambiente” uns para os outros.²⁰ E, por último, uma informação que demonstrou uma valorização desse conhecimento pela professora, quando ela leu o nome completo escrito pela aluna Maria Alves e exclamou, demonstrando aprovação: “Gente, mas que bonitinho”.

²⁰ A noção de pessoas como “ambiente” umas para as outras será retomada na página 152.

A professora ia circulando em volta dos alunos, que permaneciam em roda no chão escrevendo o nome deles na folha. Mirtes demonstrou surpresa ao constatar que seus alunos, os 11 que estavam presentes nesse dia, já sabiam escrever o nome.

Embora a professora tivesse considerado a possibilidade de que algum de seus alunos não soubesse escrever o nome logo quando fez a proposta, durante a realização do evento *Escrevendo o nome*, suas expectativas foram superadas pelas respostas que os alunos deram: alguns já tinham o domínio da letra cursiva e eram capazes de escrever o nome completo e todos os alunos presentes demonstraram que já eram capazes de escrever pelo menos o primeiro nome.

À medida que os alunos iam terminando e entregando os trabalhos à professora, ela ia dependurando-os no varal. Quando a maioria dos alunos terminou essa atividade, ela propôs aos alunos ler livrinhos. Essa proposta marcou a transição do evento *Escrevendo nome para o Folheando, como* indicado no QUADRO 10.

O evento *Folheando livros* durou cerca de 18 minutos. A professora distribuiu livros de história, e a exploração dos alunos foi diversificada. Alguns folhearam o livro rapidamente, outros se detiveram mais e tentaram decodificar algumas palavras e o texto. A professora circulou pela sala lendo os títulos para as crianças. As que já sabiam ler demonstraram isso para a professora. Por meio dessa ação, ela indicou elementos relativos ao livro de literatura e obteve algumas informações sobre os conhecimentos dos alunos sobre leitura. A leitura individual demonstrou que as competências de leitura e o nível de conhecimento do grupo eram diferenciados. Assim, neste primeiro contato, pude observar que alguns alunos se engajaram na atividade como leitores capazes de decodificar e compreender o texto e que outros utilizaram diferentes esquemas de aproximação com esse suporte textual passando rapidamente suas páginas sem tentar estabelecer relações com mais vagar.

Ao levar livros para os alunos no primeiro dia de aula, a professora mostrou-se coerente com sua concepção de leitura. Ela ofereceu aos alunos a oportunidade de acesso ao livro. No excerto abaixo, pode-se ver o que a leitura significa para a professora Mirtes:

*eu aprendi que/
no processo de leitura/*

*é que os meninos conseguem alfabetizar/
não que eles tenham que vir sabendo ler/
mas/
esse incentivo à leitura/
é que ajuda os meninos a alfabetizar/
porque depende é do interesse deles/
a alfabetização/
e é despertando esse interesse pela leitura/
que eu percebi que eles começam/
realmente/
a ser alfabetizados/. (Entrevista com a professora/ 2005)*

A professora, desde o primeiro dia, tratou de fazer seu papel de incentivar a leitura para despertar nos alunos o interesse nessa ação. A oportunidade oferecida aos alunos revela uma coerência com suas declarações sobre a importância da leitura no processo de alfabetização e, ainda, que esse conhecimento é fruto de sua experiência de trabalho: “É despertando esse interesse pela leitura que eu percebi que eles começam realmente a ser alfabetizados”.

Ao final do dia, a professora, no evento *Conversando sobre o dia seguinte*, fez alguns comentários e observações com relação ao que devia ser levado no dia seguinte. Ela orientou os alunos a dizer aos pais que eles deviam levar somente caderno, estojo com lápis e borracha, e que os materiais da lista deveriam ser entregues depois. Esse comentário significava que, conforme diria a outros pais na porta da sala no dias subsequentes, ela não receberia outros materiais porque os alunos poderiam mudar de sala, e isso implicaria separá-los novamente para devolvê-los aos alunos. Avisou, ainda, que não haveria merenda na cantina, por causa da redução do horário de funcionamento da escola.

Procurei, nas análises seguintes, compreender a natureza holística das relações entre as parte e o todo, conforme apontado por Erickson (1977) e por Gee e Green (1998). Para esses autores, o termo “todo” refere-se à identificação da unidade social ‘circunscrita’, e não ao tamanho da unidade analítica. Erikson (1977) apresenta o argumento de que a etnografia é holística porque as unidades de análise são consideradas como um todo, “seja esse todo uma comunidade, um sistema educacional ou o começo de uma aula numa única turma de alunos”. E também porque estabelece relações e contraposição entre as diversas unidades analisadas.

Nos eventos analisados a seguir, serão destacados alguns aspectos considerados importantes para apontar os conhecimentos implícitos identificados no grupo observado, por meio do contraste entre os eventos do primeiro dia e os eventos do segundo e do terceiro dia.

No segundo dia de aula, como mostra o QUADRO 11, observei a seguinte seqüência de eventos: *Recebendo os alunos, Escrevendo o nome no quadro, Desenhando coisas que gostam e coisas que não gostam, Confeccionando uma bola de jornal, Brincando com toquinhos e Conversando sobre regras e lembretes*. Optei por apresentar esse quadro de eventos para que se tenha uma visão geral do fluxo das atividades diárias. Analisei alguns desses eventos, *Escrevendo o nome no quadro*, e fiz referência a comentários da professora que pareceram significativos, considerando as análises feitas anteriormente relativas ao primeiro dia de aula. Não tenho aqui a intenção de fazer uma análise detalhada de cada um dos eventos, mas dar uma visão macro, considerando a unidade *Dia de trabalho* e apontar alguns aspectos da interação professora-aluno, professora-alunos relativos às práticas de alfabetização.

QUADRO 11

Eventos observados no segundo dia de aula

TRANSCRIÇÃO ANALISADA	EVENTOS OBSERVADOS	TEMPO GASTO	HORÁRIO
2 de fevereiro	Recebendo os alunos	25 min	7h00
	Escrevendo o nome no quadro	20 min	7h25
	Desenhando coisas de que gostam e coisas de que não gostam	25 min	7h45
	Confeccionando de uma bola de jornal	35 min	8h10
	Brincando com toquinhos	14 min	8h45
	Conversando sobre algumas regras da sala e lembretes	01 min	8h59
	Saída	–	9h00

No evento *Recebendo os alunos*, a professora recepcionou as crianças no pátio. Eles chegaram à sala cantando a música *Marcha soldado*²¹. Ao entrarem na

²¹ Música do folclore brasileiro. A seguir, o trecho que cantavam: “Marcha soldado, cabeça de papel, se não marchar direito, vai preso no quartel”.

sala observei que compareciam à aula mais quatro alunos novos. A professora organizou a disposição das carteiras em grupos de três, formando, assim, quatro grupos. À medida que outros alunos foram chegando, a professora organizou mais um grupo de cadeiras.

Esse primeiro evento durou 25 minutos. Após organizar a sala, a professora fez uma recapitulação dos nomes dos alunos, verificando se eles os haviam memorizado, e conduziu a apresentação dos quatro novos alunos solicitando que falassem o nome deles. Em seguida, fez a contagem dos alunos para ver se havia mais meninos ou mais meninas presentes.

Em seguida, iniciou-se o segundo evento, *Escrevendo o nome no quadro*, que durou 20 minutos. A professora propôs aos alunos:

Mirtes: agora /
o que que vocês vão fazer pra mim/
aqui no quadro/
presta atenção no quadro aqui ó/ [*Mirtes apontou para o quadro*]
vocês vão /
cada um /
eu vou chamar um por um /
vão escrever o nome de vocês lá/ [*A professora olhou para os alunos e apontou para o quadro*]
cada um vai escrever o seu/
tá?/
do jeito que sabe escrever/
com a letrinha que quiser escrever/
tá /
a gente pega no giz assim ó/
igual a gente pega no lápis/
tá?/
não precisa encostar a mão no quadro/
se você encostar a mão no quadro/
você não consegue escrever/
encosta só o giz/
ó/
tá?/

A fala da professora “Agora o que que vocês vão fazer pra mim” é a demarcação do segundo evento. Como já se observou nos excertos anteriores, a professora iniciou sua fala com os alunos utilizando o registro regulativo do discurso pedagógico. Esse padrão de construção do texto da sala de aula era utilizado pela professora sempre que iniciava uma nova atividade ou proposta. Ao propor que o

aluno escrevesse seu nome no quadro, ela parecia ter um cuidado na maneira como fazia a solicitação, para criar um clima no qual os alunos se sentissem confiantes – “Cada um vai escrever o seu, do jeito que sabe escrever, com a letra que quiser escrever” –, deixando, assim, os alunos bem à vontade para que fizessem as escolhas de acordo com suas condições de desenvolvimento. Assim, ela criou condições para que o grupo se organizasse, favoreceu o contato com a escrita naquele momento e estabeleceu as relações entre a professora e os alunos, para que eles demonstrassem suas habilidades e competências relativas à escrita do nome próprio. Quando José foi ao quadro, ela explicou novamente:

Mirtes: então vai José/
pode escrever/
se você encostar sua mão no quadro/
você não consegue escrever direito/
não precisa pôr força/
ó/
[A professora mostrou como ele devia segurar, colocando o giz na mão dele]
você encosta o giz no quadro/
e escreve/
ó/
tá?/
[José estava escrevendo com o giz do jeito que Mirtes ensinou]
Mirtes: aí! *[Mirtes reconheceu que ele pegou corretamente no giz]*
agora escreve! *[Aguardou José finalizar a escrita do seu nome]*
ah/
olha lá o nome do José! *[Mirtes falou com a turma apontando para o nome de José escrito no quadro]*
parece um mosquitinho/
de tão pequenininho que ele escreveu/
né? mas tá certinho/
José! *[A professora disse para o José]*
José: O tia /
tenho dois nomes/
Mirtes: José de quê?/
tem dois nomes?/
então escreve/
escreve/
[José escreveu novamente seu nome, desta vez em imprensa maiúscula – o primeiro nome que escreveu foi com letra cursiva]
Mirtes: aahh tá /
não são dois nomes/
são dois/
duas maneiras diferentes/
que você usa para escrever o seu nome/
esse aqui é a letra caixa alta /

né/ [Mirtes apontou para a letra de imprensa maiúscula que José
 acabara de fazer]
 que fala caixa alta/
 a letra de /
 bastão né/
 que a gente só faz tracinho/
 e esta aqui é a letra cursiva/
 né/
 que a gente não tira o lápis do caderno pra escrever/
 (2/2/05)

José ainda não sabia utilizar o giz adequadamente. A professora, que acompanhou sua tentativa, mostrou-lhe como devia fazer. Depois que o aluno escreveu, a professora comentou com a turma: “Olha lá o nome do José. Parece um mosquitinho, de tão pequenininho que escreveu”. Escrever com a letra pequena não é considerado um erro pela professora, pois ela declarou que, apesar da letra pequena, o que José fez “está certinho”. Assim, ao agir dessa maneira, ela informou ao grupo um valor e estabeleceu uma expectativa para o tamanho da letra que seus alunos deviam apresentar, inaugurando essa temática na sua sala.

Essa fala aponta para uma competência que seus alunos deviam desenvolver em relação àquilo que, embora não fosse considerado um erro, era um valor importante naquele grupo: a escrita com letras grandes. Essa expectativa se confirmou em diversos momentos, até mesmo quando seus alunos eram encaminhados para a turma de introdutório, após 28 de fevereiro: “Não vai fazer letra de formiga lá não, viu?” (Caderno de notas 1º/3/05).

José queria mostrar o que sabia sobre a escrita e disse à professora que tinha dois nomes. Mirtes perguntou: “José de quê?”, interpretando que os dois nomes seriam relativos ao nome e ao sobrenome, e o encorajou a escrever. Quando ele terminou, a professora compreendeu a hipótese do aluno que, por sua vez, não tinha compreendido ainda o valor funcional das letras, por isso pensou que aqueles registros escritos com letras diferentes eram dois nomes. Mirtes, então, lhe informou: “Não são dois nomes; são dois, duas maneiras diferentes, que você usa para escrever o seu nome”.

Pode-se ver no excerto acima a oportunidade que a professora encontrou para informar ao aluno e ao grupo a respeito dos diferentes tipos de letras (cursiva e maiúscula) quando José revelou não compreender bem o significado dos diferentes

tipos de letras. Observa-se que a professora disponibiliza a informação sobre o tipo de letras interativamente, o que torna a informação relevante no contexto em que aparece. Ou seja, ao observar e interpretar o que a criança entendia por ter dois nomes diferentes, a professora reconheceu a oportunidade para informar que não eram dois nomes diferentes, mas maneiras diferentes de grafá-los.

Nessa interação, observam-se os componentes da fala instrucional caracterizada por Mehan – iniciação-resposta-avaliação –, resultando a estrutura de participação num sistema tripartido. Gumperz (1991, p. 77) assinala que

a conquista bem-sucedida destas rotinas interacionais requer que o professor e o aluno estabeleçam um ritmo interativo de modo a sincronizarem seus movimentos. Mehan argumenta que aquilo que é transmitido por meio destes intercâmbios tem um efeito significativo sobre o que é aprendido nas lições das salas de aula.

Ao utilizar a fala de José, a professora tornou observável para ele e para seus colegas que podemos escrever a mesma palavra utilizando diferentes tipos de letras, contextualizando a informação e ajustando o ritmo do ensino e da aprendizagem, conforme o argumento de Mehan.

A seguir, faço uma breve análise do quarto evento desse dia, *Confeccionando uma bola de jornal*. Esse evento durou 35 minutos, o que representa o maior tempo gasto nos eventos observados. Mirtes circulou pela sala e observou que os alunos, assentados nas carteiras, já estavam terminando a atividade proposta anteriormente, que era desenhar coisas de que gostavam e coisas de que não gostavam. Assim, ela propõe:

Mirtes: quem terminou/
presta atenção aqui/
vocês vão fazer uma coisa pra mim agora/
isto é pra gente poder/
tá?/
pode ir terminando/ [*Mirtes pediu aos alunos que ainda não tinham terminado a atividade proposta anteriormente que desenhassem coisas de que gostavam e coisas de que não gostavam*]
quem for terminando/
vai fazer uma coisa/
que é pra poder os dedinhos ficar bem molinhos pra escrever/
pra letra ficar bonita/
a gente vai fazer isto agora/ [*A professora mostrou como se amassava o jornal*]

vocês vão tentar fazer uma bola/
 bem grandona/
 tá? /
 só que primeiro /
 você vai fazer uma bola pequena/
 depois a gente vai enrolando/
 enrolando/
 até ela ficar uma bola bem grande/
 pode fazer/ [Mirtes autorizou a ação dos alunos]
 pode amassar/
 fazer uma bola bem grandona/
 não é pra cortar o jornal, não/
 é pra amassar ele inteiro/
 eu vou ensinar como é pra fazer/
 per aí/
 deixa o jornal aí/
 (2/2/05)

A professora deixou os alunos à vontade para terminar o que estavam fazendo, mas iniciou a proposta para aqueles que estavam finalizando a atividade. Como se vê no excerto, após chamar-lhes a atenção, ela introduziu o registro regulativo com as fórmulas frasais “Quem terminou”, “presta atenção aqui”, orientando a ação do grupo para a próxima atividade: “Vocês vão fazer uma coisa pra mim agora”. Em seguida, continuou falando “isto é pra gente poder”, mas interrompeu seu argumento, que continuou adiante: “que é pra poder os dedinhos ficar bem molinhos para escrever”, “pra letra ficar bonita”. A razão de fazer essa atividade foi justificada aos alunos antes de ser dito o que eles iriam fazer: “Vocês vão tentar fazer uma bola” Tal razão é explicitada em sua fala e conecta a ação de amassar o jornal com a escrita, pois os dedos “molinhas” expressariam a facilidade de coordenação dos movimentos refinados utilizados ao escrever. A letra bonita é um valor que é anunciado nessa ação, o qual será retomado com elevada frequência na sala da professora Mirtes desse momento em diante. A partir da explicação da professora dada aos alunos nessa atividade, pode-se pensar que tal argumento estaria também embasando a proposta da atividade desenvolvida no primeiro dia, analisada no evento *Confecção de bolinhas em roda no chão*.

Veja-se um exemplo do que aconteceu no primeiro dia da segunda semana de aula, logo após o carnaval.

QUADRO 12

Eventos observados no dia 10 de fevereiro

TRANSCRIÇÃO ANALISADA	EVENTOS OBSERVADOS	TEMPO GASTO	HORÁRIO
10 de fevereiro	Recebendo os alunos	10 min	7h10
	Copiando o nome do crachá e Fazendo a chamada	05 min	7h20
	Explorando um folheto de supermercado	45 min	7h25
	Escrevendo o nome no caderno	15 min	8h10
	Desenhando e escrevendo palavras na folha	30 min	8h25
	Lanche/ Recreio	40 min	8h55
	Construindo com toquinhos	45 min	9h35
	Explorando o alfabeto	45 min	10h20
	Saída	-	11h15

Nesse dia, foram observados os seguintes eventos: *Recebendo, Copiando o nome no crachá e Fazendo a chamada, Explorando um folheto de supermercado, Escrevendo nome no caderno, Desenhando e escrevendo palavras na folha, Construindo com toquinhos e Explorando o alfabeto com letras móveis.*

Analiso aqui o evento *Explorando o alfabeto*. Antes, porém, forneço algumas informações sobre o evento anterior, *Construindo com toquinhos*. A professora começou a distribuição de um conjunto de letras móveis a cada aluno e solicitou-lhes que formassem seus nomes. Depois propôs que fizessem construções, como quisessem. Este evento durou 45 minutos.

Um novo evento, *Explorando o alfabeto*, com o mesmo material distribuído entre os alunos, iniciou-se com o pedido da professora para que encontrassem as letras que ela ia escrever no quadro e as colocassem na mesa sem desmanchar o nome que haviam formado no evento anterior. Assim, ela foi escrevendo as letras no quadro e disse:

Mirtes: acha essa letra aqui/ [*Mirtes escreveu a letra A*]
vamos fazer um caminhozinho de letra/
vão colocando uma do lado da outra/
olha esta [*Escreveu a letra B*]
outra letra, ó/
ela faz só essa voltinha [*Mirtes escreveu a letra C enquanto explicava como era seu traçado*]
outra letra, ó/ [*Escreveu a letra D*]

já tem quatro letras lá/ *[Mirtes dirigiu essa fala a Shirlene e apontou para o quadro]*
 só faz isso/
 um tracinho e uma barriguinha/ *[Mirtes comentou sobre a letra D, enquanto os alunos procuravam essa letra]*
[Mirtes circulou pela sala e observou que Shirlene ainda não conseguira achar todas as letras. Aproximou-se da carteira dela e ajudou-a a achar as quatro letras que já estavam escritas no quadro]
 (10/2/05)

Logo após pedir aos alunos que encontrassem a letra **A**, a professora propôs-lhes que fizessem um “caminhozinho” com as letras. Observei que ela se referia à letra por meio do pronome demonstrativo “Acha **essa** letra aqui”, “Olha **essa**”, à medida que as escrevia no quadro. Também usou a pronome indefinido “outra” para mostrar uma letra diferente das que já havia apresentado aos alunos. A aluna Shirlene encontrou dificuldades para se ajustar ao ritmo da atividade. Eram muitas letras que estavam sobre a carteira de cada aluno. Assim que observou isso, a professora Mirtes ajudou-a a encontrar as letras e a acompanhar a atividade. Em seguida, deu prosseguimento à escrita no quadro para que os alunos continuassem o caminho de letras. E continuou:

Mirtes: *[A professora desenhou a letra J]*
 esse aqui é igual a um anzol/
 não fecha, não/
Felix: o jota
[Alguns alunos continuavam a recitar o alfabeto que iam construindo. Neste momento ela disse o nome da letra].
Mirtes: Achou o jota?
 quem não achou o jota? *[Mirtes dirigiu-se a todo mundo]*
 depois do jota/
 é essa letra assim ó/ *[A professora anunciou a letra primeiro e depois desenhou o K]*
Jaqueline: É o K.
[A professora confirmou, acenando a cabeça afirmativamente para o grupo]
Mirtes: Não precisa preocupar com o nome dessas letras não/
 depois vocês vão aprender isso/
 é só identificar/
 saber que letra você está procurando/

À medida que ia mostrando as letras do alfabeto, uma a uma, e escrevendo-as no quadro, alguns alunos iam identificando e nomeando as letras em voz alta. A professora incorporou, nesse momento, o nome da letra e perguntou aos alunos se

havam encontrado a letra **J**. Em seguida, diz para os alunos não se preocuparem em nomear as letras, mas só em identificá-las.

[...].

Mirtes: a outra é assim /

tem um traço e vira lá na ponta [*Mirtes fez a letra L*]

[*Os alunos iam dizendo que já achavam*]

olha essa letra/

é o **M**/

cuidado com essa letra/

que essa letra tem duas letras parecidas /

presta atenção/

olha aqui como ele é/

[*A professora apagou a letra M que escreveu e foi verbalizando como se fazia a letra*]

Mirtes: ela é bem certinha aqui/ [*Mirtes escreveu novamente a letra M*]

aqui era vira de lado/

tem uma outra que é assim/ [*Escreveu a letra N*]

aluno: É assim, tia?

Mirtes: Não

é essa que tem a perninha aberta não/ [*Mirtes mostrou o N no quadro*]

é essa que tem a perninha fechada/ [*Mirtes mostrou o M no quadro*]

A professora chamou atenção para o perigo de se fazer confusão entre duas letras parecidas, as letras **M** e **N**. Desenha a letra **M** uma vez e apagou, considerando que não ficara evidente a descrição da letra. Escreveu-a novamente, cuidando bem do traçado e fazendo-o bem devagar. Em seguida, a pergunta feita por um aluno justificou o "cuidado" alertado. Ele fez confusão com as duas letras. Nos primeiros contatos com as letras do alfabeto, algumas crianças confundem o traçado da letra **M** e da letra **N**. Dessa maneira, a professora antecipou certa indistinção inicial, por parte dos alunos, do traçado das letras que são muito parecidas, no período inicial da alfabetização.

[...]

Mirtes: o **Q**/

é uma letra que tem um pauzinho/

e tem uma barriguinha /

A professora continuou a descrição das letras com tracinhos, pauzinhos, perninhas e barriguinhas até o final da atividade. Após chegarem ao final do “caminhozinho”, Vicente fez uma pergunta à professora:

Vicente: tia/
 nós não vamos fazer atividade não?/
Mirtes: e você acha que você está fazendo o quê?/
 não é atividade não?/isso não é atividade não?/
 você sabe o que que é isso que você formou aí?/
Vicente: letras/

Mirtes respondeu ao aluno com uma seqüência de perguntas: “Nós não estamos fazendo atividade, não?” Essa pergunta traz a idéia de que o grupo, expresso na palavra “nós”, fez algo coletivamente. Na pergunta “E você acha que você está fazendo o quê?” Mirtes sugeriu ao aluno que reavaliasse o significado que deu às ações que desenvolveram até aquele momento. Depois se referiu à atividade: “Não é atividade, não?” “Isso não é atividade, não?” Até aqui, temos implicados nessa fala: o grupo trabalhando coletivamente; um dos atores, o Vicente, às voltas com uma questão de construção de significado para sua ação e a do grupo; e, por fim, a atividade na qual estavam envolvidos. “Você sabe o que que é isso aí que formou aí?” Com a última pergunta, Mirtes voltou a questão para Vicente para ajudá-lo na construção de sentido já que havia respondido que tinha formado letras. A professora então explicou:

Mirtes: isso aí é o alfabeto /
 são todas as letras do alfabeto/
 todas letras que você usa para escrever seu nome/
 o nome da escola /
 é/
[Mirtes foi ao quadro e mostrou o alfabeto que escreveu]
Mirtes: isso aqui é o alfabeto /
 essas letrinhas/
 você usa todas elas pra escrever/
 o seu nome/
 o nome da escola/
 o nome da professora/
 o nome dos colegas/
 tudo que você for escrever/
 você vai usar essas letras pra escrever/
 sabia?/
 com essas letrinhas aqui/

você forma um montão de palavrinhas?/
a gente usa essas letrinhas todo dia/
e a gente vê essas letrinhas para tudo quanto é lado que você olha/
o ônibus/
não tem o nome do ônibus?/
o nome do ônibus não é escrito com letras?/
a placa de rua/
tem letras/
e não preocupa em saber o nome dessas letras aí não/

A professora nomeou, no final da atividade, “o caminhozinho” que estiveram fazendo todo esse tempo. E seguiu explicando para Vicente, como ouvinte ratificado, que todas aquelas letras eram do alfabeto e que ele, Vicente, usava para escrever o próprio nome e outras palavras, o nome da professora, o nome da escola, o nome do colega. Ela lhe disse que ele ia usar todas aquelas letras para escrever um montão de palavras e, por fim, apontou os “lugares” onde encontramos essas letras no nosso dia-a-dia.

Assim, ao final da atividade a professora demonstrou a necessidade de reconhecer as letras em diversas situações de uso social da escrita, na leitura da placa do ônibus, na placa de rua, nos nomes das pessoas. Enfatizou que as palavras que lemos são formadas por letras e que, para aprender a ler e escrever, é preciso reconhecer, identificar e combinar as letras para formar palavras no nosso sistema alfabético. Nessa explicação que Mirtes deu a Vicente, ela disponibilizou importantes informações aos alunos no plano coletivo da interação. A professora, no trabalho com o alfabeto, neste momento, usou, prioritariamente, os aspectos gráficos das letras. Ela considerou que nomear as letras era uma questão da qual os alunos não deveriam se inteirar naquele momento. Essas informações seriam trabalhadas, segundo ela, num momento posterior, como, de fato, se fez dias depois. Isso parece revelar certa ordenação daquilo que é importante ser trabalhado com os alunos: primeiro identificar, depois nomear.

Sobre a informação a respeito do nome das letras, ela disse: “Não precisa preocupar com o nome dessas letras não. Depois vocês vão aprender isso. Só identificar, saber que letra você está procurando”. Apresentou para turma apenas o nome de algumas letras, embora muitos alunos tivessem lhe dado a informação de que não só conheciam o alfabeto, como sabiam recitá-lo. A professora, nesse momento, deixou de aproveitar a informação disponibilizada interacionalmente pelos

alunos e, conseqüentemente, não ajustou o ritmo interacional de ensino-aprendizado. O que estaria por trás dessa seleção ao se trabalhar com o alfabeto? Por que não se poderia apresentar a seqüência do alfabeto aos alunos? A professora estaria com essas ações evitando que houvesse uma sobrecarga de informações para os alunos? Estaria evitando que se cansassem prematuramente? Que tempo seria o adequado para aprender certos conteúdos? Por que dar primeiro as informações sobre a forma gráfica das letras e somente em outro momento seus nomes?

A seleção e a organização das atividades propostas pela professora permitiram inferir aquilo que foi considerado importante por ela. A criação de um quadro de eventos mais abrangente foi considerada um importante recurso para responder à pergunta de como o tempo havia sido usado pela professora Mirtes nos primeiros dias e quais atividades foram selecionadas. No QUADRO 13, observa-se um panorama dos eventos que ocorreram durante primeira semana de trabalho.²² Meu objetivo apresentando esse quadro é tornar evidente o que aconteceu com maior ou menor freqüência nos primeiros dias de aula e o tempo destinado a cada uma dessas propostas feitas ao grupo.

O QUADRO 13 representa uma aglutinação dos quadros 11 e 12 e 13, já apresentados, acrescido dos dias 3 e 4 de fevereiro. O primeiro, o terceiro e o quinto dia estão sombreados da cor cinza para tornar mais rápida a visualização do evento inicial e final de cada dia. No QUADRO 13, os eventos cujo tempo gasto foi igual ou superior a 30 minutos foram destacados em negrito.

²² A referencia para a semana, neste caso, foram os primeiros cinco dias letivos do ano escolar.

QUADRO 13

Eventos observados nos cinco primeiros dias

TRANSCRIÇÕES ANALISADAS	EVENTOS OBSERVADOS	TEMPO GASTO	HORÁRIO
1º de fevereiro	Recebendo os alunos na sala	11 min	7h18
	Cantando músicas	03 min	7h29
	Brincando	20 min	7h32
	Indo ao banheiro	03 min	7h52
	Confeccionando bolinhas em roda no chão	24 min	7h55
	Recebendo visitas	01 min	8h19
	Confeccionando bolinhas em roda no chão (continuação)	15 min	8h20
	Conhecendo a vice-diretora	02 min	8h35
	Escrevendo os nomes	05 min	8h37
	Folheando livros	18 min	8h42
	Conversando sobre o dia seguinte	01 min	8h49
	Saída		9h01
2 de fevereiro	Recebendo os alunos	25 min	7h00
	Escrevendo o nome no quadro	20 min	7h25
	Desenhando coisas que gostam e coisas que não gostam	25 min	7h45
	Confeccionando de uma bola de jornal	35 min	8h10
	Brincando com toquinhos	14 min	8h45
	Conversando sobre algumas regras da sala e lembretes para o dia seguinte	01 min	8h59
	Saída	–	9h00
3 de fevereiro	Recebendo os alunos	15 min	7h00
	Utilizando a prancha de enfiagem	35 min	7h15
	Escrevendo nome na folha	05 min	7h50
	Recortando e colando letras do nome	1h10 min	7h55
	Lanche/Recreio	35 min	9h05
	Conversando sobre o carnaval	10 min	9h40
	Confeccionando uma máscara de carnaval	55 min	9h50
	Fazendo a chamada	04 min	10h45
	Conhecendo a supervisora	02 min	10h49
	Explorando o caderno (folhas, pauta, direcionalidade da escrita, escrita do nome)	05 min	10h51
	Copiando palavras relativas ao carnaval	20 min	10h56
Saída	–	11h16	
4 de fevereiro	Recebendo os alunos	10 min	7h00
	Lendo do crachá	05 min	7h10
	Contando palitos	20 min	7h15
	Movimentando com os dedos	10 min	7h35
	Confeccionando de um colar de carnaval	45 min	7h45
	Explorando o caderno (direcionalidade, pauta, Escrita de nome próprio Escrita de números/ colorir)	30 min	8h30
	Lanche Recreio	35 min	9h00
	Corrigindo a atividade	30 min	9h35
	Modelando de massinha	35 min	9h05
	Indo para o baile de carnaval no pátio	–	10h40
	10 de fevereiro	Recebendo os alunos	10 min
Copiando o nome do crachá e Fazendo a chamada		05 min	7h20
Explorando um folheto de supermercado		45 min	7h25
Escrevendo o nome no caderno		15 min	8h10
Desenhando e escrevendo palavras		30 min	8h25
Lanche/ Recreio		40 min	8h55
Construindo com toquinhos (letras móveis)		45 min	9h35
Explorando o alfabeto com toquinhos (alfabeto – letras móveis)		45 min	10h20
Saída		–	11h15

As atividades que gastaram tempo igual ou superior a 30 minutos são mostradas na lista abaixo:

- **Confecionando bolinhas em roda no chão** (40 min);
- **Confecionando de um colar de carnaval** (45 min);
- **Utilizando a prancha de enfiagem** (35 min);
- **Recortando e colando letras do nome** (1h10 min);
- **Confecionando de uma máscara de carnaval** (55 min);
- **Confecionando de um colar de carnaval** (45 min);
- Explorando o caderno (direcionalidade, pauta, escrita de nome próprio escrita de números/ colorir) (30 min);
- Corrigindo a atividade (30 min);
- **Modelando de massinha** (35 min);
- Explorando um folheto de supermercado. (45 min);
- **Desenhando e escrevendo palavras**. (30 min);
- **Construindo com toquinhos (letras móveis)** (45 min);
- Explorando o alfabeto com toquinhos (alfabeto – letras móveis) (45 min);

Em nove desses eventos, cujos verbos estão em negrito, as ações a eles relacionadas, embora não exclusivamente, mas de maneira central, referem-se a cortar, colar, colorir, enfiar, modelar, amassar, confeccionar e construir. Nos outros quatro eventos, observa-se que, em destaque sublinhado, aparecem palavras relacionadas ao conteúdo da alfabetização, como escrita, folheto (gêneros textuais) e alfabeto – a substância do processo de alfabetização.

Assim, nos primeiros dias de trabalho, observa-se a predominância de atividades propostas pela professora como desenho, recorte, colagem, utilização de materiais como toquinho, prancha de enfiagem, massinha – atividades de coordenação motora para soltar os dedos para a escrita.

Nota-se que os eventos ao longo da primeira semana apresentados e analisados aqui apontam para certo tipo de trabalho. Embora não tendo sido apresentadas aqui, constatei, a partir das observações feitas em campo, que a professora propôs atividades semelhantes também ao longo das três primeiras

semanas²³ de aula.

As atividades de recorte, colagem, desenho, modelagem e enfiagem são vistas pela professora como auxiliares à aquisição da escrita, pois, como ela diz, “ajudam a soltar os dedos” para o uso do lápis e facilitam a coordenação dos movimentos, deixando a letra bonita. Esse tipo de atividade será proposto com menos frequência pela professora aos alunos após a terceira semana de aula, período em que se observou uma elevação da presença dos alunos em sala para 88%.

Os artefatos coletados, como folhas mimeografadas, expressam algumas das propostas realizadas em sala e constituem um material didático produzido pela professora para desenvolver seu trabalho. Um exame desse material evidencia a seqüência metodológica utilizada pela professora no processo de alfabetização. Alguns desses materiais, como folhas mimeografadas, podem ser caracterizados como materiais destinados à preparação para a alfabetização e outros serão apresentados no próximo capítulo.

Em alguns dos eventos observados é possível identificar as propostas de atividade aos alunos que se conectam a outros contextos, como a produção de uma máscara e um colar, enfeites para festão baile de carnaval, que aconteceria na escola, e também a confecção de um brinquedo para ser utilizado no pátio. Outras permanecem com o significado em si mesmo, conforme a FIG. 9.

²³ Aqui a palavra *semana* se refere à semana do calendário.

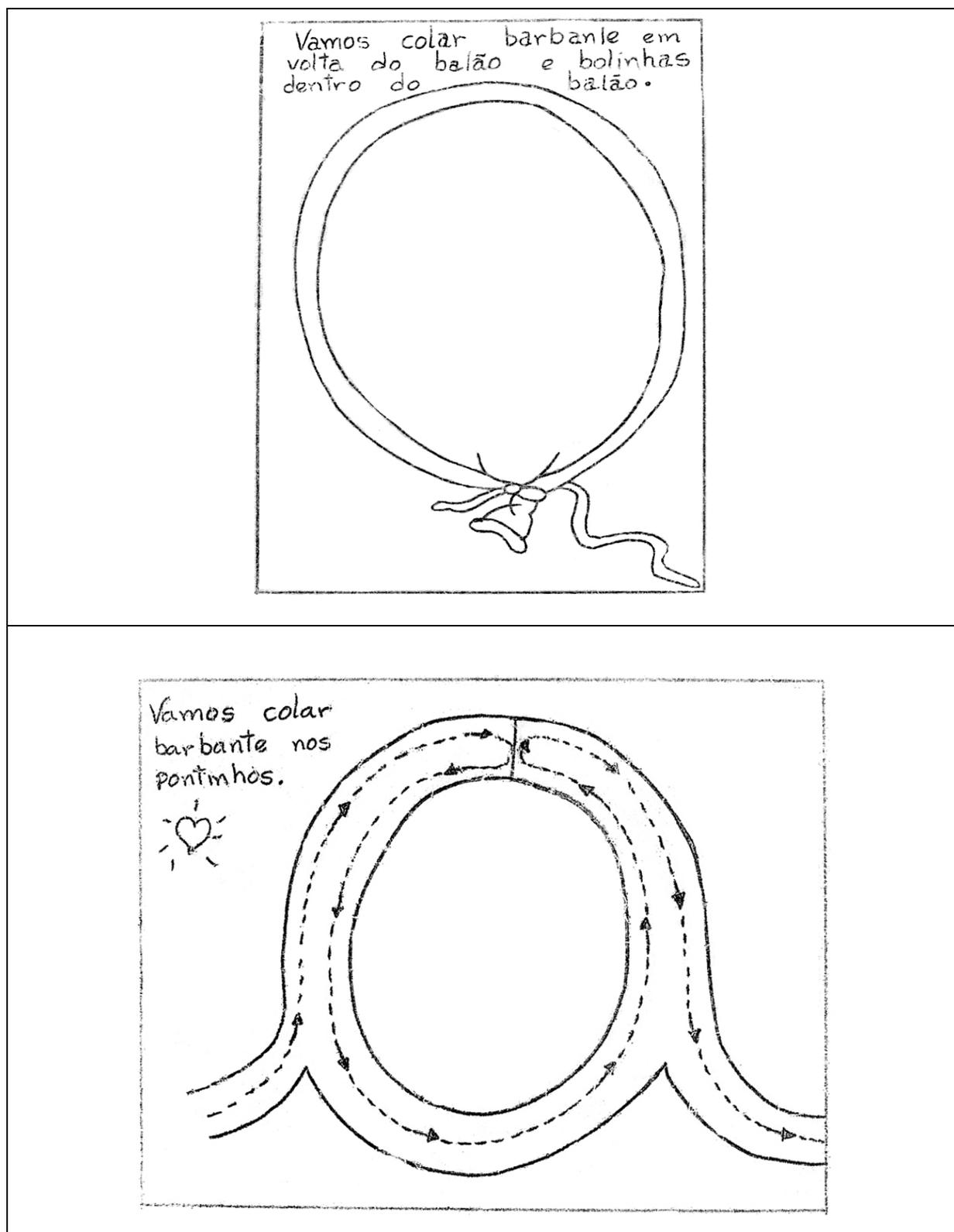


FIGURA 9 – Atividades típicas do período preparatório

Em relação às atividades cujo conteúdo relaciona-se à alfabetização, observei já, desde o início, logo nos primeiros dias de aula, atividades envolvendo escrita, leitura do nome, utilização do caderno e escuta e exploração das escritas de um folheto.

É evidente a preocupação da professora em verificar o acesso à escrita dos alunos por meio da escrita do nome. Podem ser observados no QUADRO 13 sete eventos nos quais apareceram a escrita do nome. No dia 4/2, apareceram três vezes, em *Escrevendo o nome na folha*, *Recortando e colando letras do nome* e *Explorando o caderno*; e no dia 10/2, duas vezes, *Copiando o nome do crachá* e *Escrevendo o nome no caderno*. O nome próprio é um importante referencial para o aluno, porque, por meio de uma exploração adequada, ele tem condições de observar o caráter estável da escrita. O nome é escrito sempre com as mesmas letras e na mesma seqüência, com o mesmo alinhamento e direcionalidade. A escrita do nome apareceu muitas vezes no mesmo dia (escrita no quadro, escrita na folha, escrita no caderno), em atividades seguidas, e isso pareceu revelar o predomínio da necessidade de fixação mais do que da necessidade de compreensão do seu uso funcional. Embora a escrita do nome fosse utilizada funcionalmente em algumas situações, por exemplo, marcar suas produções, muitas vezes foi usado como forma de garantir a escrita correta, sendo feito, assim, um treinamento para tal situação.

A partir de uma perspectiva holística, procurei relacionar as partes com o todo. Nessa perspectiva, encontrei apoio no argumento de Green *et al.* (2001, p. 43), para compreender que “um determinado evento pode ser analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos”. Dessa maneira, busquei entender o modo como os eventos ocorreram, as demandas sociais e acadêmicas para a participação e os relacionamentos e papéis existentes entre os membros do grupo, bem como as demandas de participação. Ao se fazer isso, me foi possível criar as condições para que padrões culturais do grupo pudessem emergir.

Uma contextualização ainda mais abrangente das atividades realizadas no mês de fevereiro poderia ser feita para situar as práticas descritas até agora no conjunto total das atividades observadas em campo. Antes de apresentar o conjunto

de atividades, explícito, na próxima seção, como essa categorização foi feita.

4.2 A relação parte-todo: da microanálise da interação ao conjunto das atividades desenvolvidas pelo grupo

Para uma visão geral do que foi trabalhado ao longo dos seis meses em que permaneci em campo, fiz um levantamento das atividades desenvolvidas, tentando responder às seguintes questões: Que tipos de atividades a professora disponibilizou para seus alunos durante o período de fevereiro a agosto? Qual foi a frequência dessas atividades? O que elas permitem inferir sobre o que era considerado importante pela professora? Como poderia ser caracterizada essa prática de alfabetização e letramento? Dessa maneira, pude ter uma visão de conjunto do que foi feito.

Para responder a essas perguntas, fiz um mapeamento das atividades utilizando três fontes de consulta: as transcrições, o caderno de notas e a pasta de atividades mimeografadas, arquivo construído ao longo da permanência em campo. Assim, para as aulas transcritas, cruzei as informações das transcrições, do caderno de campo e das atividades mimeografadas. Para as que não foram transcritas, utilizei somente as outras duas fontes. Após esse levantamento, as atividades foram classificadas, o que resultou na TAB. 2.

TABELA 2

Distribuição do conjunto das atividades por eixos de ensino (fev./ago.)

	TIPO DE ATIVIDADES POR EIXO	
	Abs.	%
Apropriação do Sistema de Escrita (ASE) ²⁴	34	52,31
Leitura	19	29,23
Produção de texto	4	6,15
Outros	8	12,31
Total de atividades	65	100,00

Como se pode ver na TAB. 2, foram levantados 65 tipos de atividades, as quais foram agrupadas em categorias. Esses tipos de atividades estão disponíveis no Apêndice C – Quadro de classificação das atividades. É preciso deixar claro que foram levantados 65 tipos de atividades, por exemplo: escrita do nome sem modelo, cópia de palavras, identificação das letras do nome, contagem de sílabas, cópia de texto e leitura de parlenda. Para construir as categorias por meio das quais foram classificadas as atividades, utilizei como referência o material do Ceale/ SEEMG e o Caderno 2 da *Coleção Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização*, que apresenta as capacidades a serem desenvolvidas no CIA, organizadas em torno de cinco eixos de ensino: Compreensão e valorização da cultura escrita, Apropriação do sistema de escrita, Leitura, Produção de texto e Oralidade. Nem todas as atividades observadas foram classificadas segundo o quadro das capacidades do referido material. Algumas delas não se enquadravam nas capacidades lingüísticas, como atividades grafomotoras, atividades lúdicas e atividades de contagem. Um tipo particular de atividade, como a que aparece no QUADRO 14 no evento *Explorando o caderno*, foi categorizada como um tipo de atividade da categoria “Outros”. No material de referência, no Caderno 2 da Coleção, a exploração de suportes e instrumentos de escrita, como cadernos, lápis e livro didático, aparece na capacidade “Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar” e está categorizada como uma capacidade do eixo Compreensão

²⁴ Apropriação do Sistema de Escrita, daqui em diante, ser ASE.

e valorização da cultura escrita. Optei por classificar esse tipo de atividade na categoria “Outros” por ter considerado esse eixo apenas um tipo de atividade realizada pela professora, por exemplo, o caso do trabalho com atividades para desenvolver habilidades para o uso da escrita no contexto escolar: uso do caderno, margem, utilização da pauta e direcionalidade da escrita. Caso houvesse utilizado mais categorizações desse eixo, a contagem do que considerarei leitura, como o manuseio de livros, poderia ser computado também nesse eixo, e isso faria com que houvesse uma duplicação da contagem de uma atividade, já que uma das capacidades do eixo Compreensão e valorização da cultura escrita se refere a “conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade”. Portanto, o contato promovido pela professora com livros de literatura, logo no primeiro dia aula, seria computado duas vezes, em dois eixos diferentes: neste que acabo de citar e no eixo da Leitura.

Durante o período de fevereiro a agosto, a professora trabalhou com 34 tipos de atividades ou solicitação aos alunos que podem ser classificadas no eixo Apropriação da escrita. Atividades como escrever, copiar palavras, contar números de letras, palavras e sílabas, separar em sílabas, cópia de frase, escrita de palavra a partir de uma letra dada, localização de letra (inicial, final) na palavra, brincadeiras com rimas escrita do nome completo e completar palavras estão descritas no APÊNDICE C – Agrupamentos das atividades por eixos.

Em relação ao eixo Leitura, 19 tipos de atividades foram propostos. Nesse eixo, foram desenvolvidas atividades com diferentes gêneros textuais (história, parlenda, poesia, oração, história em quadrinho, bilhete, músicas folclóricas, lista, acróstico, pesquisa), suportes (revistas, folheto de supermercado, leitura texto livro didático, livros) e atividades envolvendo interpretação de texto.

Em relação ao eixo Produção de texto, foram propostos quatro tipos diferentes de atividades ou solicitação aos alunos ao longo desse período. Foram consideradas como produção de texto as atividades feitas coletivamente, como reescrita coletiva de texto e a produção de texto para um cartaz para a festa da família, ou individualmente, como completar frases.

No grupo “Outros” ocorreram de oito tipos diferentes e envolveu atividades do tipo contagem, escrita de números, recorte colagem, desenho e brincadeiras.

Atividades relacionadas ao uso do caderno e margem, como foi explicado acima, aparecem em outro eixo – Material de referência.

A julgar pelo conjunto dos diferentes tipos atividades propostas, o que os alunos tiveram oportunidade de aprender, o que foi enfatizado e como? A análise desse conjunto de dados apresentados na TAB. 2 mostra que em todo o trabalho observado houve um predomínio das atividades relativas ao eixo Apropriação do sistema de escrita, sendo 34 tipos de atividades correspondente a 52,31%. No eixo Leitura, 19 diferentes tipos de atividades somam 29,23%. No eixo Produção de texto, os quatro tipos nos quais as atividades propostas se basearam somam 6,15%. E, por fim, no eixo Outros, aparecem oito diferentes tipos de atividades, que somam 12%.

A TAB. 2 apresenta informações que englobam todas atividades, mas não ajuda a localizar esses tipos de atividade nos três diferentes momentos de reconstituição da turma da professora Mirtes. Assim, um levantamento específico dos primeiros dias de aula apresentou diferentes informações.

Para esse levantamento, foram considerados os seis primeiros dias de aula, que correspondem a 20 horas de aula, duas dos dois primeiros dias, 1 e 2 de fevereiro; e 4 horas e 30 dos dias 3, 4, 10 e 11 de fevereiro.

Para contrastar o que foi disponibilizado no primeiro mês de aula em relação ao conjunto total, apresento na TAB. 3 mais informações.

TABELA 3

Frequência das atividades por eixo no 1º grupo nos primeiros dias

EIXO	OCORRÊNCIA	CATEGORIA	PERCENTUAL
ASE	8	Utilizações do crachá	18,18%
	2	Escrita com letras móveis	4,54%
	3	Identificações da letra do nome	6,81%
	2	Cópias de palavras	4,54%
	1	Contagem de letras	2,27%
	1	Ordem alfabética	2,27%
	1	Identificar oralmente ou por escrito palavras que começam com uma letra	2,27%
	Leitura	2	Leitura do nome crachá
2		Leitura de folheto de supermercado	4,54%
2		Localização de palavra no texto	4,54%
1		Leitura de história em quadrinho	2,27%
Outros	2	Uso do caderno, margem, direcionalidade da escrita	4,54%
	5	Desenho, recorte, colagem	11,36%
	1	Brincadeira	2,27%
	9	Atividades lúdicas/grafomotoras	20,45%
	2	Escrita de números	4,54%
Total	44		100,00%

Observa-se que o eixo ASE não foi o predominante no conjunto total das atividades nos primeiros dias. A soma das porcentagens das atividades de cada eixo revela isso. A soma do eixo ASE totaliza 40,88%. No eixo Leitura essa soma corresponde a 15,89%. No eixo Outros, 43,16%. Quando se contrasta o que foi trabalhado no primeiro grupo, conforme apresentado no QUADRO 13, observa-se o predomínio desses tipos de atividades lúdicas e grafomotoras, assim como recorte, colagem e desenho nos primeiros dias de aula. Conforme a análise do tipo de atividades disponibilizadas na sala de aula nos primeiros dias de sua constituição, observei que a maior parte das atividades realizadas pela professora foi predominantemente da categoria “Outros”. Os alunos foram solicitados a realizar atividades “lúdicas” nove vezes. A segunda maior frequência de atividades refere-se à utilização do crachá, do eixo ASE. A terceira foi recorte, colagem e desenho. Isso mostra que as atividades do eixo Outros estiveram concentradas nos primeiros dias de aula.

Na próxima seção, é utilizada novamente a perspectiva contrastiva dos elementos das seções anteriores com estudos relacionados às práticas de alfabetização e letramento.

4.3 A caixa de ressonâncias: a sala de aula e as práticas de alfabetização e letramento

Outro tipo de contraste será feito a seguir, considerando os estudos desenvolvidos relativos à alfabetização. A análise do caso expressivo ocorrido no evento *Confeccionando bolinhas no chão* tornou explícita a idéia da professora Mirtes de que a escrita era vista como algo cansativo. Castanheira (1991, p. 255) apresenta, a esse respeito, excerto de uma transcrição da fala da professora Elza, de uma escola da rede estadual de Minas Gerais, localizada na periferia de Belo Horizonte

Não. Daqui a pouco a gente vai escrever. Não precisa correr para escrever, que a gente vai ter o ano inteiro pra escrever muito, tá? A gente vai ter muitos dias. Você está com muita vontade de escrever, né? Amanhã, nós vamos escrever até! Hoje, eu tô só falando, mas amanhã vocês vão cansar. Vão até falar: Tô cansado de escrever. Minha mão tá doendo.

É possível observar no conteúdo da fala dessa professora questões semelhantes às apresentadas no caso expressivo que o aluno demonstra desejo em apreender a escrita, e a professora, bem como Mirtes, propõe-lhe calma. Assim, os passos da escrita são regulados pela professora, e o volume de escrita será crescente com o passar do tempo. Esse tipo de conduta em classe, no qual a escrita é abordada negativamente, configurada como atividade excessiva e cansativa, parece persistir ao longo dos anos.

No evento *Explorando o alfabeto*, explicitou-se a crença da professora de que seria metodologicamente mais interessante apresentar certos aspectos do alfabeto em detrimento de outros. A apresentação dos aspectos gráficos das letras do alfabeto facilitaria o contato com a escrita, bem como a descrição das letras.

Castanheira (1991) também observou que a professora de seu estudo buscava encontrar recursos de facilitação, descrevendo as letras de forma semelhante. Essa autora ainda aponta outro aspecto a ser analisado: o argumento de Heap sobre as diferentes compreensões para uma participação adequada nesse evento. Para a professora, não era necessário que os alunos demonstrassem conhecimento dos nomes das letras. Essa situação requereu dos alunos competências para interpretar as expectativas da professora, ou seja, para interpretar o que era demonstração adequada de conhecimento.

A observação de como o tempo foi gasto, a partir da análise do QUADRO 13 apontou o predomínio de demandas típicas de um período preparatório, como recortar, amassar e modelar. Ao triangular esses dados com a frequência das atividades por eixo, observei, também, que havia pequena superioridade desse tipo de atividade em relação às atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita. Ao contrastar dados do estudo realizado por Silva (1988) e Castanheira (1991), me foi possível assinalar semelhanças entre a lógica de funcionamento das escolas por elas pesquisadas e a escola em questão. As autoras constatarem a existência de um período preparatório, com duração de três semanas ou mais, podendo chegar a meses, período esse que antecedia o “teste de reajustamento”.

Segundo Silva (1982, p. 72), os tipos de trabalho desenvolvidos no período preparatório variam de acordo com a classe, sendo mais rápido e/ou, até mesmo, quase inexistente nas turmas em que o processo de alfabetização dos alunos já tenha sido iniciado. Nessas, o tempo seria utilizado para familiarizar os alunos com “particularidades inerentes à cartilha adotada como, por exemplo, nomes dos personagens, palavras nela utilizadas e algumas canções”. Nas turmas consideradas fracas, o trabalho seria caracterizado por exercícios de vaivém e atividades como brincadeiras, cantos, coloridos, recortes e colagens.

Os estudos de Silva e Castanheira apontaram como essas práticas estavam fortemente arraigadas nas escolas públicas da rede estadual cerca de 20 anos atrás. Há evidências da permanência de uma prática educativa que atribui importância a atividades características do período preparatório, como recortes, colagens e coloridos, conforme apontado no QUADRO 13, que consomem grande parte do tempo nos primeiros dias e também ao longo das primeiras semanas.

Neste capítulo, apresentei e analisei os eventos ocorridos nos primeiros dias de aula na primeira constituição de turma da professora Mirtes. Contrastei esses eventos com o conjunto de atividades desenvolvidas pela professora Mirtes ao longo do período de fevereiro a agosto e, por fim, as práticas de alfabetização e letramento com estudos relacionados a essa temática. Com essas análises, busquei caracterizar o trabalho da professora na primeira enturmação. No próximo capítulo, analiso o momento da segunda reconstituição de turma da professora Mirtes.

5 EXAMINANDO AS CONSEQÜÊNCIAS DOS REMANEJAMENTOS

No capítulo anterior, examinei os primeiros dias de aula do primeiro grupo da professora Mirtes, de Fase I, constituída a partir do cadastro, focalizando as práticas de alfabetização e letramento. Neste capítulo, analiso eventos interacionais ocorridos nos primeiros dias do segundo grupo de alunos dessa professora após os remanejamentos resultantes da reunião pedagógica do dia 28 de fevereiro.

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, intitulada *Eventos interacionais do segundo grupo: trabalhando com a nova recomposição de turma*, focalizo os momentos de chegada e saída dos alunos na turma da professora Mirtes ocorridos no dia 1º de março e as conseqüências da mudança para os participantes do grupo. Na segunda, intitulada *Administrando conflitos* apresento os fatores que influenciaram as decisões da professora na interação com o aluno Bráulio. Na terceira, *Fevereiro e março: o que se ensina nos primeiros dias*, examino as práticas de alfabetização e letramento que se desenvolveram com esses grupos de alunos. Na quarta, *Estratégias de ensino: uma concepção de língua escrita*, apresento e analiso alguns artefatos coletados sem, contudo, apresentar os eventos dos quais fizeram parte.

5.1 Eventos interacionais do segundo grupo: trabalhando com a nova composição de turma

O período em que a professora Mirtes trabalhou com o segundo grupo foi de 1º de março a 23 de maio. Definiu-se na reunião do dia 28 de fevereiro que a turma da professora Mirtes seria considerada de Fase I **forte**. Contudo, na constituição final de seu grupo de alunos, identifiquei três subgrupos: a) alunos considerados fortes que haviam permanecido de sua primeira turma; b) alunos vindos da turma da professora Sabrina, também considerados fortes; e c) alunos considerados fracos provenientes das turmas da professora Flora e Gisele. Essa nova turma de Mirtes

apresentou uma composição bem mais diversificada em relação à idade dos alunos do que na turma anterior.

Após observar os três primeiros dias de aula nessa nova turma, a partir do dia 7 de março, segunda-feira, realizei modificações em meu modo de inserção em campo. Quando começou vigorar o horário das aulas, conforme QUADRO 14, as idas a campo se restringiram aos três dias na semana em que ocorriam aulas de Português: segundas, terças e quintas-feiras. Embora reconhecendo que práticas escolares de letramento também sejam desenvolvidas nas outras disciplinas, decidi por privilegiar o acompanhamento das aulas de Português. Tal decisão baseou-se no fato de que, do ponto de vista da escola e da professora, o Português configurava-se como a disciplina especialmente voltada para o ensino da língua escrita.

QUADRO 14

Horário semanal

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Português	Biblioteca	Ciências	Geografia/ História	Religião
Português	Ed. Física	Ciências	Geografia/ História	Matemática
Matemática	Português	Matemática	Português	Artes
Matemática	Português	Matemática	Português	Artes

As atividades relacionadas às diferentes disciplinas, como Ciências, Geografia e História, até então, ocorriam sem uma delimitação precisa, que poderia ser evidenciada, por exemplo, pela utilização de um caderno específico. Só os cadernos de português e de matemática eram usados. A partir de março, os alunos deveriam trazer todos os cadernos conforme discriminado no horário (Português, Matemática, Ciências, Geografia/História e Artes). Começou-se a aprender, assim, uma nova organização do trabalho em sala de aula; para cada disciplina, haveria um caderno, exceto no caso de Geografia e História, que deveriam ter apenas um caderno para as duas disciplinas.

A decisão inicial de observar apenas as aulas de Português foi reconsiderada por causa da organização do horário. Como as aulas de Português na terça e na

quinta-feira eram depois do recreio, decidi começar as atividades de observação junto com todo o grupo, por isso eu chegava para a primeira aula do dia. Passei a observar, então, as práticas de alfabetização e letramento nas aulas de Geografia e História, como também o trabalho desenvolvido nas aulas na biblioteca.²⁵ No mês de maio, a professora, ao ficar ciente da intenção de observar somente as aulas de português, inverteu o horário da quinta-feira, começando, assim, as atividades do dia pela aula de Português. Desse momento em diante, passei a observar apenas as aulas de Português na quinta-feira.

Descrevo, a seguir, o que observei em 1º de março. Conforme mostra o QUADRO 15, foram observados os seguintes eventos: *Recebendo alunos, Utilizando prancha de enfiagem, Recebendo novos alunos e Organizando o grupo, Aula de Educação Física, Enviando alunos para outras turmas, Fazendo a chamada Desenhando e escrevendo palavras, Escrevendo palavras na folha mimeografada e Cantando músicas*. Nesse dia, descrevo tanto a saída quanto a chegada dos novos alunos.

QUADRO 15

Eventos observados no primeiro dia do segundo grupo

TRANSCRIÇÃO ANALISADA	EVENTOS OBSERVADOS	TEMPO GASTO	HORÁRIO
1º de março	Recebendo os alunos	20 min	7h10
	Utilizando prancha de enfiagem	35 min	7h30
	Recebendo novos alunos e organizando o grupo	05 min	8h05
	Aula de Educação Física	50 min	8h10
	Lanche/Recreio	40 min	9h00
	Enviando alunos para outras turmas	05 min	9h40
	Fazendo a chamada	10 min	9h45
	Desenhando e escrevendo palavras	30 min	9h55
	Escrevendo palavras na folha mimeografada	35 min	10h25
	Cantando músicas	10 min	11h00
	Saída	-	11h10

²⁵ O mapeamento das atividades levou em consideração práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas nessas aulas.

Embora decisões sobre a reenturmação tivessem sido tomadas na reunião do dia 28 de fevereiro, ao chegarem à escola no dia 1º de março, os alunos se dirigiram às suas salas de origem. Portanto, os trabalhos foram iniciados com as turmas da primeira enturmação. Ao longo da manhã, as trocas foram sendo efetuadas.

Ao entrarem na sala, os alunos da primeira enturmação foram se assentando em seus lugares, conversando à vontade uns com os outros. Após recebê-los, a professora saiu da sala para buscar as pranchas de enfiagem. Quando voltou, começou a distribuir esse material aos alunos. Normalmente as atividades começavam, em média, 15 minutos após o horário de entrada, às 7 horas. Os alunos já familiarizados com essa atividade de enfiagem iniciaram seus trabalhos. Os alunos realizavam o trabalho individualmente, assentados nas carteiras, que estavam enfileiradas, neste dia, uma atrás da outra.

Enquanto observava os alunos, a professora passou a falar com eles sobre as mudanças que estavam prestes a ocorrer. Ou seja, passou a informá-los sobre a reenturmação. Teceu considerações sobre a provisoriedade da turma, o teste, a reunião do dia anterior e a avaliação que determinou a mudança:

Mirtes: [...] então/
tudo isso²⁶/
ontem foi/
levado em conta na reunião /
então/
a maior parte de vocês/
vai fazer lá o prezinho/
que é o período introdutório/
primeiro/
antes de fazer primeira série/
mais por causa da idade /
e da maturidade/
não estão prontos para fazer primeira série/
viu?/
tá ouvindo?/
aluno: estamos
1º/3/05

Os alunos, envolvidos na atividade de enfiagem raras vezes olhavam para a professora e permaneceram silenciosos sem a interromper. A professora Mirtes lhes

²⁶ Não foi possível recuperar a explicação dada aos alunos anteriormente por causa de um problema na fita neste trecho da gravação do evento.

disse o que foi decidido na reunião e que a maior parte deles iria fazer o “Prezinho”, indicando aqui a Fase Introdutória. Ao se referir ao “Prezinho”, a professora utilizou um termo que se refere às escolas particulares e públicas municipais que oferecem o atendimento a crianças de 6 anos, e não à Fase Introdutória, denominada na política em questão. Ela justificou que os alunos não estavam prontos para fazer a ‘primeira série’ (Fase I) e que teriam de fazer o “período” introdutório por causa da idade e da maturidade. A professora continuou, então, a falar sobre a mudança:

[...]

Mirtes: então/
a maior parte que vai trocar de professora/
tá/
vai mudar de sala/
não é motivo pra chorar/
não é pra ficar com raiva/
pra achar ruim/
as outras professoras são boas da mesma maneira/
estamos entendidos?

Nesse excerto, Mirtes retomou a informação de que a maior parte dos alunos iria mudar de sala e indicou alguns sentidos possíveis para quem dela iria sair. Assim, disse que essa mudança “Não é motivo para chorar”, “não é pra ficar com raiva” e também não é para “achar ruim”. Nesse texto, vê-se que nas escolhas discursivas da professora aparecem muitos “nãos”, dos quais a professora limitou os sentidos da mudança de sala. A professora atribuiu valor positivo às outras professoras quando as comparou a si: “As outras professora são boas da mesma maneira”. Tais comentários sugerem aos alunos que interpretem a mudança de maneira tranqüila, sem demonstrar raiva ou irritação com o remanejamento. A pergunta “Estamos entendidos?” carrega em si a força ilocucionária pretendida pela falante: assumir certo controle sobre as reações de seus alunos diante do que lhes foi dito. Dessa forma, com a pergunta que pode equivaler a “Estamos combinados?”, a professora buscou firmar um contrato com os alunos. Esse contrato prevê que certas reações não eram adequadas no processo de mudança de sala. Nesse contrato, ela contou com o cumprimento de seus alunos das “cláusulas” anteriormente apresentadas. Alguns alunos balançaram a cabeça afirmativamente,

sem parar de “costurar” na prancha de enfiagem. A professora continuou dando as recomendações para os alunos que permaneceram “costurando” silenciosamente.

Deve-se considerar, ainda, que a fala da professora aos alunos sobre as mudanças que estavam para ocorrer estava ligada ao contexto da reunião relativa aos remanejamentos ocorrida no dia 28 de fevereiro. Pensando dessa maneira, pode remeter as escolhas discursivas “mudança de sala”, “raiva”, “achar ruim” aos processos e sentimentos vivenciados pela professora durante a reunião do dia anterior. Como foi visto no capítulo 3, a professora, embora manifestasse sua insatisfação com algumas decisões tomadas durante essa reunião, foi levada (ou optou por) a acatar as decisões negociadas no grupo.

Após indicar aos alunos a necessidade de que aceitassem a nova situação, Mirtes recomendou-lhes que mantivessem o comportamento de meninos “educados” nas salas para onde iriam como tinham sido em sua sala, alunos de “boas maneiras”.

[...]

Mirtes: então/
na hora de trocar/
não é pra mudar o comportamento lá também/
continuar assim/
meninos muito educados/
igual vocês estão aqui nessa sala/
tá/
aproveitando o máximo na outra sala lá também/

Aproveitar o máximo na outra sala poderia ser considerado como um pedido aos alunos para que demonstrassem sua competência comunicativa para continuar aprendendo como vinham fazendo na sua sala, aproveitando ao máximo aquilo que a nova professora lhes ofereceria.

O excerto a seguir demonstra a preocupação da professora em convencer os alunos de que a mudança de turma era necessária.

[...].

Mirtes: todo mundo entendeu?/
Alunos: entendeu/
Mirtes: entendeu nada/

tá todo mundo costurando aí/
 não tá nem prestando atenção/
 Pedro/
 Félix/
 entendeu félix?/
 todo mundo entendeu?/
Alunos: entendeu/
Mirtes: então tá/
 vão mudar de sala/
 mas é pra melhorar /
 é coisa melhor para vocês/
 vocês não estão prontos para fazer a primeira série /
 vão ter que fazer primeiro o introdutório/
 depois a primeira série/
 tá/
 nós vamos esperar um pouquinho a supervisora chegar/
 para ela estar levando vocês/
 cada um pra sua sala /
 tá bom?/
 depois então /
 eu falo qual sala é de cada um/
 vou separar ali/
 quem trouxe material/
 pra levar pra outra professora/
 1°/3

A pergunta feita por Mirtes aos seus alunos “Entendeu?” também poderia ser considerada em contraposição ao desenrolar da reunião do dia anterior. A pergunta que não quer se calar parece buscar um eco na compreensão dos alunos. Os alunos entenderam que a mudança de sala é para melhorar? Entenderam que é a melhor coisa para eles e, quem sabe, para todos? Durante a reunião, Mirtes verbalizou certo entendimento em relação às decisões que foram tomadas: “Eu não estou entendendo nada” (capítulo 3, seção: A redistribuição dos alunos: elementos expressivos da cultura da escola). Talvez sua preocupação em confirmar a compreensão e a aceitação dos alunos das modificações propostas tenha origem em sua própria experiência de se esforçar por “entender” a lógica de enturmação que se estava operando.

Apesar de incluir todos os alunos na questão do entendimento da mudança, Mirtes dirigiu-se especificamente aos alunos que iam para a turma da Fase Introdutória “Vocês não estão prontos para fazer a primeira série”, “Vão ter que fazer primeiro o introdutório”, “depois a primeira série”. O discurso da imaturidade é um tecido no qual os alunos e professora vão construindo o conhecimento, partilhado e

ratificado, repetido. Os alunos continuavam “costurando”. Mirtes informou também que todos deviam esperar a chegada da supervisora para que ela levasse cada aluno à sua sala e que depois diria para que turma cada um iria. Contudo, os alunos só ficariam sabendo para onde iriam após o recreio. Ao dirigir-se e nomear alguns alunos, destacou aqueles que iam para sala da professora Sabrina, aqueles considerados fracos na reunião pedagógica.

Depois disso, os alunos continuaram “costurando”, enquanto a professora separava os trabalhos dos alunos que saíam de sua sala e os respectivos materiais. Assim, os alunos aguardavam a vinda da supervisora, que os conduziria a suas novas salas.

Os alunos estavam “costurando” e ouvindo, demonstrando, assim, a familiaridade deles com a atividade proposta pela professora. Afinal, não era a primeira vez que utilizavam a prancha de enfiagem. Enquanto trabalhavam, a professora era a porta-voz do discurso construído historicamente na escola sobre os maduros e dos imaturos, e comunicava-lhes as decisões tomadas no dia anterior. Os alunos recebiam aquelas informações sem condições de questioná-la e, talvez, embora não verbalizassem, iam buscando em sua história escolar elementos que confirmassem ou não a “imaturidade” deles. O que de fato aconteceu foi a utilização de uma justificativa para o que se faz na escola: a seleção e a discriminação dos alunos. Imputa-se aos alunos uma condição e um *status* de “não prontos” para se alfabetizarem que oculta as dificuldades da escola em avaliar o que os alunos sabem sobre a língua escrita. Os pressupostos desse discurso se mostram perversos, pois são modeladores de uma prática discriminatória, naturalizada aos olhos daqueles. A opção inicial dessa instituição por privilegiar a alfabetização de alguns – os escolhidos para formar as boas turmas – passa ao largo das justificativas apresentadas pela professora. Os pressupostos do fio com que se tece esse texto são para uns invisíveis e para outros, inexistentes.

Assim, os alunos foram “preparados” para a mudança de turma. Ao se mudarem para outro grupo, eles terão de desenvolver outras competências, ou seja, reconhecer no grupo para onde vão o que conta como um bom aluno, o que, possivelmente, poderá ser diferente daquilo que se considerava em sua turma de origem. Cada um irá (re)construir um novo mapeamento do que é ser aluno nessa

escola de Ensino Fundamental, tendo como referência aquilo que vivenciou como estudante na turma da professora Mirtes nesse primeiro mês de aulas. E, claro, o significado construído para o processo de reenturmação por que passaram.

Conforme indicado no QUADRO 15, os novos alunos de Mirtes chegaram à porta da sala às 8h05, conduzidos por uma professora eventual, que costumava dar apoio, levar recados, substituir outras professoras. Mirtes pediu à professora que aguardasse com esses alunos, assentados do lado de fora da sala, enquanto acabava de distribuir os trabalhos dos alunos da primeira turma. Passados cinco minutos, os alunos novos foram chamados para dentro da sala e orientados a guardar suas mochilas no fundo da sala. Em seguida, Mirtes solicitou aos "antigos" que fizessem uma fila para irem para a aula de Educação Física. Alguns alunos novos e também alguns dos antigos correram para fila, e isso provocou certa agitação. A professora chamou a atenção de todos, dizendo: "SEM EMPURRAR", e demonstrou irritação com a violação de normas estabelecidas com seu antigo grupo de alunos para a formação de fila.

Nesse momento de contato inicial, o conteúdo da norma foi enfatizado pela forma como se cobrou dos alunos o respeito por ela, pelo tom, altura da voz e gestual. A professora Mirtes decidiu, então, formar a fila do lado de fora da sala, já que as duas turmas juntas se encontravam na sala – alunos que haviam acabado de chegar e alunos que seriam encaminhados para a sala de Flora (Fase Introdutória) e para a sala da professora Sabrina (Fase I fraca). Depois de estarem todos organizados na fila, do lado de fora da sala, aguardando a orientação da professora para irem para a aula de Educação Física, a professora fez uma advertência aos novatos. "Ó, os meninos que não eram meus vão comportar, viu", e os conduziu à aula especializada. A organização da fila marcou o término do evento *Recebendo novos alunos e organizando o grupo*.

Após o término da aula de Educação Física, seguiu-se o horário do lanche e do recreio. Os alunos só voltaram à sala ao término do recreio. A sala ficou muito cheia. Praticamente todas as cadeiras que ficavam vazias atrás da sala foram ocupadas pelo grupo de alunos que havia chegado há pouco.

A sala, diferentemente da chegada dos alunos em fevereiro, apresentava visualmente as marcas do grupo que estava ali desde início do ano, há um mês.

Muitos artefatos povoavam o ambiente físico: no alto do quadro, um alfabeto ilustrado, o relógio; no mural de feltro que ficava na lateral do quadro, trabalhos feitos com giz branco em fundo negro; no outro lado, um cartaz com a letra da música *Caranguejo não é peixe*; e na parede lateral, calendário, fichas com a seqüência numérica até 9 e um quadro de pregas com fichas dos nomes dos alunos da primeira enturmação. Esses artefatos podem ser vistos como registros, inscrições físicas da história da primeira turma da professora Mirtes.

Ao retornarem à sala, a professora anunciou que iria chamar os alunos que seriam encaminhados para outra turma. Até aquele momento Mirtes tinha apenas recebido alunos em sua sala. Assim, iniciou-se o próximo evento, *Enviando alunos para outras turmas*. Antes de chamá-los, Mirtes continuou a distribuição dos pertences enquanto todos aguardavam. Em seguida, chamou um a um os alunos que iriam ficar na sala e os colocou de pé, na frente da sala. Depois, chamou os “outros” e lhes disse: “Agora, os outros, pega a mochila aí”. Os “outros” deveriam sair. Em seguida, autorizou os alunos que estavam de pé a voltar para seus lugares. Mirtes acompanhou seus ex-alunos até a nova sala. Sua nova turma ficou sozinha, pois a supervisora não apareceu, conforme a professora havia anunciado. Os alunos integrantes da nova turma da professora Mirtes conversavam livremente enquanto aguardavam o retorno da professora. Quando Mirtes voltou à sala, cinco minutos depois, começou a fazer a chamada – evento *Fazendo a chamada*.

Os alunos foram orientados a participar desse evento de fala respondendo “Presente”. A professora lia os nomes e levantava a cabeça para (re)conhecer quem respondia.

[...].

Mirtes: Dácio Ramon/ [*Mirtes leu o nome e procurou encontrar o aluno que respondeu*]

Ramon: Não é eu não/

Bráulio: Mentira/

é ele/ [*Bráulio apontou para Ramon, que estava assentado atrás de Bráulio*]

Ramon: e Ramon Pereira/ [*Ramon se identificou, acrescentando seu sobrenome*]

Bráulio: é ele mesmo/ [*Bráulio fez essa declaração para a professora e riu*]

Mirtes: Dácio Ramond P. de Melo/

[...] [Ninguém responde]

Mirtes: Ramon A. Pereira/ *[A professora olhou para a lista e leu o nome de Ramon]*

Ramon: presente/

Mirtes: Uai/ *[A professora estranhou os nomes iguais]*

[Em seguida, tentou identificar os alunos e diferenciar os alunos Dácio Ramon e Ramon]

Mirtes: e quem que é Dácio Ramon?/

Ramon: eu não/

Bráulio: é eu/ *[Bráulio respondeu à professora]*

[Mirtes olhou fixamente para Bráulio por cerca de 30 segundos]

Mirtes: A GRACINHA ESTÁ PASSANDO DO LIMITE²⁷/ *[A voz da professora se elevou e sua expressão facial era de brava. Ela estava no mesmo lugar, de frente para a turma, mas se alinhou corporalmente a Bráulio]*

RESPONDE SÓ QUANDO FOR SEU NOME/

COMEÇA COM GRACINHA PARA VOCÊ VER/

QUER APARECER?/

VOU PÔR UMA MELANCIA NA CABEÇA/

Bráulio: [r]

Mirtes: NUM INSTANTINHO TODO MUNDO TE VÊ/

Mirtes: COMO É SEU NOME DIREITO?/ *[Mirtes perguntou ao Ramon]*

Ramon: Ramon Alves Pereira/

Mirtes: e quem é o Dácio Ramon?/

Ramon: eu não/

Mirtes: Bráulio Alves/

Bráulio: eu/

Mirtes: como você chama?/

Bráulio: Bráulio Alves da Silva/

Mirtes: anh/ *[exclamou demonstrando compreensão da situação e das respostas dos alunos]*

então é gracinha

né?/

cadê o Dácio Ramon?/

Ramon: eu/*[Ramon, que até então tinha respondido adequadamente à chamada, entrou no “jogo” de Bráulio e tentou confundir a professora]*

Mirtes: Nós vamos cortar a gracinha dos dois/

agora mesmo/

não vai demorar/

1º/3/05

Na seqüência interacional acima, Bráulio se apresentou como Dácio Ramon (ausente) e, posteriormente, o aluno Ramon Pereira também se apresentou no lugar do aluno ausente. Os alunos não consideraram a observação feita pela professora “A gracinha está passando do limite” e a orientação dada para responder à chamada adequadamente – “Responde só quando for o seu nome”. Bráulio e Ramon

²⁷ Na transcrição, a letra maiúscula representa elevação do tom de voz.

continuaram fazendo “gracinhas” com o nome do aluno ausente, Dácio Ramon. Ao responderem em nome desse colega, Bráulio e Ramon evidenciaram a situação por que passava a professora: ainda não conhecia seus alunos novos e por isso, por instantes, ficou “à mercê” de um conhecimento que apenas alguns dos recém-chegados detinha. Retomando o controle da situação, a professora enfatizou que “gracinhas” não seriam toleradas em sua sala de aula. Após fazer a conferência dos alunos da lista, Mirtes orientou os alunos a ocupar as cadeiras vazias à frente da sala. Foi apontando um a um, chamando primeiro os alunos que haviam permanecido em sua turma desde o mês de fevereiro. Contudo, reservou um lugar especial para um de seus novos alunos. A professora foi até Bráulio e o conduziu de mãos dadas à carteira que ficava em frente à sua mesa, na primeira fileira (FIG. 6, capítulo 2). A atenção especial dada a esse aluno pode ser vista como uma resposta às “gracinhas” que ele acabara de fazer. Ao determinar que ele deveria se sentar próximo à sua mesa de trabalho, indicou que iria acompanhá-lo de perto e buscaria ter maior controle das ações desse aluno em particular. Ao terminar a mudança de lugares na sala, Mirtes propôs aos alunos uma atividade.

A acolhida, a apresentação, o conhecimento das experiências escolares prévias e as brincadeiras observados durante a recepção do primeiro grupo em 1º/02 não tiveram espaço nos primeiros contatos com esse novo grupo. No dia 1º de março, as carteiras estavam dispostas em seis fileiras, o que tornava o espaço da sala ainda menor. Ao contrário da voz melodiosa que buscou acolher e conquistar os alunos no primeiro dia do mês de fevereiro, outras condições estiveram presentes na interação entre a professora e os alunos. Ao comparar esses momentos iniciais com os do primeiro grupo, constato que, de fato, houve uma configuração diferente. A vida da escola e da sala já estava em curso. Os horários, as aulas especializadas, os valores, as normas e as expectativas já haviam sido construídos pelo primeiro grupo. Esperava-se que os alunos “novos” chegassem e seguissem as atividades “normalmente”. Eles entram na sala como se fossem “velhos conhecidos”. Talvez a professora estivesse operando com o pressuposto de que os alunos já estavam na escola e já conheciam os rituais de participação em sala de aula. É importante considerar que após um mês de trabalho a professora e seus alunos da primeira enturmação já haviam convivido e compartilhado normas e expectativas para a

participação em uma turma de Fase I. Para a professora Mirtes, esse grupo de alunos mostrou ter compreendido o significado de ser um bom aluno naquela sala. O conselho que ela deu para os alunos que saíram de sua sala aponta para isso: “Não é pra mudar o comportamento lá também”, é para “continuar assim, meninos muito educados, igual vocês estão aqui nessa sala”.

A mudança de sala e de alunos mostrou que haviam ocorrido também mudanças no comportamento e no padrão interacional desenvolvidos pelos membros do grupo. Isso ficou evidente na seqüência interacional descrita em que os alunos Bráulio e Ramon não se comportaram de maneira adequada na sala de Mirtes. O desconhecimento mútuo entre alunos e professora, bem como a não-correspondência à expectativa do que era considerado apropriado na sala de Mirtes, gerou tensão na sala de aula. Se no primeiro contato com seus novos alunos a professora já havia se irritado com a desordem no momento de fazer a fila, como se mostrou no evento *Recebendo novos alunos e organizando o grupo*, a irritação voltou a ocorrer durante o evento *Fazendo a chamada*.

Para Erickson e Shultz (2002, p. 217), “a produção de comportamento social apropriado a cada novo momento exige que saibamos, primeiramente, em que contextos nos encontramos e quando esses contextos mudam”. Nos eventos analisados, *Chegando novos alunos e Fazendo a chamada*, há uma nítida mudança de contextos. Segundo esses autores, a noção de contexto é mais abrangente do que um ambiente físico ou a presença de pessoas: “Um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por **onde** e **quando** elas fazem o que fazem” (p. 217). Mc Dermont (1976, *apud* ERICKSON; SHULTZ, 2002, p. 217) afirma que “os indivíduos em interação se tornam ambientes uns para os outros”. A implicação dessa concepção de contexto coloca em evidência a importância da interação das pessoas e de seu caráter mediador na constituição do grupo.

No início do excerto analisado acima, somente Bráulio começou desrespeitando algumas regras que até então não haviam sido desrespeitadas pela turma anterior. Logo a professora explicitou a inadequação de sua atitude. Ao dizer que a “gracinha estava passando do limite”, ela conferiu à ação de Bráulio o *status* de inadequada naquele contexto e o orientou a “responder só quando for seu nome”. Uma vez explicitada a norma, o aluno preferiu não acatá-la e provocou, uma vez

mais, a irritação da professora. Na manifestação de descontentamento por parte da professora, há uma redundância modal nas pistas de contextualização dirigidas a Bráulio; por exemplo, a mudança de tom, a altura da voz, no andamento e na organização rítmica da fala, e de aspectos não verbais, como o alinhamento, a direção do olhar e a expressão facial. Há também uma redundância temporal, pois há um conjunto de ocorrências sucessivas de pistas a respeito da inadequação das “gracinhas” no evento *Fazendo a chamada*. A professora tentou mostrar ao aluno quem pode falar, quando e como. Assim, ela explicitou elementos definidores da estrutura de participação que buscou instaurar com a turma. Os demais alunos podiam aprender com esse episódio.

Talvez a descrição e a análise apresentadas no momento da chamada possam ser vistas como uma evidência do que autores como Sirota (1996) e Giusta e Bregunci (1998) argumentaram: que meninos tendem a ser menos valorizados nas interações em sala de aula e menos adaptados aos rituais da escola do que as meninas e que neles é maior a incidência de dificuldades na escolarização inicial (UFMG. Caderno 3, 2004, p. 10).

A interrupção da chamada por Bráulio e Ramon, bem como a reação da professora ao comportamento desses alunos, também devem ser vista à luz do ocorrido na reunião do dia 28 de fevereiro. São evidentes os efeitos disruptivos decorrentes do processo de reenturmação dos alunos. É preciso considerar que a mudança de mais da metade dos alunos da professora Mirtes teve um impacto negativo sobre ela e sobre seu trabalho, e isso se refletiu na forma como os novos alunos foram recebidos. No dia 1º de fevereiro, observou-se a preparação de uma acolhida aos alunos marcando um momento de passagem do exterior para o interior da vida da escola. A falta de uma atividade de recepção na sala de aula para o conhecimento desses alunos vindos da própria escola revela que tanto a escola como a professora já os considerava como “recebidos”, por isso não considerou importante marcar esse momento com uma diferenciação no “ambiente”. Esse ambiente interacionalmente constituído não se mostrou favorável ao início do trabalho com a nova turma. Uma vez ocorrido o episódio da chamada, reforçou-se para a professora a necessidade do caráter regulador do discurso pedagógico, como uma resposta ao efeito à quebra das “normas”, provocada por Bráulio, e como uma

busca por controle da situação. Além disso, é importante ressaltar a evidência da continuidade da insatisfação da professora com o processo de enturmação iniciado na reunião pedagógica no dia 28 de fevereiro. Após a interação tensa de negociação com Bráulio, a “troca” de alunos, já materializada e corporificada com a presença de seus novos estudantes, pareceu-lhe injusta. Esse aluno foi remanejado da sala da professora Flora uma vez que era considerado um aluno fraco e indisciplinado e que, portanto, demandava um esforço maior na interação, que se mostrava difícil, que transferia para ela essa “cruz”. A perversidade da “troca” como prática cultural instituída e legitimada está tanto em selecionar os alunos nos quais se pode apostar como consideração dos alunos-objetos que se mudam de um lugar para outro. No caso de Bráulio, esse parece ser um “objeto cruz” que não caiu bem nesse novo espaço.

Na segunda reconstituição do grupo, mais da metade do grupo está reaprendendo a ser aluno, conforme as regras locais da sala de aula de Mirtes. Não somente os alunos, mas a professora também. Mais da metade de sua turma ainda não sabe como é ser um aluno competente nessa sala de aula e como aqueles que partiram chegam com seus mapas culturais que usam para agir e interpretar as ações. A observação do QUADRO 7 do capítulo 3, referente à segunda constituição de turma, mostra uma maior variação da idade dos alunos, que vai de 6 anos e 2 meses a 8 anos e 1 mês. As experiências escolares se diversificam, já que muitos alunos freqüentaram a escola nos anos anteriores e, assim, trazem consigo marcas desse processo.

Dando seqüência aos acontecimentos desse primeiro dia de março, os alunos saíram para o lanche e para o recreio. Ao voltarem para a sala, a professora utilizou a avaliação da escrita para conhecer o grupo. Embora se tenha analisado esse tipo de atividade, agora será focalizado outro aspecto: a seqüência interacional do evento *Desenhando e escrevendo palavras*, no QUADRO 16.

QUADRO 16

Seqüência Interacional 1 – Escrita de palavras
Duração: 2 minutos e 47 segundos

(Continua)

	PROFESSORA	BRÁULIO	ALUNOS	INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS
1.	você vai escrever a palavra casa			Mirtes acabou de desenhar uma bola no quadro e desenhou uma casa. A professora usou a palavra <i>você</i> , mas se dirigiu verbalmente a todo o grupo. Ela estava de costas para os alunos fazendo o desenho de uma casa.
2.	casa			Fez um traço na frente do desenho da casa indicando o lugar onde os alunos deviam escrever a palavra casa.
3.	depois você vai desenhar			
4.		não tia		Bráulio olhou para cima e depois para o lado. Bráulio reclamou, mas a professora não comentou nada sobre sua reclamação.
5.		eu não sei não		Ele fez essa reclamação olhando para o quadro. A professora continuou de costas para os alunos.
6.	o que é isso aqui?			A professora pediu aos alunos que identificassem outro desenho que acabara de fazer no quadro.
7.			cadeira	Os alunos responderam em coro.
8.	ah!			A professora confirmou a identificação dos alunos de que o desenho era uma cadeira.
9.	uma			
10.	cadeira!			A professora terminou de fazer o desenho da cadeira e atendeu um aluno
11.	aí você vai escrever o nome			Mirtes orientou um aluno em sua carteira que estava assentado na fila próxima à porta da sala
12.	tá			
13.	já escreveu?			Enquanto a professora atendeu um aluno, Bráulio ficou colocando e tirando o lápis da mesa, como se a tivesse ficando.
14.	agora você vai desenhar			

(Continua)

	PROFESSORA	BRÁULIO	ALUNOS	INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS
15.	e escrever na frente			
16.	o que que é cada desenho			
17.	isso			
18.	agora você vai fazer o desenho			
19.	e escrever			
22.	do jeito que você imagina que é			
21.	vai pensar um pouquinho			A professora voltou para perto do quadro
22.		AIII NÃO		Mirtes começou a desenhar um sol, e Bráulio, ao levantar a cabeça em direção à professora, soltou um grito em reação à ação dela de fazer mais desenhos
23.		PÁARA		
24.		ah um alefante (elefante) assim desse tamanho		A professora desenhou um sol bem grande
25.	o que que é isso aqui?			A professora terminou os detalhes do sol. Fez um traço em frente e perguntou aos alunos
26.			sol	
27.	o sol			A professora vai até a sua mesa
28.	então			
29.	você vai escrever o sol			
30.	desenhar o sol			
31.	você vai escrever a palavrinha "sol"			
32.	só essas aí por enquanto			E deu uma breve olhada para Bráulio
33.		eu não sei fazer		
34.				A professora aproximou-se da carteira de Bráulio
35.	eu quero saber			A professora parou na frente da carteira do Bráulio
36.	porque sua professora mandou você pra cá então			
37.	se você não sabe fazer nada!			

(Continua)

	PROFESSORA	BRÁULIO	ALUNOS	INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS
38.	se ela mandou			
39.	é porque você sabe fazer			
40.	então é pra fazer			
41.	e sem fazer hora			
42.	tá?			Acabou a interação com Bráulio e olhou o trabalho do aluno da primeira carteira da fila ao lado da de Bráulio
43.				A professora andou pelo corredor entre essas duas fileiras e olhou a atividade que os alunos estavam fazendo
44.	isso			Mirtes indicou que Jaqueline realizou a atividade adequadamente
45.	não precisa ficar bonito, não			Mirtes olhou o trabalho de Laura
46.	preocupar com o desenho, não			A professora chegou até Maicon, o último aluno da fila Bráulio estava segurando o lápis com as duas mãos em sua carteira, batendo-o na carteira.
47.	tá?			
48.	acho que vou pegar os meus de volta tava melhor			A professora olhou o trabalho de Gala que estava à minha frente, pôs as mãos na própria cabeça e olhou para cima, como se fizesse uma prece olhando para o céu. Bráulio continuou fazendo o movimento de bater o lápis na mesa
49.				Quando a professora passou perto da carteira de Bráulio. ele não está mais fincando a carteira com o lápis. Fez movimento de quem estava trabalhando. Mirtes andou na frente da sala observando o que os alunos faziam
50.		(inaudível)		A professora virou-se corporalmente para Bráulio sem sair do lugar. Ela estava diante do primeiro aluno assentado na 3ª fileira, a contar da fileira em direção à sua mesa.

(Conclusão)

	PROFESSORA	BRÁULIO	ALUNOS	INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS
51.	FAZ E			Bruno começou a balançar as pernas batendo uma na outra
52.	CALA A BOCA			
53.	FALA DEMAIS E			
54.	E TRABALHA DE MENOS			A professora continuou olhando em direção a Bráulio, mas seu corpo estava alinhado na direção oposta, no rumo da porta. Alinhou a cabeça na direção em que ia, mas, antes de olhar o trabalho de um aluno na 5ª fileira, olhou mais uma vez para Bráulio. A professora continuou olhando o trabalho dos outros alunos

*O tom de cinza no quadro representa a interação com outro aluno, cuja fala estava inaudível.

O QUADRO 16 está organizado em cinco colunas. Na primeira, tem-se a numeração das unidades interacionais. A segunda coluna mostra o que foi dito pela professora. Na terceira, o que disse Bráulio. Na quarta, as respostas dos alunos às perguntas de Mirtes. Na quinta, informações contextuais sobre o que estava acontecendo em sala de aula. O excerto ora apresentado durou 2 minutos e 47 segundos. Destaca-se nessa seqüência interacional a interação entre o aluno Bráulio e a professora.

Os alunos estavam assentados nas carteiras. A professora distribuiu uma folha a todos os alunos e depois lhes disse que a primeira coisa que fariam seria escrever o nome próprio. Em seguida, propôs aos alunos que desenhassem e escrevessem o nome do desenho que ia desenhando no quadro, à medida que falava com eles. Primeiro, desenhou uma bola no quadro e fez um traço na frente; depois, uma casa; em seguida, uma cadeira; e, por último, um sol. Os alunos estavam em silêncio e copiando o que a professora fazia no quadro.

Pode-se ver no QUADRO 16 que Bráulio reagiu à proposta de escrita sem modelo feita pela professora dizendo que não sabia fazer. Primeiro ele diz “Não, tia”, o que no contexto que se desenvolveu poderia assumir o significado de um pedido ou uma reclamação à professora para não propor aquela atividade. Em seguida, ele disse “Eu não sei fazer”, e, dessa maneira, manifestou sua insegurança em relação à sua capacidade para realizar a atividade proposta. A professora não fez nenhum comentário a respeito do que ele disse e continuou desenhando no quadro para os alunos copiarem. Depois de atender um aluno, Mirtes voltou ao quadro e começou a fazer o quarto e último desenho para que os alunos escrevessem o nome. Bráulio reclamou contra a professora soltando um grito “AI! NÃO”, pedindo-lhe que parasse: “PÁRA”. Mirtes não parou de desenhar. Em seguida, ele interpretou o desenho da professora dizendo que era um elefante. O sol que a professora desenhava no quadro era bem grande e não me pareceu, naquele momento, ter semelhanças com um elefante. Ao fazer isso, Bráulio estava descaracterizando o desenho da professora e, também, criticando-o. Quando Mirtes terminou, ela disse para a turma que até aquele momento seriam só aqueles desenhos e dirigiu-se para sua mesa, de frente para Bráulio. Ao olhar para Bráulio, ouviu dele: “Eu não sei fazer”. A professora deu a volta em sua mesa e parou em frente à carteira de Bráulio e lhe

disse: “Eu quero saber por que que sua professora mandou você para cá então se você não sabe fazer nada. Se ela mandou é porque você sabe fazer. Então, é pra fazer e sem fazer hora, tá”? A fala da professora foi ininterrupta, sem dar espaço a Bráulio para que pudesse falar. Mirtes dirigiu-se a Bráulio fazendo referência à sua antiga professora, Flora, que na reunião do dia 28/02 negociara a transferência de Bráulio para a turma da Mirtes. Logo após essa tensa interação com Bráulio, a professora percorreu o corredor entre as duas primeiras fileiras, observando como os alunos faziam o que ela havia proposto. Nesse momento, expressou seu desconsolo diante do que os alunos apresentavam. Pode-se observar certa rejeição às condições iniciais dos novos alunos: “Vou pegar os meus de volta. Eles estavam melhores”.

Três minutos após o ocorrido na seqüência interacional apresentada no QUADRO 16, a turma trabalhava silenciosamente na sala de aula, e a professora fazia anotações em um papel em sua mesa. Mirtes levantou se e se dirigiu até a porta da sala. Bráulio levantou sua folha de papel e chamou atenção para o que havia feito nela (QUADRO 17):

QUADRO 17

Seqüência interacional 2
Duração: 19 segundos

(Continua)

LINHAS	PROFESSORA	BRÁULIO	ALUNOS	INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS
1.				A professora estava em sua mesa. Começou a andar na direção da porta, para guardar materiais em seu armário, no fundo da sala, quando Bráulio virou de lado em direção à carteira de Ramon, assentado na segunda carteira da segunda fileira.
2.		ó o que eu fiz		No momento em que Bráulio falou, alinhando a cabeça para o Ramon, a professora deu mais dois passos na direção oposta, mas com a cabeça virada para Bráulio, olhando-o fixamente. Ela parou e fixou nele o olhar por mais sete segundos. Ele voltou a cabeça para o papel sobre a mesa assim que a professora olhou para ele.
3.			(Ramon) deixa eu ver, Bráulio	

(Conclusão)				
LINHAS	PROFESSORA	BRÁULIO	ALUNOS	INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS
4.	depois eu vou falar com você	(Ri)		Bráulio olhou para professora e riu.
5.	tá			
6.	tem alguém achando graça aí?			A professora, a dois passos da porta, na frente da sala, perguntou para turma, mas estava olhando para Bráulio.
7.			eu não eu não	
8.	ahm!			Bráulio permaneceu atento à professora mesmo quando ela não estava olhando para ele

Logo depois de Bráulio mostrar o que fez, com a intenção de provocar risos, a professora virou-se para todos os alunos e perguntou: “Tem alguém achando graça aqui?” Alguns alunos responderam que não. A professora chamou atenção de Bráulio pelo efeito disruptivo causado por ele, já que toda a turma trabalhava em silêncio. Quando Bráulio tentou mostrar para a professora, quem se interessou foi o colega Ramon, que estava assentado na segunda carteira da segunda fileira. A professora parou onde estava, próxima à terceira fileira, olhou para Bráulio fixamente e elevou o tom de voz, indicando novamente que aquela ação era inadequada em sua sala. Em seguida, perguntou aos demais alunos se estavam achando graça, e eles responderam que não.

As negociações com os alunos, especialmente com Bráulio, nesse dia foram marcadas por certa tensão. Esse aluno incomodava a professora, porque não se enquadrava nas normas: costumava fazer gracinhas, rir e falar alto. Contudo, nem todas as situações de interação com esse aluno revelaram essa tensão. Mirtes parou diversas vezes perto da mesa de Bráulio e o orientou, oferecendo-lhe informações para que ele realizasse seu trabalho, conforme QUADRO 18.

QUADRO 18

Seqüência interacional 3

Duração: 15 segundos

LINHAS	PROFESSORA	BRÁULIO	INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS
1			A professora se aproximou de Bráulio, que estava fazendo seu trabalho
2	Bráulio,		
3	primeira coisa,		
4	a gente segura no lápis		
5	é assim		A professora pegou na mão de Bráulio e mostrou-lhe como se deve segurar o lápis
6	ó		Mostrou
7		assim?	Mirtes balançou afirmativamente a cabeça
8	agora escreve		
9			A professora ficou observando os outros alunos. Bráulio parou de fazer e ficou olhando para a professora, que estava de costas para ele. Dispersou-se um pouco olhando para os lados e depois virou a folha de um lado para o outro. Coçou a cabeça, balançou os pés na carteira olhando para sua folha, olhou para o lado, pôs as duas mãos na cabeça

Essa primeira vez que Mirtes mostrou a Bráulio como ele deveria segurar o lápis o fez com um tom de voz normal e com calma. Quando sua explicação se fez necessária outra vez, sua voz já apresentava um tom mais exacerbado. A observação de outras situações mostrou que até a impressão negativa de Mirtes sobre o segundo grupo, especialmente sobre Bráulio, em relação aos padrões estéticos ou cuidados com o material, foi acentuada. Se coisas do tipo “desenho sem colorir” e “folha amassada” eram feios, como se definiu no mês de fevereiro com os alunos da primeira turmação, caderno com “orelhas”, como o do aluno Bráulio, era considerado horrível pela professora. Esse parece ser o enquadre de aluno difícil. Parece que um olhar negativo estava na base da “impressão” sobre a nova turma. A diferença entre a forma de adaptação dos dois grupos é nítida. Nesse segundo grupo, os alunos se arriscavam mais a falar e agir segundo seus critérios de interpretação. Uma tensa negociação de papéis ocorreu até que os alunos que chegam compreendessem como deviam agir para interagir adequadamente naquele grupo.

A diferença de tratamento que a professora dispensava a Bráulio era visível em diversos momentos. As pistas lingüísticas e paralingüísticas evidenciam a mudança de enquadre.

Estudos de Tannen e Wallat (1987) da interação face a face evidenciam aspectos interacionais e cognitivos na constituição do discurso. As autoras propõem uma clara distinção entre os conceitos de enquadre e esquema, e demonstram isso por meio da análise de uma consulta médica. O enquadre é utilizado com referência à noção antropológica/sociológica e o esquema, como derivado dos conhecimentos da Psicologia Cognitiva e da Inteligência Artificial. O termo *enquadre* se refere “ao sentido que os participantes constroem acerca do que está sendo feito e reflete a noção de Goffman de *footing*: o alinhamento que os participantes estabelecem para si e para os outros em uma situação” (TANNEN; WALLAT, 1987, p. 212-213). O termo *esquema* se refere aos padrões de expectativas e hipóteses sobre o mundo, seus habitantes e objetos. Tannen e Wallat demonstram como as pistas lingüísticas ou as maneiras de falar evidenciam e sinalizam a mudança de enquadres e esquemas.

A noção de *footing* de Goffman (1979, p. 107) é um desdobramento do conceito de enquadre no discurso.

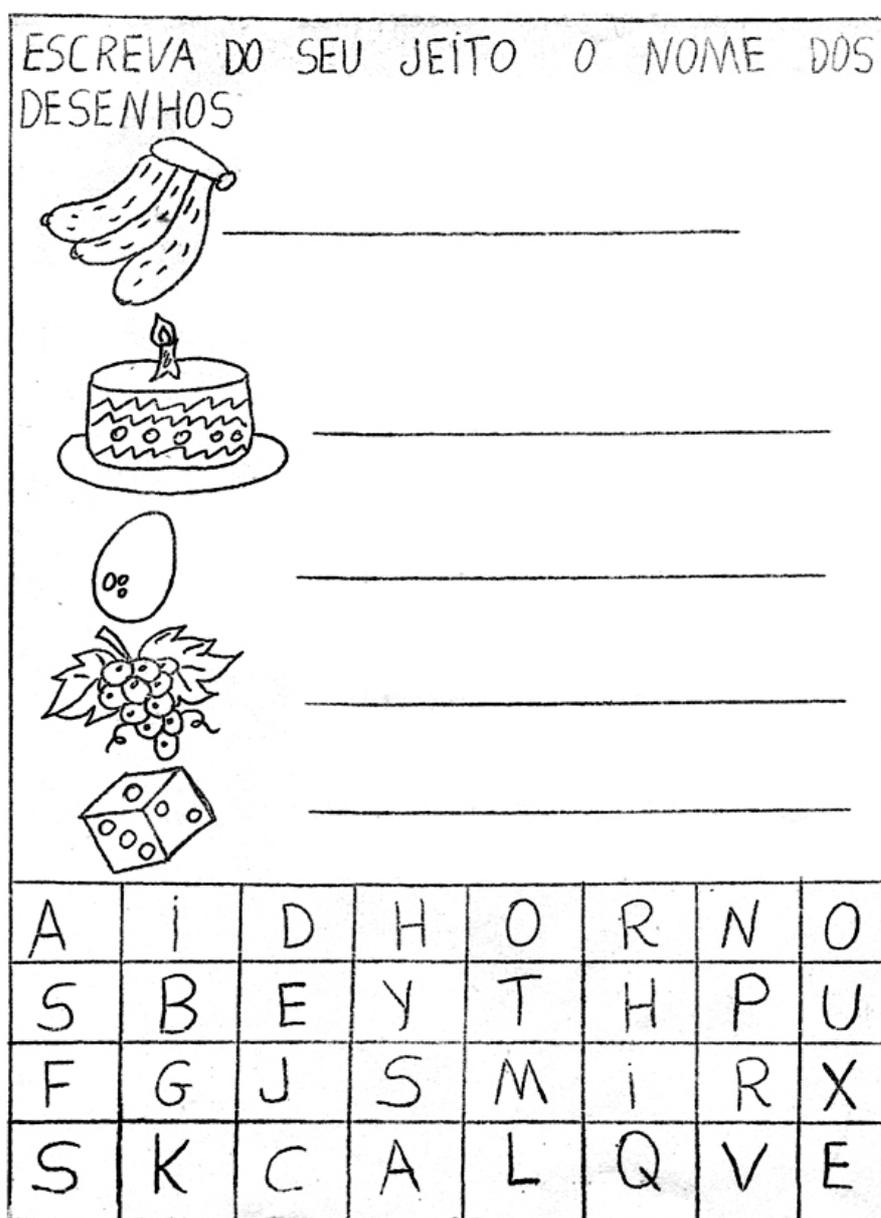
Footing representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Passa, portanto, a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres, sobretudo, a sua natureza discursiva. Em qualquer situação face a face, os *footings* dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a recepção.

Assim, nas situações, como apresentadas nos QUADROS 15, 16 e 17, a professora pareceu agir orientada por um referencial de aluno difícil, por isso precisou tratá-lo de forma que ele entendesse quem era quem ali naquela sala e que tipo de coisas ele poderia ou não fazer. Nessas situações, seu tom de voz foi áspero, mostrando-se intolerante com as gracinhas. (QUADRO 17). Em outra situação, como a apresentada no QUADRO 18, Mirtes pareceu agir orientada pelo entendimento de que Bráulio era um aluno e que, como qualquer aluno, tinha o direito a aprender aquilo que ainda não sabia –, no caso, segurar o lápis. Dessa

maneira, percebe-se há uma clara mudança no tratamento dispensado ao aluno de acordo com a mudança no enquadre: aluno difícil X aluno aprendiz.

No evento seguinte, *Escrevendo palavras na folha mimeografada*, indicado no quadro 16, a professora distribuiu uma folha mimeografada para todos os alunos e orientou “Olha o que vocês vão fazer pra mim! Meus alunos já fizeram, mas vamos fazer de novo, que é rapidinho aí”. Trata-se de uma atividade realizada no dia 15/2/05. (FIG. 10)

ESCREVA DO SEU JEITO O NOME DOS DESENHOS



A	I	D	H	O	R	N	O
S	B	E	Y	T	H	P	U
F	G	J	S	M	I	R	X
S	K	C	A	L	Q	V	E

FIGURA 10 – Atividade mimeografa – 15/2/05

Para continuar a avaliação dos alunos que chegaram, a professora contou com a colaboração de seus alunos da primeira enturmação: solicitou-lhes que refizessem uma atividade do dia 15/2/05. Nesse momento, a professora mostrou que sabia eles seriam capazes de fazer “mais rapidinho”. A repetição da atividade para alguns alunos não pareceu ser considerado um problema pedagógico ou, mesmo, metodológico. Os alunos foram orientados a fazer a atividade, colorir o desenho, recortar e colar no caderno de português.

Enquanto os recém-chegados retiravam seus cadernos de suas mochilas, a professora foi verificando o estado em que estavam esses materiais. Demonstrou não gostar do que viu. Ela teve a oportunidade de verificar que o sistema de organização que ela havia ensinado à sua primeira turma – passar um traço delimitando a atividade do dia – não era utilizado pelos que acabavam de chegar. A maneira como os alunos utilizavam seus objetos escolares, tais como cola e até mesmo o cuidado com o caderno, alguns com “orelhas”, causaram certa irritação e desânimo na professora. Enquanto isso, um aluno recém-chegado, que já havia terminado a tarefa, começou a batucar na mesa com o lápis. A professora o repreendeu e deixou transparecer mais uma vez o que pensava de seu novo grupo: “Parece que vocês nunca foram na escola, nem um dia”. No final da atividade, um dos alunos pediu para brincar, e a professora lhe disse: “Pra brincar, tem que merecer”. E, depois, completou: “Hoje não dá tempo mais, não”.

Faltando dez minutos para a aula acabar, a professora me perguntou se eu gostaria de lhes ensinar uma música. Cantei com eles algumas músicas de apresentação. É preciso destacar aqui que essa foi uma das poucas vezes que a professora solicitou minha participação na condução de uma atividade com a turma. Ela se sentiu à vontade para fazê-lo, pois já havia lhe falado sobre minha experiência como professora de crianças pequenas. Mesmo quando saía de sala, ela atribuía aos alunos a responsabilidade de se comportarem e de continuarem a desenvolver as atividades. Assim, o autogoverno era incentivado nessas horas. Em momento algum a professora Mirtes me atribuiu a função que lhe era devida, embora houvesse tido indicações por parte de uma especialista da escola para fazê-lo: “Deixa a Flávia dando uma atividade com os alunos”. O pedido da professora nesse dia poderia ser interpretado como evidência de certo “cansaço” que foi se instalando.

5.2 Administrando conflitos

Nos dias subseqüentes, novas regras relativas à constituição do grupo foram “negociadas”, por exemplo: “Não pode batucar na sala”, “Não pode falar palavrão”, “Só quem se comporta tem o direito de sair de sala”, “Não pode responder à professora.” Outras regras foram ratificadas, como: “Não pode falar junto com a professora”, “Não pode escrever misturando diferentes tipos de letras”, “Para falar tem que levantar a mão”, “Não pode escrever embolado”, “A letra tem que ser grande”, “Se o Para Casa não estiver do jeito que a professora pediu, tem de desmanchar”.

O QUADRO 19 apresenta o conjunto das atividades realizadas nos primeiros dias com o segundo grupo. As atividades propostas pela professora não são as mesmas dos primeiros dias com os alunos enturmados com base no cadastro. O grupo é outro, mas o tempo é outro também. Já se passou um mês de aula e parece ter chegado o tempo do compromisso e seriedade, previstos pela professora, como um tempo de esforço, persistência e determinação por parte dos alunos para enfrentar a escrita. Acabou o tempo das brincadeiras. Assim, o período preparatório caracterizado no capítulo anterior não teria mais vez no mês de março. A organização das aulas por meio do horário, o início da distribuição do Para Casa e o ritmo proposto indicavam novos tempos na escola.

QUADRO 19

Eventos observados nos primeiros dias do segundo grupo

TRANSCRIÇÕES ANALISADAS	EVENTOS OBSERVADOS	TEMPO GASTO	HORÁRIO
1º de março	Recebendo os alunos	20 min	7h10
	Utilizando prancha de enfiagem	35 min	7h30
	Recebendo novos alunos e organizando o grupo	05 min	8h05
	Aula de Educação Física	50 min	8h10
	Lanche/Recreio	40 min	9h00
	Enviando alunos para outras turmas	05 min	9h40
	Fazendo a chamada	10 min	9h45
	Desenhando e escrevendo palavras	30 min	9h55
	Escrevendo palavras na folha mimeografada	35 min	10h25
	Cantando músicas	10 min	11h00
	Saída	-	11h10
2 de março	Recebendo os alunos	20 min	7h00
	Escrevendo no quadro e usando o caderno	1h 55 min	7h20
	Lanche /Recreio	25 min	9h15
	Conhecendo a escolaridade dos novos alunos	35 min	9h40
	Lendo e explicando o horário	10 min	10h15
	Lendo e explicando o Para Casa	25 min	10h25
	Lendo a oração	10 min	10h50
	Lendo e cantando a música: Caranguejo	5 min	11h00
	Saída	-	11h05
3 de março	Recebendo os alunos	10 min	7h00
	Corrigindo o Para Casa	30 min	7h10
	Aula de Geografia/História	1h 35 min	7h40
	Lanche/Recreio	30 min	9h15
	Lendo a história <i>O mágico de Oz</i>	15 min	9h45
	Interpretando da História	15 min	10h00
	Fazendo atividade na folha mimeografada	50 min	10h15
	Saída	-	11h05

Observa-se no QUADRO 19 que a professora começou no dia 2 de março trabalhando segundo o horário distribuído aos alunos, delimitando, assim, os conteúdos das disciplinas e o trabalho com os cadernos específicos. Observou-se que a professora trabalhava segundo o horário escolar (QUADRO 14), mas com alguma flexibilidade, priorizando o término de uma atividade iniciada, excetuando a aula de Educação Física. O dia 1º de março pode ser considerado de transição. Nele, foram realizadas atividades até então características do período preparatório, como a utilização da prancha de enfiagem e as atividades que a professora utilizava

para avaliar a escrita de seus alunos. Houve, nesse primeiro dia da segunda enturmação, um alargamento do tempo da atividade, o que também caracteriza, de certa maneira, o momento de transição dos alunos.

No dia 2 de março, conforme indicado no QUADRO 19, a aula de português durou 1 hora e 55 minutos; portanto, quase a metade do tempo de trabalho. Essa aula foi iniciada pela retomada da discussão de como usar o caderno de Português. Para ajudar a reconhecer o caderno, a professora indicou o que poderia estar escrito nele: “ou está escrito assim (Português) ou tá escrito assim ó (Língua Portuguesa). É o mesmo caderno”. Assim, na primeira aula de Português, a professora Mirtes utilizou o caderno para a cópia do nome da escola, da cidade, o nome dela e os dos alunos. Mirtes escolheu o nome de Bráulio para colocar no quadro:

Mirtes: eu vou colocar uma palavra aqui no quadro/
quem sabe que palavra é essa?! *[Mirtes escreveu o nome do Bráulio]*

Mara: Bráulio/

Alunos: Bráulio/

[Bráulio olhou rapidamente para o quadro, esticou o corpo e sorriu]

Mirtes: é Bráulio seu nome?! *[Mirtes perguntou a Bráulio com um tom de voz bem afetuoso]*

Bráulio: *[Balançou a cabeça afirmativamente]*

Mirtes: tem certeza?! *[Perguntou a Bráulio]*

Bráulio: *[Balançou a cabeça afirmativamente]*

ah/

Mirtes: nós temos no alfabeto/

cinco letrinhas/

que a gente chama de vogais/

né?/

quem sabe quais são elas?/

Alunos: A E I O U/

Mirtes: nós temos o A // *[Escreveu a letra A]*

Alunos: o É//

Mirtes: o E/ *[Escreveu a letra E]*

o I/ *[Escreveu a letra I]*

Alunos: O Ó/

Mirtes: O Ó/ *[Escreveu a letra O]*

e o U/ *[Escreveu a letra U]*

Aluno: Pode escrever tia?! *[Um aluno perguntou se já podia copiar no caderno o nome e as vogais que acabara de escrever]*

Mirtes: pode/

pode escrever/

o nome do Bráulio em cima/

e depois as vogais/

Nesse dia, a professora parece ter usado o nome de BRÁULIO com dois objetivos. O primeiro, de ordem afetiva e social, com o objetivo de valorizar o aluno e engajá-lo de forma positiva na sala de aula, bem como de criar condições para uma participação mais adequada. O segundo, para trabalhar com a diferenciação de vogais e consoantes e reconhecer palavras que tivessem as iniciais de seu nome. Nesses primeiros dias, a professora retomou o ensino da numeração das linhas do caderno e orientou os alunos para a utilização adequada segundo os critérios por ela estabelecidos.

Ainda nesse dia, no evento *Conhecendo a escolaridade dos novos alunos* (QUADRO 19), a professora destinou parte de seu tempo para conhecer um pouco mais sobre a escolaridade e a idade de seus alunos, assim como sobre os nomes deles. Ela fez isso assentada de sua carteira, como se estivesse fazendo uma argüição. Não houve, nesse momento, o alinhamento corporal de Mirtes com o aluno que respondia às perguntas feitas por ela. Somente a cabeça da professora se voltava para ouvir o aluno. Os alunos, assentados em suas carteiras, conversavam em voz baixa. Eles não realizavam, naquele momento, nenhuma tarefa. Nesse evento, Bráulio, de pé, próximo à sua carteira, conversava muito e ria alto. A professora pediu-lhe que parasse de levantar e rir alto. Pediu-lhe também que virasse para frente. Mal a professora acabou de falar, ele se virou para trás, o que fez com que a professora se levantasse e lhe desse a mão conduzindo-o para ficar ao seu lado enquanto continuava o reconhecimento dos alunos e a inquirir sobre a escolaridade prévia de cada um. Bráulio permaneceu ao lado dela 3 minutos, virado de costas para os colegas e de lado para Mirtes. Após dirigir perguntas a cinco alunos, a professora iniciou uma conversa com Bráulio e fez um acordo com ele. A filmadora não registrou todo o conteúdo da conversa, somente as palavras finais: “Se for pra aprender, é pra ficar direitinho. Você quer aprender ou quer voltar pra lá? Então, é pra ficar quieto e sem essas risaiadas. Vai assentar no seu lugar. Mais uma gracinha que você fizer, eu te mando de volta pra lá”. Bráulio voltou para o seu lugar bem quieto e atendeu, nesse momento, às orientações da professora. Em menos de um minuto, Bráulio se voltou para a carteira de seu colega Hércules, mas pareceu ter se lembrado do acordo com a professora e virou-se, assentando-se virado para

frente. Ele se virou de novo para trás e, nesse momento, a professora lhe lembra: “Bráulio, olha o que nós combinamos”. Ele atendeu rapidamente à professora.

No evento *Lendo e explicando o horário*, a professora explicou aos alunos como funcionava o quadro de horários, onde ele deveria ser colado e quais materiais seriam necessários trazer no dia de cada disciplina.

No evento *Lendo e distribuindo o Para Casa*, ocorreu outro momento de tensão na interação entre a professora Mirtes e Bráulio. Mirtes estava explicando como os alunos deveriam fazer o Para Casa. Bráulio estava assentado em sua carteira e virado para trás, conversando com Hércules. Logo na explicação da primeira atividade do Para Casa, a professora chamou atenção dos dois e mandou Bráulio assentar-se direito. Assentar-se direito significava ficar olhando para o quadro para ver o que ela, a professora, estava explicando, com as pernas também alinhadas para a frente da cadeira, e não na lateral como ele estava, e sem conversar com o colega Hércules, como vinha fazendo. A professora, que estava na frente da sala explicando para todos, foi à carteira de Bráulio e diminuiu o espaço entre a cadeira e mesa dele para que ele não pudesse se virar facilmente. Assim que a professora retornou ao quadro, Bráulio já havia virado para conversar com Henrique. Bráulio perguntou algo que a filmadora não registrou. Mirtes olhou para ele e lhe disse para comportar-se. Bráulio virou-se novamente e conversou com Hércules. Riu baixinho. A professora chamou atenção de Hércules (“Hér-cu-les”), e Bráulio repetiu o nome de Hércules da maneira como Mirtes havia acabado de falar. Depois que a professora chamou atenção de Hércules, ele procurou não conversar com Bráulio, que virava para trás o tempo todo.

Bráulio estava de pé, e a professora estava distribuindo o horário de aula e o Para Casa, que acabara de ler. Ela começou a distribuição pela fileira de Bráulio. Quando terminou de entregar as folhas nas duas primeiras fileiras, Bráulio ainda estava de pé e não havia assentado como a professora havia ordenado. Ele deixou suas folhas caírem e, ao levantar-se, começou a conversar com Hércules.

Mirtes: esse é o horário de aula/ *[Mirtes mostrou a folha que estava em uma mão]*

esse é o para casa/ *[Mirtes mostrou a folha que estava na outra mão]*

Mirtes: senta/ *[A professora já tinha terminado de entregar as folhas para os alunos das duas primeiras fileiras e quando passou por*

Bráulio pediu-lhe que se assentasse, já que continuava de pé ao lado de sua carteira,]

Mirtes: senta! *[Mirtes pediu a Bráulio quando passou pelo corredor da segunda fileira]*

e já vai guardando o para casa! *[Mirtes falou para todos os alunos]*
e o horário dentro da mochila/

pra não sumir isso aí! *[Isso aí se referia ao horário e ao Para Casa]*

Hércules: *[Inaudível]*

Bráulio: ô professora /
eu vou tomar bomba?!

Hércules: mentira/
tia/

Mirtes: senta na sua carteira *[A professora estava distribuindo as folhas no corredor entre a segunda e a terceira fileira e dirigiu-se a Bráulio entre dentes, demonstrando impaciência]*

Aluna: pode guardar o caderno, tia?! *[Outra criança perguntou à professora]*

Mirtes: – *[Inaudível]*

2/3/05

Pela sua expressão facial, Bráulio, ainda de pé, não gostou do que Hércules disse. Em seguida, virou-se para professora, buscando confirmar ou rejeitar o que acabara de escutar. Hércules disse à professora que não havia falado nada, acusando Bráulio de falar mentira. A professora, que já havia mandado Bráulio assentar-se várias vezes, irritou-se com a desobediência desse aluno e mandou que se assentasse, sem considerar o conteúdo de sua demanda. A interação entre esses dois alunos serviu de contexto para Bráulio manifestar-se diante da professora com a pergunta: “Professora, eu vou tomar bomba?” A professora não deu importância ao que acontecia no plano de interação aluno-aluno, manifestado na pergunta de Bráulio, pois ela estava de costas para eles e, portanto, não viu o que acontecera. Bráulio fez a pergunta, mas não relatou o conteúdo da interação à professora. O caráter dessa interação era, conforme colocado por Hércules, excludente e estigmatizante. A possibilidade de repetir o nível que cursava, mencionada por Hércules, abalou Bráulio. A professora não se apercebeu disso e pareceu trabalhar apenas com o enquadre do aluno difícil. É provável que o conhecimento explicitado pelos alunos nessa interação fosse baseado não apenas em suas interpretações de fatos ocorridos nessa sala, mas também em outras experiências, em outros contextos escolares. Os alunos aprendem o que é considerado adequado e inadequado em certos contextos. Assim, a inadequação das ações de Bráulio foi reconhecida e destacada por Hércules, que parece ter ido

“ao ponto” quando o provocou dizendo que Bráulio ia tomar bomba. Hércules, o aluno considerado “cruz”, revelou seu conhecimento sobre o que pode acontecer a um aluno em sua carreira escolar se ele não segue as normas, as expectativas do grupo em que se encontra.

Apesar da interação entre a professora e esse aluno se desenvolver de maneira tensa, a professora tentou criar condições de interação utilizando estratégias como colocar seu nome como referência para o ensino das letras vogais, valorizando-o e colocando-o em evidência positiva e como referência para as atividades propostas.

Dando seqüência à análise dos eventos do dia 2 de março, pôde-se notar, conforme o QUADRO 19, que, após a leitura e a distribuição do Para Casa, a professora leu uma oração²⁸ num cartaz que acabara de afixar no quadro. Mirtes perguntou ao grupo quem daria conta de ler o que estava escrito no cartaz. Alguns alunos se candidataram. Mara foi a escolhida. Mara, do lugar onde estava, leu o cartaz no quadro fazendo uma leitura lenta e silabada. A professora foi ajudando, apontando para as palavras e repetindo o que Mara acabava de ler. Depois, leu e pediu aos alunos que repetissem. Essa maneira de ler se repetiu por duas vezes. Mirtes informou que esse trecho era parte de uma oração maior e que depois que os alunos aprendessem aquela parte ela os ensinaria a outra.

Em seguida, a professora pediu aos alunos que cantassem a música do *Caranguejo*, escrita em outro cartaz, pregado no mural ao lado do quadro, perto da mesa da professora. Os alunos começam a cantar a música, e a professora pediu-lhes que acompanhassem o que estava escrito. Contudo, essa proposta não foi seguida de orientação em relação ao que estava escrito. Ou seja, a professora não utilizou estratégias de leitura que visassem à identificação e ao acompanhamento do texto pelos alunos, como, por exemplo, apontar para as palavras no ritmo da música. Os últimos quatro eventos do dia 2 de março (*Lendo e explicando o horário, Lendo e explicando o Para Casa, Lendo a oração, Lendo e cantando a música: Caranguejo*) envolveram a leitura, realizada de diferentes maneiras. Ao conjunto desses eventos, foram dedicados 50 minutos.

²⁸ Senhor, louvo o seu nome por tudo que o Senhor me deu. Sei que o Senhor cuida de mim, por isso confio no Senhor.

No dia 3 de março, logo no segundo evento do dia, *Corrigindo o Para Casa*, conforme o QUADRO 19, enquanto a professora avaliava o que cada aluno havia feito no Para Casa, a professora eventual chegou à porta e disse que vieram buscar “o” aluno. Mirtes identificou o aluno dizendo que era o Bráulio e que ele estava voltando para a sala da professora Flora. Ela apontou para ele e fez sinal com as mãos para que se levantasse e acompanhasse a professora que o estava esperando na porta. Dessa maneira, Bráulio voltou para sala de Flora, sala em que estudava antes da enturmação.

Nos primeiros eventos da segunda enturmação, constatei que houve mudança de mais da metade do grupo de alunos. A análise dos momentos de interação entre a professora Mirtes e o aluno Bráulio, ao longo dos dias 1º e 2 de março, mostrou como as ações desse aluno foram disruptivas das atividades. Após o impacto do momento da formação da fila, a insatisfação da professora se mostrou crescente na chamada, na avaliação da escrita dos alunos e na apreciação dos cadernos. A forma como o aluno Bráulio participava, não demonstrando aquilo que era esperado tanto no conteúdo quanto na forma, não favoreceu sua permanência na nova turma da professora Mirtes. Os alunos recém-chegados, especialmente Bráulio e Ramon, não apresentavam as competências esperadas pela professora. Além disso, estabeleceram interações cujos efeitos foram disruptivos no trabalho e no ritmo pretendido pela professora Mirtes. Aquilo que havia sido desenvolvido pela professora ao longo de um mês de trabalho não era visível na aprendizagem dos novos alunos no que se refere tanto ao conteúdo relativo ao ensino de maneira geral (por exemplo, organizar o caderno, numerar as linhas e segurar o lápis) quanto às aprendizagens do grupo relativas às normas de participação no grupo.

Um agravante desse efeito disruptivo provocado por Bráulio talvez tenha sido o fato de que ele era um aluno oriundo da sala da professora Flora. A tensão na reunião de remanejamentos do dia 28 de fevereiro, quando Mirtes questionou o procedimento da passagem dos alunos da sala de Flora para sua sala e para a da professora Gisele deve ser considerada como fator integrante da sua decisão de mandá-lo de volta para turma de origem. Assim, o aluno Bráulio, bem como a sua forma de interação, foi avaliado à luz tanto das interações ocorridas na sala da professora Mirtes quanto da interação ocorrida fora da sala de aula, durante a

reunião do dia 28/02. A decisão de voltar com o aluno Bráulio para sua antiga professora foi uma resposta ao não-cumprimento das normas e regras da sala por parte desse aluno e também ao processo que classificou os alunos fortes dos fracos e os remanejou nas turmas das professoras de Fase I.

O processo de enturmação, da maneira como foi realizado na escola, fez com que a professora, ao avaliar seus novos alunos, percebesse que o tempo gasto com a primeira turma já havia surtido um resultado que ela não pôde observar nesse grupo de alunos que recebera de outras turmas. Considerando sua primeira turma melhor em relação ao que já tinham tido oportunidade de aprender em um mês de aula, a professora avaliou que sua nova turma, considerada a segunda turma forte de Fase I, ou seja, Fase I “B”, não correspondia a tal classificação. Pelo contrário, ela considerava os alunos que saíram para fazer a Fase Introdutória melhores do que aqueles que chegaram após a reunião do dia 28/02. Com base nessa avaliação, queria “pegar” seus alunos de volta.

O processo realizado na escola fez com que seu trabalho fosse degradado, uma vez que não pôde observar, na maior parte de seu novo grupo com o qual começou a trabalhar, aquilo que já havia desenvolvido com a primeira turma, no que diz respeito tanto ao desenvolvimento de competências sociais de participação quanto à forma de demonstrar os conhecimentos considerados importantes e ensinados por ela. Diante dessa situação, a professora dedicou-se a desenvolver no novo grupo os comportamentos e atitudes que considerava apropriados à sala de aula e determinadas atividades.

5.3 Fevereiro e março: o que se ensina nos primeiros dias

A TAB. 4 apresenta a freqüência das atividades realizadas nos três primeiros dias de aula da segunda turma da professora Mirtes. Os dados dessa tabela serão vistos em contraposição ao que foi desenvolvido nos primeiros dias de aula com a primeira turma de alunos, constituída com base no cadastro. Assim, de acordo com a TAB. 3, apresentada no capítulo 4, houve concentração das atividades lúdicas e

grafomotoras nos primeiros dias de trabalho. Com o novo agrupamento, nos primeiros dias do mês de março, após um mês de aula, houve o predomínio das atividades relativas à Apropriação do Sistema de Escrita, somando 40% do total das atividades desenvolvidas seguido do eixo “Outros”, com 35% das atividades. Observa-se que nesse eixo houve grande destaque para atividades que envolveram o uso do caderno, margem, a direcionalidade da escrita, atividades que a professora já havia trabalhado com o primeiro agrupamento. Esse tipo de atividade foi responsável por 25% das atividades desse eixo. Por último, o eixo da leitura apresentou 25% das atividades propostas.

TABELA 4

Freqüência das atividades por eixo no 2º grupo

EIXO	OCORRÊNCIA	CATEGORIA	PERCENTUAL
ASE	4	Cópia de palavras	20,00%
	1	Identificar oralmente palavras que começam com a letra	5,00%
	2	Diferenciação entre vogais e consoantes	10,00%
	1	Observação de palavras iguais	5,00%
Leitura	1	Leitura de palavra	5,00%
	1	Leitura de bilhete	5,00%
	1	Leitura de oração	5,00%
	1	Leitura de música folclórica	5,00%
	1	Leitura de história	5,00%
Outros	5	Uso do caderno, margem, direcionalidade da escrita	25,00%
	1	Atividade lúdica e grafomotora	5,00%
	1	Desenho, recorte, colagem	5,00%
Total	20		100,00%

No eixo da ASE, o tipo de atividade mais trabalhada pela professora foi, novamente, a cópia de palavras, seguida da diferenciação de vogais e consoantes.

As atividades do eixo da Leitura²⁹ desenvolvidas pela primeira turma restringiram-se à leitura de palavras. Como se pode observar na TAB. 4, a segunda turma desenvolveu atividades com diferentes gêneros de textos. Em relação ao grupo constituído com base no cadastro, houve aumento na freqüência de atividades

²⁹ O uso do livro didático foi limitado. Ele foi usado apenas em dois eventos em todo o período observado. Textos acartilhados, como se mostrou em *Texto do bebê*, e outros textos foram pretextos para se trabalhar a sílaba ou famílias silábicas.

de leitura – de 15,89% nos primeiros dias de fevereiro passou-se a 25%, no segundo grupo de alunos, nos primeiros dias de março.

No eixo “Outros”, as atividades lúdicas em sala de aula aparecem com 5% da utilização do tempo contra 20,45% na primeira constituição de turma. Portanto, em março, houve menos “brincadeira” e mais “seriedade”. As atividades relativas à utilização do material escolar como caderno, margem, pauta e alinhamento foram as que mais se destacaram nesse eixo – 25%.

5.3 Estratégias de ensino: uma concepção de língua escrita

A TAB. 4 mostra que, nos primeiros dias do mês de março, o eixo da ASE apareceu com maior frequência nas atividades desenvolvidas pela professora com a segunda turma de alunos, correspondendo a 40% das atividades. Também de acordo com a TAB. 2, a maior parte das atividades desenvolvidas pela professora ao longo do período fevereiro/agosto concentrou-se no eixo ASE, correspondendo a 52,31% do total das atividades. Assim, o eixo ASE prevalece em relação a todo o trabalho observado na sala da professora Mirtes e ao trabalho desenvolvido com o segundo grupo de alunos.

A atividade Cópia de palavras, de acordo com a TAB. 4, corresponde a 20% das atividades do eixo da ASE, mostrando-se como um importante aspecto a ser analisado. Que pressuposições estariam fundamentando essa prática?

As análises apresentadas a seguir buscam evidenciar uma lógica de ensino. Dessa maneira, optei por apresentar atividades não só desenvolvidas pela professora com a turma constituída após os remanejamentos, mas atividades propostas aos alunos no primeiro grupo. Os eventos *Fazendo atividade em folha mimeografada* (FIG. 11 – Olho vivo), realizada no dia 17/2), e *Caça-palavras* (FIG. 12), realizada no dia 29/03, não serão analisados aqui. Entretanto, considero que tal análise possibilitaria inferir a concepção de língua escrita adotada pela professora. Apresento, na FIG. 11, a atividade dada pela professora, intitulada *Olho vivo*.

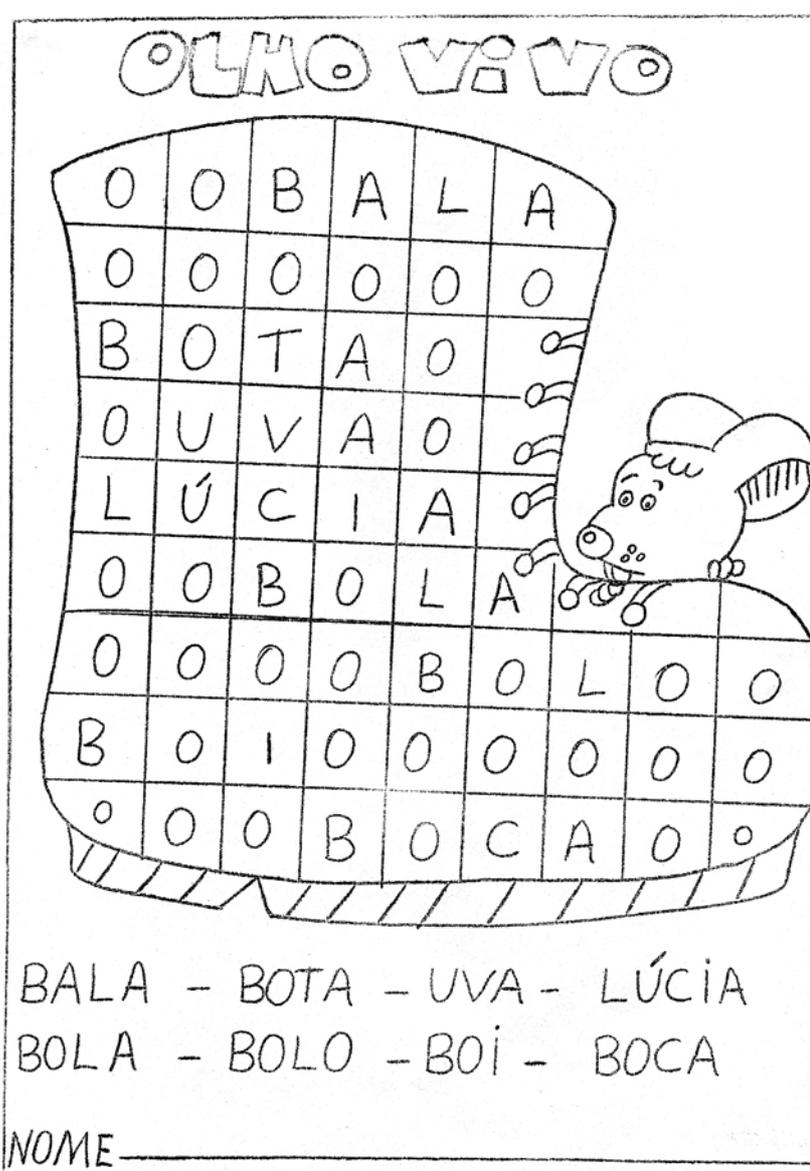


FIGURA 11 – Olho vivo

Na atividade intitulada “Olho Vivo, realizada com os alunos no dia 17/2/05, pode-se ver a imagem de uma bota que contém oito palavras para que os alunos as encontrem (bala, bota, uva, Lúcia, bola, bolo, boi, boca). As palavras bala, bota, bolo, boi e boca constituem a família silábica do B. A palavra *Lúcia* refere-se à história *Lúcia, já vou indo*, contada pela professora, cuja escrita já havia sido objeto de análise e cópia no dia 14 de fevereiro. Essas palavras teriam de ser reconhecidas

pelos alunos. Posteriormente, em atividades de Para Casa, essas palavras foram treinadas por meio de cópia.

Na FIG. 12, apresenta-se outra atividade: Caça-palavras.

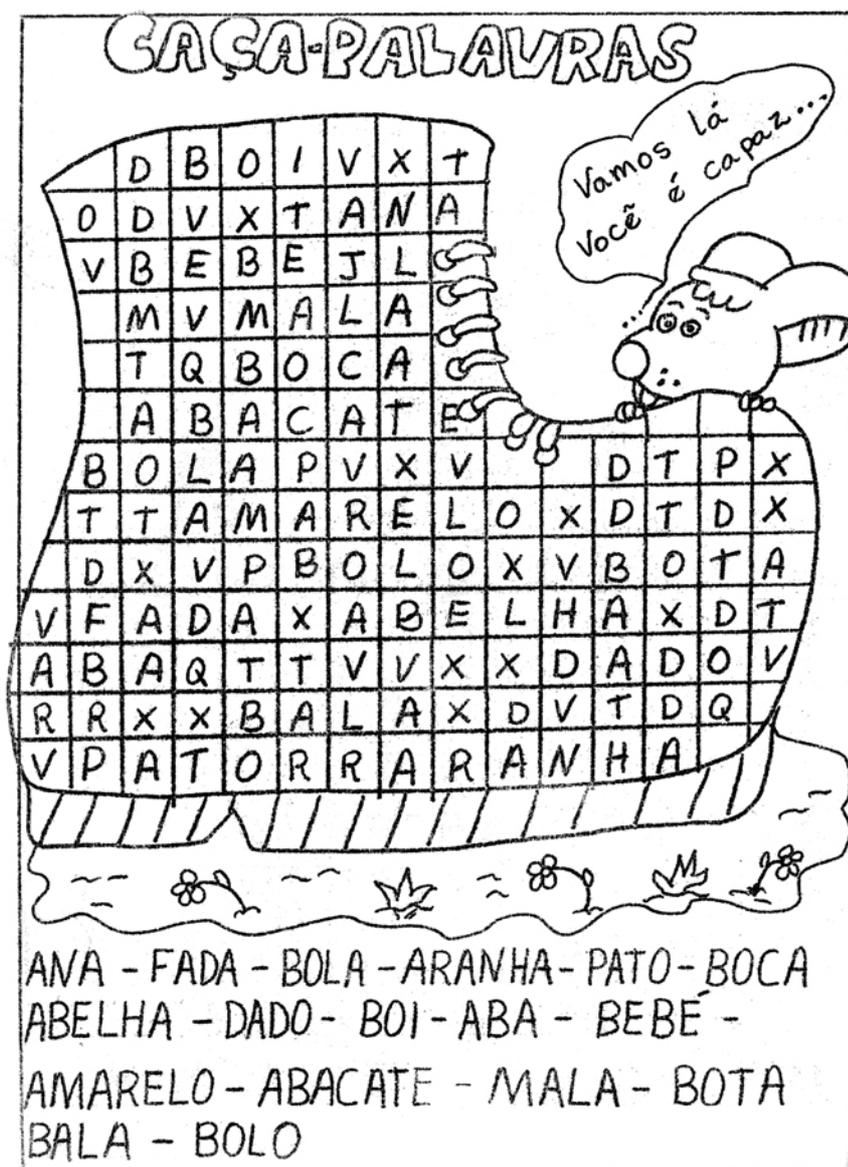


FIGURA 12 – Caça-palavras

Na atividade *Caça-palavras*, realizada no dia 29/3/05, pode-se ver a mesma imagem da bota apresentando 17 palavras (Ana, fada, bola, aranha, pato, boca,

abelha, dado, boi, aba, bebê, amarelo, abacate, mala, bota, bala, bolo). Seis das oito palavras já apareceram no primeiro exercício (*Olho vivo*) e as demais apareceram em textos e pseudotextos trabalhados em sala em outros dias, como o texto do bebê³⁰. A palavra ‘aranha’, da música da *D. Aranha*, foi trabalhada no dia 14/3/05. A palavra ‘fada’, da história do *Mágico de Oz*, foi trabalhada no dia 4/3/05. Outras palavras estavam escritas em uma lista de palavras em cartolina afixada no mural lateral do quadro negro (Ana, aranha, abelha, amarelo, ai, bola, mala, fada, pato, dado, abacate, oi). Esta lista foi levada para sala no dia 17/3.

As palavras foram apresentadas aos alunos numa ordem crescente e cumulativa ao longo dos meses de trabalho. Como se pode notar, o tamanho da bota do dia 29/03 é maior do que a do dia 17/2. A segunda bota contém um universo maior de palavras que abrangem aquelas retiradas de textos, pseudotextos e listas de palavras exploradas após o dia 17.

Segundo a professora, os alunos teriam muitas palavras para guardar na cabeça. No dia 14/3, durante a atividade realizada com a Música *D. Aranha*, a professora chamou a atenção dos alunos dizendo: “Olha o tanto de palavra que a gente tem que guardar na cabeça”. Ao considerar o trabalho desenvolvido pela professora Mirtes à luz da discussão proposta por Oliveira (2005), pode-se inferir a concepção de escrita que orienta o trabalho dessa professora.

Segundo Oliveira (2005, p. 12-16) três concepções de aprendizagem da escrita podem ser identificadas:

[...] a primeira concepção, *transferência de um produto*, faz supor que a escrita seja um produto pronto e acabado, que o professor conhece e pode transmitir a seus alunos. Essa concepção tem duas características básicas: a) O aprendizado se dá de fora para dentro, isto é, ele vem daquilo que é exterior ao aprendiz (o professor, o livro, as técnicas, o meio ambiente, etc.) e se instaura no aprendiz. [...] b) O aprendiz precisa ser dotado de uma memória fantástica uma vez que ele deve assimilar tudo aquilo que foi ensinado a ele. Aliás, é assim que será medido o seu grau de sucesso: se ele assimilar, e devolver numa situação de teste, tudo aquilo que lhe foi repassado, ele vai ter nota 10. Se ele devolver apenas 67%, a sua nota será 6,7 e assim por diante.

³⁰ Texto *O bebê*

Beto é um bebê. O bebê mama. Biba é babá do bebê.

– Bué... bué... bué. Biba dá leite ao bebê.

O bebê toma todo o leite.

[...] A segunda concepção do que seja aprender a escrever trata esse aprendizado como um processo de construção de conhecimento, baseado nas características da escrita. [...] muitos professores dizem que o aprendiz aprende a escrever escrevendo. Essa é a concepção adotada por uma importante teoria do aprendizado da escrita, que é o construtivismo.

[...] a terceira concepção se afasta da primeira, assim como a segunda concepção, na medida em que prevê um aprendizado controlado pelo aprendiz, que formula e reformula hipóteses na interação com o objeto de escrita. Contudo, essa terceira concepção se afasta da segunda na medida em que prevê que a interação com a escrita seja intermediada pela oralidade, ou seja, por aquilo que o aprendiz já conhece sobre sua língua (ele já fala a língua) quando inicia seu processo de construção da escrita.

À luz das concepções trazidas por Oliveira (2005), a imagem da bota nas duas atividades poderia ser considerada como a estrutura da linguagem como modelo da qual se retiram as palavras que devem ser memorizadas para se apreender português. O apelo à memória do aprendiz aqui é visível.

Ao longo das atividades desenvolvidas pela professora não só nos primeiros dias com esse grupo, mas considerando o intervalo de tempo de 1º de março a 23 de maio, evidencia-se que a seqüência pedagógica que fundamenta as condutas relativas à alfabetização seguida pela professora é: conhecimento de letras, das sílabas, das palavras e das frases, embasado na suposição de que assim se vai do simples ao complexo. Contudo, a definição dessa seqüência é arbitrária e não leva em consideração os conhecimentos apresentados pelos alunos. A estratégia da cópia de palavras – separar em sílabas e fazer frases – continua presente nas escolas estaduais, como observou também Costa (2005). Segundo Ferreira (1996), ao apresentar tal seqüência em doses pré-fabricadas, evita-se o risco de entrar em contato com a escrita e as concepções da criança e nega-se o acesso à informação lingüística até que se tenha cumprido o ritual da iniciação. A língua na sala de aula foi predominantemente utilizada numa perspectiva de metalinguagem, ou seja, a língua e o conhecimento sobre ela (classificação das letras em vogais, consoantes, divisão de sílabas e contagem de sílabas). A utilização da língua numa perspectiva funcional não foi observada na maioria das atividades propostas. Isso não quer dizer que a língua escrita não tenha sido usada com a intenção de comunicar. No segundo grupo, foram observadas situações de comunicação intermediadas pela

escrita. Em uma delas, a professora escreveu um bilhete para os alunos da turma da tarde que ocupavam a mesma sala. Nele, Mirtes escreveu os seguintes dizeres: *Se você não fez, não destrua. Quando fizer, cuidaremos para você.* Contudo, não participei da observação do momento de produção.

O ditado na sala de aula foi utilizado com frequência. A professora utilizou esse tipo de atividade como estratégia para conferir o aprendizado, conforme assinalado por Oliveira (2005), o grau de sucesso do aluno “se ele assimilar, e devolver numa situação de teste, tudo aquilo que lhe foi repassado, ele vai ter nota 10”. Mostro, a seguir, como foi conferido o grau de sucesso às aprendizagens dos alunos. (FIG. 13), apresentando um grupo de atividades dos alunos.

DITADO A

DATA: / /



- 1- abacate e
- 2- dado e
- 3- papa e
- 4- bola e
- 5- amarelo e
- 6- pato e
- 7- azul e
- 8- mi ?
- 9- Ana e
- 10- mala e

NOME: _____

DITADO B

DATA: / /



- 1- ALATE abacate
- 2- DODL dado
- 3- FADA e
- 4- BOL bola
- 5- ALALO amarelo
- 6- POLAMO pato ?
- 7- L7UL azul
- 8- ARVHA aranha
- 9- ARAELA Ana
- 10- MLO mala

NOME: _____

DITADO B



mama Ana

abacate aranha

Abelha abelha

amarelo

ai e

bola

abacate mala

fada

pato

dado

abacate

e

NOME: _____

FIGURA 13 – Ditados

Observa-se que as palavras são as mesmas já trabalhadas e se repetem nos ditados. Registra-se, assim, que o objetivo da professora é verificar a aprendizagem. Pode-se notar no alto das atividades a reprodução do padrão avaliativo adotado na escola. Assim como se classificam as turmas em A, B e C, as aprendizagens dos alunos também são classificadas dessa maneira.

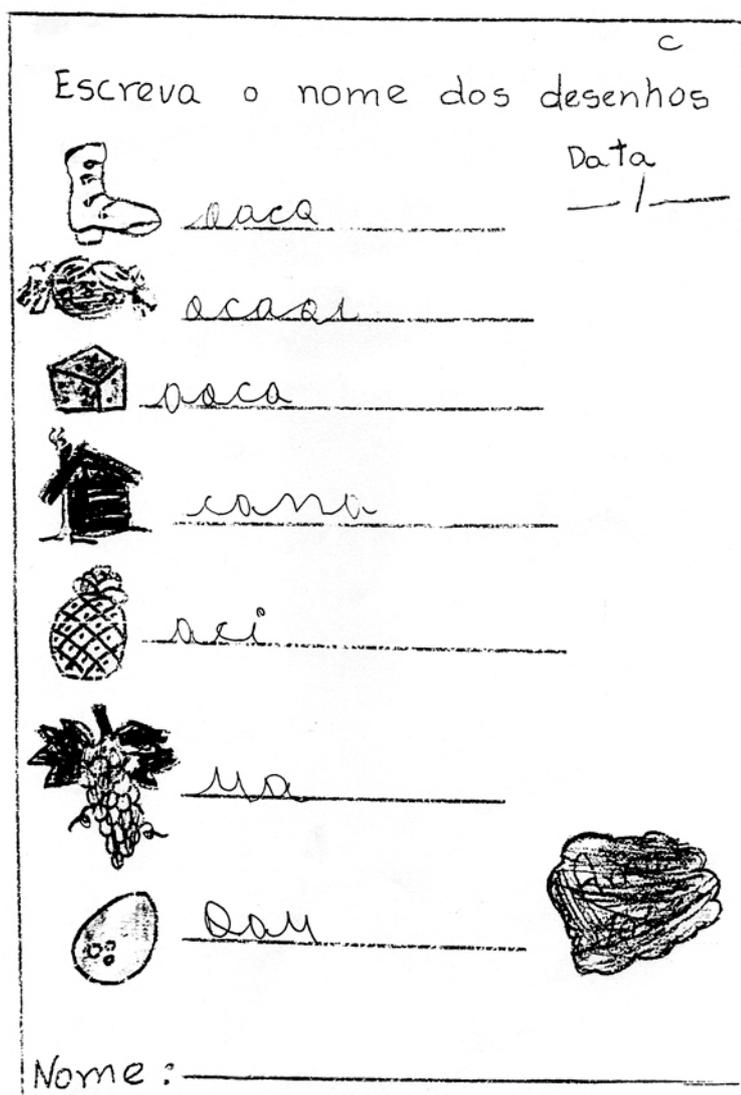


FIGURA 14 – Ditado da Lena – 24/5/05

Na FIG. 14 apresento o ditado feito pela aluna Lena. A atividade foi realizada no dia 24/05, e, embora não seja intitulada “ditado”, serviu para a professora avaliar

o que a aluna conseguiu reter, já que as palavras não eram inéditas. Pelas respostas da aluna, embora não estivesse presente para considerar as interpretações da própria criança a respeito daquilo que escreveu, e confirmar sua hipótese sobre o sistema de representação da escrita, pode-se notar que Lena, pelas letras que usou para escrever algumas das palavras do ditado, pareceu usar a hipótese silábica como em uva (U-A) escrevendo uma letra para cada sílaba com correspondência sonora e em abacaxi (A-C-I), embora neste caso não apresente uma letra para cada sílaba, mas apresente uma correspondência sonora bem aproximada. A aluna demonstrou que era capaz de fazer o recorte sonoro e estabelecer a correspondência silábica, uma letra para cada som, uma importante construção no processo de aquisição da escrita. A professora não pareceu suspeitar dessa capacidade da criança e lhe atribuiu uma valorização “C”.

Assim, os pressupostos que norteiam a prática de alfabetização evidenciados nessa atividade funcionam como um ponto cego para a professora, impedindo-a de identificar e valorizar certos elementos na escrita da criança. Esses elementos não são observáveis para ela como capazes de possibilitar a interpretação do momento da evolução do domínio da escrita pelo aluno e do tipo de intervenção que deve ser realizado para que ela avance em suas hipóteses sobre a escrita.

Em estudos recentes de práticas de alfabetização, Costa (2005) também observou a forte presença dos ditados como estratégia metodológica em turmas de 1ª série na rede estadual. Isso mostra como tal prática é persistente e fortemente enraizada na escola. Considera-se que o ditado pode ser uma estratégia metodológica eficiente para levar o aluno a refletir sobre o sistema de escrita, desde que considere seu caráter construtivo. A utilização dessa estratégia com base em pressupostos associacionistas não contribui para a reflexão e restringe essa prática ao controle e verificação da escrita, funcionando apenas como estratégia de avaliação, e não como estratégia de ensino. Como estratégia de avaliação, a grande preocupação com os erros funciona como forma de classificação das escritas dos alunos, como já visto, em A, B e C. Como observa Silva (1991, p. 25), “a maneira como a escrita é abordada em 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”.

6 O (RE)COMEÇO EM MAIO

Conforme informado nos capítulos anteriores, a terceira enturmação ocorreu no dia 23 de maio. Ela foi feita em atendimento às orientações da SEE, que reafirmaram o disposto na Resolução SEE nº 469/2003. Ao atender às orientações e aos esclarecimentos sobre a situação dos alunos de 6 anos, decidiu-se por criar uma nova turma de Fase Introdutória. Para isso, os alunos de 6 anos que estavam distribuídos nas diferentes turmas de Fase I foram encaminhados para a “nova” turma. No dia 16 de maio, Mirtes comunicou-me essa decisão e o fato de que ela seria a professora dessa turma. No dia 18, a escola fez uma reunião com os pais dos alunos para explicar os motivos daquela mudança, que só ocorreria no dia 23 de maio. A escolha dessa data foi feita em razão dos preparativos para a festa da família.

Neste capítulo, focalizo uma particularidade que se mostrou marcante nesses momentos de recomeço para a professora e seus alunos: a maneira como Mirtes lidou com as diferenças de competência na escrita entre os alunos. Nessa nova turma da professora Mirtes, as idades variavam de 6 anos e 2 meses a 7 anos e 2 meses. A variação de idade não é tão grande quanto a do grupo anterior, no qual a criança mais velha tinha 8 anos e 1 mês, porém havia diferenças significativas no que diz respeito ao domínio da escrita, por exemplo.

Na seção intitulada *Eventos do terceiro grupo: organizando a nova turma para o trabalho*, deste capítulo, analiso os primeiros eventos do terceiro grupo destacando às condições do trabalho da professora e das decisões de Mirtes diante do novo grupo de alunos.

6.1 Eventos do terceiro grupo: organizando a nova turma para o trabalho

A análise do dia 23 evidenciou os seguintes eventos, como se pode ver no QUADRO 20: *Recebendo os alunos da segunda enturmação; Lendo os bilhetes das*

família; Chegando dois novos alunos; Aguardando a supervisora para concluir as trocas; Pegando o caderno de Português; Fazendo a troca de alunos; Dando as boas-vindas; Trocando os lugares; Aprendendo usar o caderno de Português.

QUADRO 20

Eventos observados no dia 23 de maio

TRANSCRIÇÃO ANALISADA	EVENTOS OBSERVADOS	TEMPO GASTO	HORÁRIO
23 de maio	Recebendo os alunos da segunda turma	10 min	7h00
	Lendo os bilhetes da família	07 min	7h10
	Chegando dois novos alunos	01 min	7h17
	Aguardando a supervisora para concluir as trocas	18 min	7h18
	Pegando o caderno de português	01 min	7h36
	Fazendo a troca de alunos	04 min	7h37
	Dando as boas-vindas	01 min	7h41
	Trocando os lugares	01 min	7h42
	Aprendendo usar o caderno de Português	1h 20min	7h43
	Lanche/Recreio	–	9h03

No dia 23 de maio, a professora estava na sala e recebeu os alunos que estiveram em sua turma desde o dia 1º de março (1º evento do quadro 20). Ao chegarem, os alunos foram colocando suas mochilas nas carteiras de maneira habitual e, ao entrarem na sala, podiam ver uma disposição diferente dos trabalhos. Estavam afixados no quadro-negro três conjuntos de cartazes, feitos em folhas Kraft pelos alunos e pela professora, para a festa da família ocorrida naquele final de semana. Segundo Mirtes, a festa foi ótima e teve boa presença dos pais – quase 20 pais presentes de sua sala. O encontro foi organizado com um café da manhã e atividades lúdicas e interativas entre pais e filhos. Nos cartazes produzidos pela turma no dia 17 daquele mês, as crianças carimbaram as mãos com tinta guache colorida, formando um círculo de mãos, escreveram e assinaram mensagens em balões para os pais. A imagem das mãos unidas em um círculo, idealizada pela professora, simbolizava a união. É o que se podia ver em todas as mensagens digitadas e pregadas em cada um: “Mãos que buscam juntas a alegria da vida em comunidade”, “Mãos unidas que buscam no Criador a esperança do futuro”, “Mãos

que se unem formando uma família feliz”. Acima dos cartazes uma frase: “As mãos significam instrumento de trabalho nas experiências humanas”. Na comunicação intermediada pela escola havia um espaço de resposta às declarações das crianças. As apreciações feitas pelos pais se referiam à participação do filho na festa e na elaboração do cartaz. O papel com os comentários escritos por pais e mães havia sido colado no cartaz elaborado por seus respectivos filhos com seus colegas.

Assim, o evento *Lendo bilhetes da família* iniciou-se quando alguns alunos manifestaram curiosidade em saber o que havia sido escrito pelos pais nos cartazes pregados no quadro e foram rodeando a professora que, de pé, lia as mensagens para eles: *Os trabalhos estão muito lindos; Parabéns, muito fofo; O trabalho está maravilhoso; O trabalho em grupo está ótimo; Os desenhos estão lindos, continuem se esforçando para aprender sempre mais; Todas as crianças merecem ser bastante felizes, nós adultos temos que trabalhar para isso; Que o trabalho em grupo fortaleça a união de vocês; Os trabalhos estão maravilhosos, uma verdadeira demonstração de carinho*. Os alunos ficaram bastante atentos à leitura da professora e também demonstravam estar orgulhosos com as falas dos pais, pois sorriam e faziam gestos de vitória. Os alunos começaram, em seguida, junto com a professora, a contar as mensagens nos cartazes para ver qual cartaz havia tido o maior número de bilhetes por parte dos pais e, assim, conferir ao grupo de alunos que havia participado da elaboração dos cartazes o *status* de ganhadores. É interessante notar a utilização do material escrito aqui numa perspectiva discursiva – a escrita usada tanto pelos alunos quanto pelos pais em uma situação com uma função clara: expressar sentimentos em relação à família, para a qual se preparou uma festa. Depois de ler para os alunos, a professora retirou os cartazes do quadro e os pregou na parede lateral. Enquanto fazia isso, os alunos conversavam uns com os outros, assentados em suas carteiras.

O evento *Chegando dois novos alunos* foi rápido. A supervisora entrou na sala, cumprimentou a todos, trouxe dois novos alunos e saiu. A professora Mirtes apontou duas cadeiras vazias para os alunos se assentarem.

O evento seguinte, *Aguardando a supervisora para concluir as trocas*, durou 18 minutos, e o que predominou discursivamente foi a espera de sua chegada, embora a professora tenha desenvolvido várias ações, como circular pela sala,

avaliar o caderno dos alunos recém-chegados, distribuir trabalhos, conversar brevemente com os alunos a respeito da mudança. Essas ações de desenrolaram no contexto da espera da volta da supervisora, por isso foram considerados subeventos dos eventos *Esperando a supervisora para concluir as trocas*. Enquanto esperavam pela volta da supervisora para que ela encaminhasse os alunos às suas futuras salas e trouxesse o restante dos novos alunos de Mirtes, as crianças conversavam entre si à vontade. A professora circulou pela sala e pediu o caderno aos dois alunos que a supervisora acabara de trazer e, depois de olhar os cadernos por 2 minutos, fez algumas perguntas à aluna, mas a filmadora não captou o som, pois falavam baixo e havia certo ruído na sala por causa da conversa dos alunos. A professora olhou para mim, assim que acabou de analisar os cadernos, como se quisesse fazer um comentário sobre o que tinha acabado de ver. Mirtes não fez nenhum comentário verbalmente, como havia feito no episódio da segunda enturmação, mas sua expressão de desânimo demonstrava não ter gostado do que tinha visto nos cadernos. Mirtes continuou a circular pela sala e ia até a porta, esperando pela supervisora para dar início a atividade. Impacientou-se com a demora expressando-se verbalmente: “Ai, meu Deus, que demora”! O tempo foi passando, e Mirtes continuava circulando pela sala. Ora conversava com um aluno, ora com outro. Um dos alunos, Carlos, levantou-se e foi até a professora, deu-lhe um abraço e brincou que estava chorando. A professora retribuiu o abraço de Carlos e disse que a todos do grupo que se sentissem saudades poderiam visitar a sala em que ficaram por quase três meses. Carlos parecia preocupado com a mudança e também atento às reações dos colegas. Ele observou uma das alunas de cabeça baixa e disse à professora: “Bernadete vai chorar”. A professora perguntou a essa aluno: “Por que que ela vai chorar”? E logo respondeu, com palavras de consolo, que a mudança era só por causa da idade, “nada mais; não é porque sabe mais, não é porque sabe menos, não é por nada disso”. Para compreender o significado do comentário feito pela professora, é necessário considerar que a sua turma da segunda enturmação a que pertenciam esses alunos foi também considerada uma primeira série forte – a segunda turma da Fase I (Turma B). Além disso, a aluna Bernadete já tinha 8 anos e, era a segunda vez, naquele ano, que ela e os outros alunos daquela sala mudavam de sala.

Em atitude de espera, andando de um lado para outro na sala, Mirtes reclamou: “Ô perda de tempo. Ai meu Deus, que demora”, disse a professora novamente. Mirtes resolveu distribuir os trabalhos dos alunos que mudariam de turma, marcando, assim, o encerramento do evento da espera. Como a supervisora não chegava, ela pediu aos alunos que ficassem, que tirassem o caderno de Português, mas orientou àqueles que saíam que não precisavam fazê-lo. Naquele momento, Caetano, mostrou-se preocupado em “pegar o bonde andando”, ou seja, ao chegar à nova sala a professora já teria dado uma atividade de escrita ou os alunos estariam realizando uma escrita. Ele disse: “Quando chegar lá a Sabrina já escreveu”. A professora não comentou sua fala e disse-lhe que não fizesse feio lá. “Não vai fazer feio lá não, viu, não vai fazer letra de mosquitinho não, quando sentir saudades é só vir aqui dar um abraço”. Caetano, freqüentemente, fazia perguntas à professora sobre o que iam escrever e quando, bem como demonstrava sua expectativa com a escrita em relação à nova turma da qual passaria a fazer parte.

O evento seguinte, *Fazendo a troca de alunos*, teve início após 19 minutos de espera pela supervisora. Ela chegou à sala e conversou com os alunos a respeito da mudança. Os alunos demonstraram que estavam a par da situação, e ela confirmou o que a professora Mirtes dissera, ou seja, que iriam para sala de Sabrina porque lá era a sala dos alunos de 7 anos. A supervisora chamou 12 alunos para formarem a fila na frente da sala. Antes de saírem, a professora despediu-se deles com um abraço afetuoso e os deixou à vontade para irem vê-la se sentissem saudades. Assim que os alunos de Mirtes foram retirados da sala, a supervisora chamou os novos alunos de 6 anos que estavam aguardando do lado de fora. Mirtes pediu-lhes que fossem se sentando que depois ajeitaria os lugares. Esse evento encerrou-se com a pergunta da supervisora aos alunos: “Tá tudo certo, gente”? Então, despediu-se e saiu da sala.

No evento seguinte, indicado no QUADRO 20, *Dando boas-vindas*, a professora deu as boas vindas aos alunos, informou sobre os lugares onde deveriam se assentar e solicitou o caderno de português para avaliá-lo. Mirtes estava de pé diante de todos de braços cruzados:

Mirtes: olha aqui/ bem-vindos né/

Aluno: hum hum/

Mirtes: quem está chegando agora/
por enquanto/
hoje/
vou deixar vocês sentados do jeito que tá/
mas depois/
eu vou arrumar a sala direito/
mudar quem é menor pra frente/
quem é menor não pode ficar atrás não/
você/
de toquinha preta/
pode sentar mais pra frente/
pra não ficar muito atrás/
vamos aproveitar/
e tirar o caderninho de português/
pra eu aproveitar/
e dar uma olhada já/

O último evento, *Aprendendo a usar o caderno de Português*, iniciou-se com o novo pedido da professora a todos os alunos novatos que chegaram que pegassem o caderno de Português. Mirtes verificou os cadernos dos novatos e foi sinalizando aos novos membros do grupo o que podia e o que não podia ser feito nele. Disse que havia alunos que sabiam escrever o nome e outros que não sabiam; que havia alunos com letra muito bonita, mas outros que precisavam melhorar; havia alunos que não estavam sabendo numerar as linhas, outros que estavam fazendo a letra muito pequena e que teriam de aumentá-la, etc. Assim, a professora recomeçou a organização do grupo instruindo-o sobre a utilização do caderno: a numeração das linhas, a linha em que se deve escrever, a postura para se sentar, a maneira de usar o caderno sem saltar folhas. Ao final, solicitou que escrevessem o nome deles.

Após essa primeira avaliação, a professora distribuiu entre os alunos exemplares de livros didáticos que não eram utilizados e propôs-lhes que recortassem as letras do próprio nome. Essa atividade foi dirigida a todos os alunos, independentemente do patamar de conhecimentos alcançado por cada um. A professora contou mais uma vez com a colaboração dos alunos que eram de sua turma. Enquanto os alunos faziam essa atividade, a professora expôs à turma as conclusões a que chegara com base nas observações feitas ao longo do dia. As diferenças entre os grupos, os que já estavam na sala e os que acabaram de chegar eram grandes, e a professora deu destaque a esse fato.

Mirtes: tem gente aqui/
 quem ainda/
 não dá conta de escrever o nome direito
 então/
 nós vamos começar lá/
 do zero de novo/
 cortar as letras dos nomes/
 escrever/
 colar as letras dos nomes/
 depois vai escrevendo as letras/
 até chegar nisso aqui/ *[A professora apontou a letra cursiva da palavra 'escola' que estava escrita no quadro]*

Mirtes: os meus meninos/
 que já eram meus aí/
 que já escrevem com letra cursiva/
 nós vamos esquecer essa letra aqui/ *[Mirtes mostrou a letra cursiva]*
 agora tá/
 eu vou começar/
 aliás/
 vocês vão escrever com letra cursiva/
 e eu vou voltar a caixa alta/
 porque tem gente aqui/
 que ainda não dá conta de fazer/
 tá/
 os meninos que chegaram agora/
 igual eu fazia antes/
 como é que eu fazia antes?/
 aqui com vocês?/
 aluno: *[incompreensível]* caixa alta/
 Mirtes: pra quem que não escrevia?/ *[Mirtes recorreu ao conhecimento comum do grupo]*
 pro Marcos e pro Maicon/
 né/
 então agora nós vamos começar de novo/
 do mesmo jeito/
 quem já escreve/
 de um lado/
 quem não escreve/
 do outro/
 tá/
Alunos: hum hum.. *[Os alunos respondem em tom de reclamação]*

A professora Mirtes explicou aos alunos que, de acordo com sua avaliação, eles teriam de “começar do zero”. A seu ver isso se justificava porque muitos alunos ainda não sabiam “nem escrever o nome”. Após descrever o percurso que seria feito a partir do ponto zero (cortar letras, colar letras, escrever nomes para depois chegar à letra cursiva), a professora se dirigiu aos alunos remanescentes de sua segunda turma. Inicialmente, disse aos “que já eram seus” que deveriam “esquecer” aquela

letra, a letra cursiva, mas reconsiderou imediatamente o que acabara de dizer e afirmou: “Aliás, vocês vão escrever com a letra cursiva e eu vou voltar com a caixa alta”. E para explicar como trabalhava com os dois grupos diferenciados em termos de conhecimento, referiu-se a um procedimento que ainda utilizava para o trabalho com Maicon e Marcos³¹. Dessa maneira, a professora marcou o reconhecimento de seu grupo de alunos, aqueles que já eram seus, que não precisariam voltar e “começar do zero” em relação a letra que usavam para escrever. Com a chegada do novo grupo de alunos, ela sinalizou para aqueles que permaneceram em sua turma as diferenças no grupo, justificando, assim, suas ações. Indicou que o grupo que chegava se encontrava nas mesmas condições que seus alunos Maicon e Marcos, que não sabiam escrever com a letra cursiva.

Começar do zero de novo foi a compreensão que a professora teve do trabalho que iniciaria com sua nova turma de Fase Introdutória: mais uma vez iniciaria a caminhada que já havia realizado com seus grupos anteriores.

Para atender às diferenças entre os alunos, a professora passou a responder de forma imediata às condições que encontrava. Assim, diante do fato de que os alunos de sua segunda turma já haviam completado o nome, Mirtes complexificou a atividade para os alunos da segunda enturmação propondo que formassem palavras com as letras do nome.

A professora comentou comigo sobre um sentimento de desânimo que pouco a pouco foi se transformando em desespero. Ela entendeu que seus alunos estavam em níveis diferentes e precisavam se desenvolver a partir do nível em que se encontravam para chegar ao patamar desejado. Ao avaliar o que os alunos já sabiam por meio de seu caderno comentou comigo: “Muitos alunos não sabem fazer a letra cursiva e dois deles não sabem nem escrever o nome. O que eu vou fazer”? – verbalizou expressando seu desconsolo. Em seguida ela disse: “Vou separar os grupos, colocar os meninos que já sabem pra cá e os que não sabem pra lá”. A intenção verbalizada nessa hora só se concretizaria no dia seguinte.

Pode-se observar que neste grupo a professora também não se preocupou

³¹ Mirtes dividia o quadro e escrevia os dois tipos de letras (letra maiúscula de imprensa e letra cursiva). Após algum tempo de trabalho com os alunos de sua segunda enturmação, ela utilizava essa estratégia apenas para dois alunos: Maicon e Marcos. Escrever no quadro com as duas letras representava um suporte às crianças que ainda não sabiam escrever com a letra cursiva, adotada desde o início das aulas no mês de fevereiro.

em conhecer os nomes dos alunos, tampouco se apresentou. Conforme observei quando analisei o trabalho no primeiro dia de aula com a segunda turma, a professora também não se preocupou com as apresentações da mesma maneira que fez com no primeiro dia de aula na escola, em fevereiro. Talvez a apresentação não tenha sido considerada importante em razão do avanço do ano letivo. A professora se via diante da seguinte situação: mais de um terço do ano já havia se passado e esta era a sua terceira turma em um espaço de tempo de quatro meses; o que já havia ensinado para duas turmas antes deveria ser recomeçado. Mais uma vez a professora Mirtes estava recomeçando o seu trabalho. Em maio e como ela considerou “do zero, de novo”.

A chegada desse novo grupo e as negociações dos papéis, do que cada um poderia fazer, quando e como foram mais tranqüilas do que a recepção do segundo grupo. É a terceira vez que trabalhava com os conteúdos que considerava básicos no processo de alfabetização.

No QUADRO 21, encontra-se uma listagem das atividades e do tempo utilizado para desenvolvê-las durante os primeiros dias com a nova turma. Essa apresentação servirá apenas para localizar alguns eventos que, a meu ver, tiveram conseqüências importantes para o desenvolvimento do trabalho da professora.

QUADRO 21

Eventos observados primeiros dias do terceiro grupo

(Continua)

TRANSCRIÇÕES ANALISADAS	EVENTOS OBSERVADOS	TEMPO GASTO	HORÁRIO
23 de maio	Recebendo os alunos da segunda turma	10 min	7h00
	Lendo os bilhetes da família	07 min	7h10
	Chegando dois novos alunos	01 min	7h17
	Aguardando a supervisora para concluir as trocas	18 min	7h18
	Pegando o caderno de Português	01 min	7h36
	Fazendo a troca de alunos	04 min	7h37
	Dando as boas-vindas	01 min	7h41
	Trocando os lugares	01 min	7h42
	Aprendendo usar o caderno de Português	1h 20min	7h43
	Lanche/Recreio	—	9h03

(Conclusão)			
TRANSCRIÇÕES ANALISADAS	EVENTOS OBSERVADOS	TEMPO GASTO	HORÁRIO
24 de maio	Recebendo os alunos	20 min	7h00
	Ouvindo história lida pela professora	15 min	7h20
	Manuseando livros	25 min	7h35
	Escrevendo palavras	35 min	8h00
	Brincadeira no pátio (Educação Física)	40 min	8h35
	Lanche/Recreio	25 min	9h15
	Definindo os novos lugares da turma	15 min	9h40
	Trabalhando com a parlenda	1h 10 min	9h55
	Distribuindo o Para Casa	5 min	11h05
	Saída	–	11h10

No dia 24 de maio, comecei observando a aula cujo horário era destinado à biblioteca. Como a bibliotecária não compareceu nesse dia, a professora trabalhou com livros em sua própria sala. Ela leu uma história para os alunos e, em seguida, ofereceu livros para que manuseassem (evento *Manuseando livros*, QUADRO 20). Nesse evento, solicitou aos alunos que encontrassem o nome do autor, o título, fazendo, assim, o reconhecimento de marcas textuais relativas a esse suporte. Essa solicitação foi feita ocasionalmente a um ou outro aluno. Em uma significativa parte do tempo, em torno de 20 minutos, os alunos exploraram o livro sozinhos, enquanto a professora organizava alguns materiais em sua mesa. De sua mesa, Mirtes, simultaneamente, observava os alunos e, quando via necessidade, explicava aos alunos como deviam passar as páginas do livro. Após esse período de manuseio, ela foi às mesas dos alunos e pediu-lhes que identificassem letras ou lessem palavras ou trechos dos textos. Em seguida, ela dirigiu-se a alguns alunos novatos para verificar se sabiam ler e o que sabiam. Buscou identificar ainda se os novatos conheciam as letras do alfabeto. Ainda no evento *Manuseando livros*, a professora explicou aos alunos novatos sobre o horário da biblioteca e compartilhou as regras já construídas a respeito das normas de utilização desse espaço: *Biblioteca é lugar de silêncio, de respeito. Todo cuidado com o livro é pouco*. Disse ainda aos alunos que eles poderiam levar os livros para casa para que as mães lessem para eles.

A terça-feira, dia 24, diferenciou-se ainda das anteriores porque não houve aula de Educação Física, como fora previsto. A professora, então, utilizou a maior parte do tempo destinado a essa aula especializada na sala, com as atividades de

escrita (QUADRO 21, evento *Escrevendo palavras*). Ela propôs aos alunos que escrevessem uma lista de palavras, atividade que seria mais tarde, naquele mesmo dia, utilizada como parâmetro para a definição dos lugares onde os alunos deveriam se assentar.

Quando retornaram para a sala, após o recreio, Mirtes informou aos alunos que ia mudá-los de lugar (evento *Definindo os novos lugares na turma*):

Mirtes: eu vou fazer uma mudança de lugar/
aqui /
agora já de uma vez/
que vai ser o lugar definitivo/
que vocês vão sentar todo dia/
tá?/
então/
a hora que eu chamar o nome/
vai mudando de lugar/
eu vou colocando uma turma do lado de cá/
e uma turma do lado de lá/
pra poder trabalhar separado com vocês/

Para encaminhar os alunos às suas novas carteiras, Mirtes foi observando, uma a uma, as listas de palavras que eles produziram e chamando os alunos que deveriam mudar de lugar. Assim, ela dividiu a turma em dois subgrupos. No da sua esquerda, próximo à porta, colocou aqueles que considerava que já sabiam ler e escrever, no caso, a maioria alunos que já eram dela; no da direita, nas fileiras próximas à sua mesa, os que ainda não sabiam ler e escrever, grupo predominantemente formado pelos novatos. A sala foi dividida em dois territórios, cada um com 14 alunos. Dos 14 alunos do grupo com os quais “começaria do zero”, 3 eram provenientes da segunda enturmação, ou seja, eram alunos da professora Mirtes desde 1º de março, e 11 alunos eram provenientes do último processo de enturmação ocorrido em maio. Dos 14 alunos que ficaram nas fileiras próximas à porta, 7 estiveram presentes desde o começo do ano, 2 eram da segunda enturmação e 5 eram novatos em sua sala. A mudança foi definitiva e iria nortear o trabalho da professora dali em diante.

A complexidade da situação em que a professora se encontrava era enorme. Como trabalhar com alunos com patamares tão diferentes? Como desenvolver um trabalho com toda a turma? Seria possível? O que os alunos dariam conta de

realizar? A separação da turma em dois grupos distintos foi uma resposta da professora Mirtes ao novo contexto que se configurava em sua sala.

Após a mudança, um aluno perguntou a Mirtes:

Aluno: e eu tia/

não vou mudar não?/

Mirtes: eu mudei de lugar/

porque eu preciso trabalhar separado com os meninos/ [*Apontou para o lado dos meninos novatos, que ficam na direção de sua mesa*]
porque tem uns/

que não estão acompanhando ainda/

tem coisas que eu tenho que dar separado/

então é por isso que eu troquei/

tá?/

A professora justificou mais uma vez para os alunos que precisava trabalhar com eles separadamente. Antes de iniciar a atividade seguinte já com o grupo dividido, a professora me entregou a atividade com as escritas dos alunos, para que eu desse uma olhada, e disse: “Não sei como eu fiz essa separação não, mas eu fiz”. Com essa declaração, Mirtes deu a entender que compreendia a complexidade da situação em que se encontrava, que algo precisaria ser feito, como ela de fato fez, mas não estava segura em relação ao procedimento ou aos critérios que utilizou para organizar os alunos daquela maneira. Com a fala “tem coisas que eu tenho que dar separado”, a professora expressou a compreensão de que os alunos com conhecimentos sobre a língua em patamares diferentes demandariam uma abordagem diferente. Os elementos que a professora utilizou para fazer a avaliação dos alunos e, por conseguinte, a separação entre os grupos se pautaram naquilo que pôde conhecer de seus alunos nesses dois dias de contato. No dia 23 de maio, ela teve oportunidade de avaliar os cadernos dos novatos, a escrita do nome, o reconhecimento das letras do próprio nome, o uso da pauta, e no dia 24 de maio, nos eventos que se desenvolveram até a separação dos grupos, uma sondagem da escrita e da leitura. Assim a professora baseou-se na avaliação de algumas capacidades e conhecimentos relativos à escrita e à leitura.

Após a reorganização da turma em dois subgrupos distintos (evento *Trabalhando com a parlenda*, QUADRO 21), uma atividade com a parlenda foi proposta à turma. Havia tarefas diferenciadas para os dois grupos.



FIGURA 15 – Atividade da parlenda

Antes de distribuir a atividade entre os alunos, FIG. 15, a professora Mirtes escreveu a parlenda no quadro e começou a exploração perguntando ao grupo de alunos não alfabetizados (GNA)³² quem sabia onde estava escrita a palavra “macaca”. Em seguida, perguntou-lhes apenas se sabiam localizar a letra **M** no alfabeto que ficava acima do quadro-negro. A partir daí, não fez restrições à participação do grupo de alunos alfabetizados (GA). Depois, pediu aos alunos que localizassem uma palavra que começasse com a letra **P** e, depois, com a letra **B**. Essas eram as letras iniciais das palavras da parlenda (macaca, panela e barriga).

MEIO-DIA...
 MACACA SOFIA
 PANELA NO FOGO
 BARRIGA VAZIA.

Após explorar as letras iniciais das palavras macaca, panela e barriga, pediu aos alunos que fizessem a contagem das letras que compunham essas palavras e verificassem se havia letras repetidas. Em seguida, fez perguntas para que os alunos relacionassem algumas letras aos nomes dos alunos da sala. Finalmente, ela

³² A partir desse momento, farei referência a esse grupo como GNA – grupo dos não alfabetizados – e ao outro grupo como GA – grupo de alfabetizados. Quando me referir a alunos, considero todos os alunos.

pediu aos alunos que lessem a parlenda junto com ela. Mirtes foi apontando para cada palavra, e os alunos liam em coro. Esse procedimento de leitura foi desenvolvido uma vez, coletivamente. Em seguida, distribuiu entre os alunos o texto com a parlenda e, em uma folha a parte, uma atividade para o GNA e outra para o GA, conforme FIG. 16 e 17.

<p>COMPLETE AS PALAVRAS</p> <p>M C C </p> <p>P N L </p> <p>F G </p>	<p>Que palavras começam com a letra <u>M</u> ?</p> <p>Que palavras terminam com a letra <u>Q</u> ?</p> <p>Que palavra começa com B ?</p> <p>Que animal aparece no texto ?</p> <p>Qual é o nome do animal da parlenda?</p> <p>Copie o texto no caderno .</p> <p>Escreva uma frase para a macaca .</p>
<p>CONTE AS LETRAS</p> <p>DIA _____</p> <p>BARRIGA _____</p> <p>FOGO _____</p> <p>QUAL É O NOME DA MACACA ?</p> <p>DESENHE A MACACA SOFIA.</p>	

FIGURA 16 – Atividade para o GNA

FIGURA 17 – Atividade para o GA

As atividades a seguir mostram o que a professora considerou para elaborá-las. Para o GNA, a letra escolhida para a atividade foi a de imprensa maiúscula. Essa diferenciação revela que a professora forneceu aos alunos um tipo de letra

considerado mais adequado para o início do processo de alfabetização por causa do seu traçado, que facilita a identificação de cada letra e a leitura. As demandas aos alunos eram: 1) Complete as palavras (macaca, panela e fogo); 2) Conte as letras (das palavras dia, barriga e fogo); 3) Qual é o nome da macaca?; 4) Desenhe a macaca Sofia.

Para o GA, a letra usada na atividade era minúscula de imprensa. A professora pode ter escolhido esse tipo de letra pelo fato de esse grupo de alunos dominar a leitura da letra de imprensa maiúscula. As solicitações por escrito feitas a esses alunos foram: 1) Que palavras começam com a letra **M**?; 2) Que palavras terminam com a letra **O**?; 3) Que palavra começa com a letra **B**?; 4) Que animal aparece no texto?; 5) Qual é o nome da parlenda?; 6) Copie o texto no caderno; 7) Escreva uma frase para a macaca.

A professora fez oralmente com todos os alunos as três primeiras solicitações ao GA, que correspondem às questões 1, 2 e 3, embora tenha pedido, oralmente a resposta apenas do GNA, sendo, possível verificar, assim, se os alunos do GNA eram capazes de identificar as letras iniciais e localizar palavras no texto. Enquanto distribuía as atividades entre os alunos, Mirtes perguntou qual era o nome da macaca. Essa informação foi solicitada verbalmente aos dois grupos.

Ao comparar as atividades propostas dirigidas aos dois grupos, observa-se que há uma diferença em relação às demandas e dificuldades envolvidas na seleção das questões para cada grupo. Para o GNA, a professora pediu aos alunos que desenhassem a macaca e para o GA, não. O que se explora mais com o GNA são as letras das palavras em destaque, a contagem de letras das palavras e a identificação do nome do nome da macaca. Já para o GA, as atividades com letras estão relacionadas às posições final e inicial delas na palavra. Propôs também duas questões de localização da informação no texto para o GA contra uma para o GNA. A cópia do texto demandada ao grupo GA possibilitaria maior exercício da escrita, com o manuseio do texto, e a demanda da escrita de uma frase consideraria maior autonomia dos alunos para a escrita de frases. Aos alunos do GNA a professora não possibilitou isso.

Antes de os alunos realizarem a atividade que havia acabado de distribuir, a professora pediu-lhes que circulassem a palavra macaca. Mirtes destacou os

espaços em branco entre as palavras e recomendou às crianças para não escrevessem embolado, emendado. Em seguida, pediu-lhes que colorissem os espaços entre as palavras na parlenda. Após a orientação geral dada para os alunos sobre a segmentação do texto, Mirtes foi lendo as questões uma a uma, tanto para o GNA quanto para o GA, e autorizando as crianças a executá-las, o que gerou um desgaste da professora em coordenar tempos e ritmos diversos de atividades diferentes.

Assim como separou os dois grupos e deu-lhes atividades diferentes, a professora chamou a atenção dos alunos para as folhas diferentes que acabara de entregar e também para a divisão do quadro. Destacou que estava orientando o GNA e o GA e onde colocaria as respostas de cada atividade, para que os alunos pudessem copiá-las.

Mirtes: então esse lado de cá/ [*Mirtes apontou para o GNA*]
primeira coisa/
vocês vão pegar esse texto/ [*Mirtes mostrou a parlenda*]
essas três filas aqui ó [*Apontou para o GNA*]
vão pegar esse texto/
e vai colar no caderno/
espera /
que eu vou olhar onde vocês vão colar/
espera aí /
tá?/
esse lado de cá/ [*Mirtes se dirigiu ao GA*]
primeira coisa/
vocês já sabem onde colar/
então já pode começar a colar o texto/
vocês/
eu não vou olhar não/
tá?/
então façam direito e bem-feito/

A professora Mirtes, assim como mostrou o excerto, orientou o GNA a colá-lo no caderno, mas pediu aos alunos que esperassem por sua verificação. Em contrapartida, sinalizou para o GNA que eles já sabiam o que fazer e, portanto, fizessem bem-feito. Mirtes considerou que o GNA precisaria mais de sua ajuda em relação à organização da atividade; por isso dedicou mais atenção a cada um desses alunos.

Os alunos do GA terminaram a tarefa solicitada pela professora e começaram a conversar uns com os outros. Ao se dirigir a eles, Mirtes disse:

Mirtes: desse lado aqui agora ó! *[Mirtes se posicionou em frente às fileiras onde estão os alunos do GA]*
 se vocês não tiverem um pouquinho de paciência/
 pra esperar eu ajeitar com aquele lado ali! *[Mirtes apontou para o GNA]*
 pra eles acompanharem vocês/
 vai ficar difícil/
 tá?/
Mara: aaahhh/
 eles não *(Inaudível)*/
Mirtes: E VOCÊ FICA QUIETA! *[A professora se dirigiu a Mara, que começou a reclamar]*
 você aprende a respeitar os outros! *[Mirtes apontou para o GNA quando disse “outros”]*
 Mirtes: eles chegaram agora/
 até eles pegarem o ritmo de vocês/
 vai demorar um pouquinho/
 tem paciência, tá?/

A professora Mirtes solicitou ao GA que tivesse paciência enquanto ela “ajeitasse” o GNA e se impacientou com a aluna Mara, que parecia reclamar do ritmo do GNA. Mirtes não permitiu que Mara concluísse sua fala e pediu-lhe tivesse respeito com o ritmo desses novos alunos. Em sua fala, Mirtes disse que o GNA chegaria ao ritmo do GA, mas para isso seria preciso paciência.

É preciso considerar que a situação com a qual a professora deparou é um dos grandes desafios que professores encontram em sala de aula ao perceberem diferenças dos níveis de aprendizagem de seus alunos. A chegada dos novos alunos provocou mudanças na rotina estabelecida pelo grupo. Houve nesse caso uma desestruturação da rotina de trabalho. Vendo a necessidade de fazer com que esses alunos avançassem, a professora entendeu que deveriam chegar todos no mesmo patamar de seus alunos do GA. Assim propôs atividades diferentes e contou com a autonomia dos alunos que já estavam alfabéticos.

A dificuldade em oferecer um atendimento individualizado para o GNA sem “abandonar” o GA foi um dos fatores fundantes das as difíceis condições de trabalho pedagógico em que essa professora se encontrava. Nesse mesmo dia, 24 de maio, ao final do evento *Trabalhando com a parlenda*, a professora verbalizou a falta de

clareza de toda essa situação em relação aos encaminhamentos das diferenças na sala de aula.

Mirtes: até o final do ano/
ou eu tô morta/
ou vocês/
de tanta confusão/

Essa fala seria uma antecipação do seu estado de saúde. Em setembro, Mirtes entrou de licença para tratar de problemas nas cordas vocais. A partir do dia 24 de maio até o final da observação em campo, em agosto, as atividades de “Para casa” foram diferenciadas e as atividades de sala, em grande parte, também.

As diferenciações feitas pela professora no grupo foram assimiladas pelas crianças. A divisão estabelecida entre os que sabiam e não sabiam, demarcada fisicamente, foi sinalizada diversas vezes pela professora. Essa diferenciação seria incorporada pelos alunos, e eles a explicitariam, como o fez uma aluna do GA: “O (trabalho) deles é diferente, tia”. A cooperação entre eles foi estimulada pela professora, mas restrita a ajuda dos diferentes grupos enquanto trabalhavam; ou, no caso da ajuda de um grupo ao outro, foi estimulada somente quando “aqueles que sabiam” ou os GAs já haviam acabado suas atividades, podendo, assim, dispor do tempo livre para ajudar aqueles que “não sabiam” ou ao GNA. De um lado, os alunos do GA tiveram diversas oportunidades de demonstrar e confirmar suas competências. De outro, os GNAs não encontravam tantas oportunidades para demonstrar aquilo que sabiam, como narrar histórias, produzir textos oralmente, levantar hipóteses sobre o conteúdo de textos em suportes diferentes.

As trocas possíveis dentro da sala de aula ficam circunscritas aos territórios já delimitados, já que os lugares demarcados pela professora permaneceram até o final de agosto, quando se encerrou a coleta de dados em campo. Dessa maneira, a professora reproduziu dentro de sala de aula um padrão, adotado na escola, dos que sabem e dos que não sabem, dos maduros e dos imaturos. Ao organizar a interação entre os alunos com diferentes níveis de aprendizado dessa maneira, a professora limitou as possibilidades de troca e variação entre eles.

Neste capítulo, apresentei situações vivenciadas pela professora Mirtes em relação ao terceiro grupo de alunos com os quais trabalhou em 2005. Nessa análise procurei evidenciar as condições de trabalho da professora e as estratégias metodológicas que utilizou para lidar com as diferenças de conhecimento de seus alunos em sua nova turma de Fase Introdutória. Apontei, ainda, as conseqüências para os alunos com a separação deles em subgrupos – os que sabem ler e escrever e os que ainda não aprenderam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das práticas de alfabetização e letramento, numa perspectiva etnográfica que apresento ao leitor, é o resultado de um processo de pesquisa no qual busquei compreender a complexidade da vida de uma sala de aula do Ciclo Inicial de Alfabetização de uma escola pública estadual de Minas Gerais, inserida em um contexto de reforma educacional. A pesquisa se constituiu como um processo interpretativo subjetivo. Optei por desenvolver certas análises e não outras, orientada pelo referencial teórico-metodológico da etnografia interacional. Esse processo de estudo possibilitou, por um lado, a produção de conhecimento sobre a situação social pesquisada (a sala de aula da professora Mirtes, vista a partir de uma perspectiva histórica e situada), à medida que a construção, a análise e a representação dos dados me permitiram construir uma representação daquilo que observei. Por outro lado, esse estudo me permitiu considerar como meu “olhar e participar” foi se desenvolvendo no próprio processo de pesquisa, orientando a proposição e análise das questões a serem consideradas, e como pensamentos, conceitos e preconceitos possibilitaram e restringiram a análise desenvolvida.

O modo como este texto foi tecido procurou configurar as ações desenvolvidas na rede estadual de Minas Gerais para a implementação da nova política educacional do Ensino Fundamental de nove anos. Na introdução, demarquei aquilo que chamei de contextos externos e internos à escola. Mais do que isolar os diferentes contextos definindo-os como *externo* e *interno*, o exercício feito neste estudo consistiu em buscar identificar relações ou vínculos entre ações de diferentes atores, participantes em contextos institucionais variados, e a vida da sala de aula observada e, em especial, as práticas de alfabetização e letramento nela desenvolvidas.

As práticas de alfabetização e letramento observadas na sala da professora Mirtes fazem parte de uma rede de relações que situa os sujeitos como membros de uma instituição educativa pertencente a uma rede estadual, localizada em uma periferia de Belo Horizonte, que respondem às prescrições de uma nova política de Estado, que por sua vez está inserida num plano Nacional de Educação. Portanto,

as práticas observadas são situadas num contexto histórico, social, político e econômico. A imbricação desses contextos possibilitou o entendimento das condições presentes, no momento da pesquisa, para as respostas dadas pelos sujeitos observados às novas proposições legais e pedagógicas deflagradas no contexto da reforma implantada. As respostas encontradas no processo de implementação da nova política educacional expressam outras respostas possíveis, produzidas a partir do conhecimento cultural dos profissionais da escola sobre a realidade educacional em que vivem. Por sua vez, essas respostas podem ser vistas como expressão de dimensões diferenciadas do conhecimento cultural da sociedade na qual essa escola está situada.

O reconhecimento do processo de enturmação como um elemento crucial de análise dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos na escola observada, permitiu-me abordar diferentes aspectos dos conhecimentos culturais dos profissionais da escola que operaram no processo de avaliação e seleção dos alunos na escola. Percebi como, no atual contexto, os profissionais da escola continuam a desenvolver práticas de avaliação classificatória dos alunos em “fracos e fortes”, orientados pela busca da homogeneidade. Os processos de classificação que resultaram em remanejamentos de alunos se mostraram ineficientes do ponto de vista da homogeneidade pretendida e contraproducentes no trabalho desenvolvido pela professora em sala de aula.

O discurso dos fortes e fracos, capazes e incapazes, maduros e imaturos encontra-se configurado no contexto mais amplo da sociedade, cuja estrutura e relações sociais têm restringido o acesso a bens econômicos, culturais como evidenciei, aqui, no caso da comunidade atendida pela escola, com os menores índices em relação ao trabalho, renda e acesso ao Ensino Fundamental, médio e superior.

É importante considerar alguns fatores para as decisões tomadas pela escola no processo de enturmação. Um deles seria a existência de um padrão cultural da busca da homogeneidade. Outro fator a ser considerado poderia ser a dificuldade encontrada pela escola na definição da data limite para matrículas dos alunos nas turmas de Fase Introdutória e Fase I. Em um curto período – cinco anos –, houve variação na data limite para a matrícula dos alunos, o que pode ter gerado uma

multiplicidade de interpretações por parte da escola. O critério foi diferente nos anos que precederam a implementação do CIA. Em 2001, a rede estadual adotou um critério: o aluno deveria ter 7 anos completos até abril para ser matriculado na 1ª série. Em 2002 e 2003, passou a prevalecer o critério de matrícula na 1ª série para os alunos que completam 7 anos ao longo do ano, e em 2004 e 2005 o critério apresentado neste estudo, incluindo alunos de 6 anos completos, até 30 de abril. Como informação adicional, soube da variação desse critério em 2006, quando foi estabelecida a data limite para a matrícula na Fase Introdutória de alunos com 6 anos completados até junho. Com tantas referências, a escola parece apreender diferentes formas de interpretar o critério da data limite para a entrada no Ensino Fundamental. Isso faz com que, em período de implementação de novas políticas, maior atenção e assessoria sejam dadas às escolas para acompanhar de perto o processo de mudança.

Em relação à formação dos professores para uma ampla compreensão do Ciclo Inicial de Alfabetização, a intercessão do contexto da SEE-MG e da escola foi marcada pela presença incipiente do material de referência produzido pela SEE-MG para auxiliar os professores no processo de implementação do Ciclo Inicial de Alfabetização.

Vimos, no capítulo 3, que a intenção de estudar os Cadernos apresentada pela supervisora na reunião do dia 28/02 não ocorreu, e os Cadernos foram brevemente apresentados aos professores no tempo que sobrou. Pude observar, em meados de junho, a apresentação do Caderno 2 da referida Coleção juntamente com o Caderno 5, no qual a escola baseou a organização de uma avaliação diagnóstica ocorrida no dia 26 de junho.

A forma como o grupo de professores abordou os conteúdos dos Cadernos apontam para pesquisas que investiguem a apropriação por parte dos professores de materiais destinados à sua formação.

O efeito multiplicador adotado na política da implementação da proposta também se mostrou problemático. O acesso aos cursos oferecidos pela SEE-MG não foi universal, ou seja, apenas uma professora representante da escola teve acesso ao *I Congresso Estadual de Alfabetização*, em que foi divulgada a nova política educacional.

Os problemas de acesso ao material (o atraso no recebimento da *Coleção Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*) pela escola, a insuficiência de cópias para distribuição entre os professores, a falta de tempo para o estudo coletivo na escola desse material comprometeram o acesso às informações que tinham como objetivo subsidiar o processo de mudança e recebimento dos alunos de 6 anos. Segundo informações da SEE-MG os Cadernos da referida Coleção foram disponibilizados em abril de 2004 e no ano da pesquisa, 2005, a escola ainda não possuía 1 *kit* de Cadernos para cada um dos professores do CIA. Assim, um recurso fundamental para a implementação da política não pôde ser observado em uso nos quatro primeiros meses do ano focalizados neste estudo em decorrência do recorte analítico das enturmações. Assim, a política de implementação apresentou problemas que retardaram o acesso dos professores ao material, dificultando uma compreensão ampliada do CIA.

O contexto da experiência vivida pela escola apontou para um enorme contingente de alunos que mudou de sala ao longo dos três meses. Na perspectiva deste estudo, o trânsito de alunos provocou a necessidade de sucessivas adaptações por parte da professora e dos alunos, uma vez que exigiram uma reconstrução de valores, normas e significados para as ações à medida que conviviam em diferentes contextos. Não só os alunos precisaram se adaptar às normas e corresponder às expectativas da professora, mas ela também precisou se readaptar a cada novo grupo que recebia. Sem poder “colher os frutos” de seu trabalho e num quase eterno recomeçar, seu trabalho foi seriamente comprometido pelos sucessivos processos de enturmação. Os momentos disruptivos provocados pelos alunos que chegaram após a reunião do dia 28/02 também sugerem que novos estudos sejam feitos para compreender como esses alunos interpretam e dão significados aos processos educativos vivenciados na escola. Tais estudos demandariam maior conhecimento de suas habilidades, de seus interesses e de mundo, incluindo aquilo que já sabem sobre a língua escrita.

O trabalho desenvolvido pela professora no primeiro mês de aula caracterizou-se predominantemente por atividades típicas do período preparatório. Na análise apresentada, evidenciei pressupostos associacionistas orientadores do processo de alfabetização implementado em sala de aula pela professora. A

perspectiva conceitual da linguagem como sistema discursivo que se constitui no uso em situações de interação entre pessoas, que pretende promover, progressivamente, o uso mais autônomo e adequado da escrita e da leitura apresentada na Coleção *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*, teve pouca ou nenhuma repercussão na escola observada durante o período da pesquisa. Dessa forma, esteve também distante da sala de aula observada práticas de escrita pautadas na concepção do material dirigido aos professores. Seria interessante desenvolver estudos que evidenciem a maneira pela qual os professores recriam e organizam seu saber e os saberes acadêmicos a que têm acesso (quando têm acesso a esses novos saberes) à luz dos pressupostos que utilizam em suas práticas diárias em sala de aula.

Das considerações anteriores, conclui-se que os alunos, diante do complexo processo de alfabetização, tiveram restringidas suas condições para apreender e dominar a tecnologia da escrita e se tornarem usuários competentes em razão dos condicionantes sociais, políticos e culturais. Tiveram nos (des)caminhos institucionais e políticos a fragmentação e a distorção no acesso à cultura escrita.

Dessa maneira, os processos analisados aqui constituem parte integrante de uma complexa rede de relações no sistema mineiro de ensino. Localizando as ações das pessoas e das instituições, foi possível observar e analisar um conjunto de fatores que restringiu as oportunidades de aprendizagem da língua escrita dos alunos. Desde processos administrativos mais gerais na implementação da nova política, tais como acesso a informações divulgadas no Congresso e nos cursos, a distribuição dos *Cadernos Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* com as orientações para a implementação da política, passando pela cultura da homogeneidade e pelas interpretações dadas à mudança proposta, baseadas no conhecimento dos profissionais, desenvolvido e enraizado em processos históricos, e culminando na sala de aula, nas condições de (des)organização do trabalho a que foi sujeita a professora Mirtes, tanto no que diz respeito aos processos de enturmação que desestruturaram a rotina de trabalho da professora por diversas vezes quanto às condições de formação na perspectiva do ensino de língua assumidos no material. Mostrei, portanto, que as restrições que condicionaram as aprendizagens dos alunos foi uma ressonância dos processos

(de)formativos a que estiveram sujeitos os profissionais no contexto de implementação da reforma educacional. Embora o caráter desse estudo de caso tenha focalizado uma professora e uma escola no imenso universo da rede estadual, fica a pergunta: O que tem sido feito para o mapeamento desse processo de implementação do Ciclo Inicial de Alfabetização nos demais 260 estabelecimentos de ensino na região metropolitana? E em toda rede estadual? De que maneira aqueles que se encontram na extremidade da cadeia formativa, os alunos, têm tido acesso ao processo de alfabetização? E que conseqüências podem ter esse tipo de acesso?

Se “o sucesso inicial do aluno pode definir seu futuro como pessoa e cidadão”,³³ é no início do processo de escolarização que se deve dar o devido valor e cuidado à função política da alfabetização.

Fico com Soares (1996, p. 59-60), quando afirma:

Cabe aos promotores da alfabetização do povo e aos que a executam, por um lado, desvelar essa função politicamente distorcida que os programas de acesso à leitura e escrita vêm quase sempre exercendo, e, por outro lado, encontrar disseminar caminhos para que o acesso a leitura e à escrita seja marcado pelo significado que o vincula à conquista e ao exercício da cidadania. Se os administradores da educação, os professores, os alfabetizadores, compromissados que devemos ser com a construção de uma sociedade mais democrática, em que o exercício da cidadania seja plenamente garantido a todos, não assumirmos vigorosamente a reflexão sobre a alfabetização no quadro mais amplo de seu significado social, político, cultural, e de seu substrato ideológico, nossa atuação poderá continuar marcada pelo divórcio entre alfabetização e a conquista dos direitos sociais, civis e políticos – entre alfabetização e cidadania.

³³ NEVES, Aécio. A revolução educacional mineira. *O Estado de S. Paulo*, 10 fev. 2004.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *In: ANPED, 28.*, 2005, Caxambu. [*Anais eletrônicos*], CD-ROM, p. 1-18.

BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem). 145 p.

BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: condições de inserção e de participação, *Educação e Realidade*, Porto Alegre. No prelo.

BLOOME, D.; BAILEY, F. Studying language through events, particularity, and a intertextuality. *In: BEACH, R. J.; GREEN, M. Kamil; SHANAHAN, T. (Ed.) Multiple disciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, IL: NCRE, 1992. p.181-210

BLOOME, D.; THEODORU, E. Analyzing teacher-student and student-student discourse. *In: GREEN, J.; HARKER, J. (Ed.). Multiple perspective analyses of classroom discourse*, Norwood, NJ: Ablex, 1988. p. 217-248.

CAMERON, D. *Working with spoken discourse*. London: Sage Publications, 2001. 206 p.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 192 p. (Coleção Linguagem e Educação; 11)

CASTANHEIRA, M. L. CRAWFORD, DIXON, C.; GREEN, J. What counts as literacy: an interactional, ethnographic perspective. *In: _____ . Literacy and the curriculum: success in senior secondary schooling*. Access press. Copyright, 2001. Chapter 4, p.32-43.

CASTANHEIRA, M; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; GREEN, Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na escola, saída da escrita*. 1991. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 2.

CHRISTIE, F. Pedagogic discourse in the primary school. *In: Linguistic and Education*, University of Melbourne, v. 7, n. 3, p. 221-242, 1995.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COSTA, R. R. R. *A construção da alfabetização na 1ª série*. 2005. 187 f. Dissertação (Mestrado em Espaços Educativos, Produção e Apropriação de Conhecimentos) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DANTAS, M. L. You got to be able to read the 16 level [You got to be able to read the 16 level]: derek's literacy learning story in first grade. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and writing*, v. 7, n. 1&2, p. 31-55, 2003

ERICKSON, F. What makes school Ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66. 1984.

ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school/ community, ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 8 (3), p. 58-69, 1977.

ERIKSON, F.: SHULTZ, J. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. *In: RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. (Org.). Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 8. p. 215-256.

F. FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. *In: VEIGA, C. G; FONSECA, T. N. L. (Org.) História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 1ª Parte, p. 77-98.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.
Veredas. Disponível em: <<http://www.fundep.ufmg/homepage/cases/489.asp>>.
Acesso em: 9 jun. 2006.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 3, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em Educação, v. 2).

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, n. 10, p.58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FRADE, I. C. A. S; SILVA, C. S. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M; SILVA, C. S. R. *Leituras do professor*. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1988. cap. 5, p. 93-117. (Coleção Leituras no Brasil).

FRANK, Carolyn. *Ethnographic eyes: a teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999. 111 p.

FREITAS, C. A. *Imagens faladas: estudo da dinâmica discursiva, uso e interpretação de imagens em aulas de biologia*. 2002. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de concentração Educação em Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FRIGOTTO, E. *Leitura e escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço?* In: ANPED, 28., 2005, Caxambu. [*Anais eletrônicos*], CD-ROM, p. 1-17.

GEE, J; GREEN, J. Discourse analysis learning and social practice: a methodological study. *Review of Research in Education*, 23, p. 119-169, 1998.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. *Studying children in context: theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

GREEN, J. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79. dez. 2005.

GREEN, J. Interação na sala de aula e formação de professores. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 53, p. 5-13, set./out. 2003.

GREEN, J. WALLAT, C. What is an instructional context? An exploratory analysis of conversational shifts across time. *In: GARNICA, O; KING, M. (Ed.) Language, children and society*. New York: Prgramon, 1979. p. 159-188.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. *In: FLOOD, J., HEATH, S.B.; LAPP, D.(ED.). Handbook for literacy educators: research in the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1997.

GUMPERZ J. C. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. *In: GUMPERZ J. C. (Org.) A construção social da alfabetização*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. cap. 2. p. 27-57. 283 p.

GUMPERZ, J. J. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. *In: GUMPERZ J. C. (Org.) A construção social da alfabetização*. Tradução de Dayse Batista Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. cap. 3. p. 58-82, 283 p.

HEAP, J. A situated perspective on what count as reading. *In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.). Towards a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 103-139.

IÑIGUEZ, L. Prática da análise do discurso. *In: IÑIGUEZ, L. (Coord.). Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004, cap. 3, p. 105-160.

LIN, L. Language of and in the classroom: constructing the patterns of social of social life. *Linguistic and Education*, v. 5, n. 3,4, p. 367-409, 1993.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Ensino fundamental de 9 anos: em busca do sucesso escolar*, maio 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.htm#consultas>. Acesso em: 14 de jul. 2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669&Itemid=690>>. Acesso em: 1 jul. 2006.

MITCHELL, J. C. Typicality and the case study. *In*: ELLENS, R. F. (Ed.). *Ethnographic research: a guide to general conduct*. New York: Academic Presss, 1984. p. 238-241

MONTEIRO, S. M. *Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso do livro "Letra Viva"*. 2001. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NAHAS, M. I. P. *O índice de vulnerabilidade social de Belo Horizonte: um instrumento de gestão municipal da qualidade de vida urbana*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro – Escola de Governo. Curso de Gestão Urbana e Cidades, 2001. Slide. Disponível em: <http://www.eg.fjp.mg.gov.br/gestaourbana/arquivos/modulo08/IVS-FJP-2001.ppt>. Acesso em 1 de jul. 2006

NASCIMENTO, Milton do. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. *In*: ROXO, Rojane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 33-62 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

OCHS, E. Transcription as theory. *In*: OCHS, E.; SCHEFFLIN, B.B (Ed.). *Developmental pragmatics*. New York: Academic, 1979. p.43-72.

OLIVEIRA, M. A. Como é que as crianças aprendem a escrever? *Conhecimento Lingüístico e Apropriação do Sistema de Escrita*, 2005 (Coleção Alfabetização e Letramento).

PAIXÃO, L. P. A sala de aula como objeto de estudo da sociologia da educação nos Estados Unidos, Inglaterra e França. *In*: OLIVEIRA (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993. cap. 1, 15-30.

SILVA, Ademar da. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a Língua Portuguesa).

SiLVA, Elizabete Caetano da. *A constituição de turmas de alfabetização: mecanismos de marginalização e exclusão na escola*. 1988. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 168 p.

SOARES, M. Diversidade, lingüística e pensamento. In: MORTIMER, E. F; SMOLKA, A.L.B. *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 51-62.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. Caderno do professor: alfabetização e seus desafios. Belo Horizonte, n 12., p.6-11, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003. 126p.

SPRADLEY, James P. *Participant observation*. San Francisco: Holt, Rinehart; Winston, 1980. 183 p

SPRADLEY, James P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

TEIXEIRA, M. B. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar me uma sala da pré-escola. In: COX, M. I. P; PERTESON, A. M. A. (Org.) *Cenas da sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. cap. 8, p. 193-226.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Ciclo inicial de alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. 26p. (Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, v. 1).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Alfabetizando*. Belo Horizonte: Secretaria de

Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. 62 p. (Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, v. 2).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Preparando a escola e a sala de aula*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. 54p. (Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, v. 3).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Acompanhando e avaliando*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. 54 p. (Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, v. 4).

WELL, G. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. In: GUMPERZ J. C. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Tradução de Dayse Batista Porto Alegre: Artes Médicas. 1991. p. 83 -108. 283 p.

APÊNDICES

Apêndice A

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Assunto: Desenvolvimento da Pesquisa sobre o Ciclo Inicial de Alfabetização.

Prezados pais e alunos,

Estamos iniciando um projeto de pesquisa para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas no Ciclo Inicial de Alfabetização com crianças de 6 e 7 anos em 2005.

Nossa metodologia de trabalho incluirá: filmagem das atividades desenvolvidas em sala de aula, entrevistas com alunos sobre as atividades escolares (gravadas em áudio) e xérox de cadernos. Será mantido sigilo sobre a identidade das crianças por meio do uso de pseudônimo. A divulgação de imagens e identidade do aluno só será feita com o preenchimento de autorização específica. Diante disso, solicitamos sua autorização para que seu(sua) filho(a) possa participar da nossa pesquisa.

Por favor, assine a autorização anexa e envie para a professora o mais breve possível.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Flávia Helena Pontes Carneiro
Pesquisadora

Maria Lúcia Castanheira
Professora da Faculdade de Educação da UFMG
Autorização

Autorizo meu (minha) filho(a), _____, aluno(a) do Ciclo Inicial de Alfabetização da Escola Estadual _____, a participar da pesquisa *Os caminhos da alfabetização em Minas Gerais* a ser desenvolvida pela pesquisadora Flávia Helena Pontes Carneiro sob a orientação da professora Maria Lúcia Castanheira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Estou ciente de que a referida pesquisa inclui a filmagem das atividades desenvolvidas em sala de aula, cópia de cadernos de exercícios e entrevistas sobre atividades escolares a serem gravadas em áudio.

Belo Horizonte, _____ de 2005

Assinatura dos pais ou responsáveis legais

Apêndice B

Autorização

Eu, _____,
professora da Escola Estadual x, aceito participar como colaboradora no projeto de pesquisa *Os Caminhos da Alfabetização em Minas Gerais*, juntamente com a pesquisadora Flávia Helena Pontes Carneiro, sob a orientação da professora Maria Lúcia Castanheira, da FAE/UFMG. Estou ciente de que a referida pesquisa inclui filmagem das atividades desenvolvidas em sala de aula, cópia de cadernos de exercícios e entrevistas sobre atividades escolares a serem gravadas em áudio.

Belo Horizonte, _____ de 2005.

Assinatura da professora

Apêndice C – Quadro agrupamento das atividades por eixos

(Continua)

EIXOS	CATEGORIA	ATIVIDADES	QUANTIDADE
ASE	1	Escrita do nome sem modelo	16
: ASE	2	Escrita do nome com modelo (crachá)	1
: ASE	3	Escrita de palavras	13
: ASE	4	Cópia de palavras	35
: ASE	5	Escrita de frases a partir de uma palavra	5
: ASE	6	Cópia de frase/texto	6
: ASE	7	Identificação das letras do nome	4
: ASE	8	Identificação das letras do alfabeto	9
: ASE	10	Observação da variedade de letras	5
ASE	11	Observação de palavras iguais	1
ASE	12	Contagem de letras	15
ASE	13	Contagem de sílabas	2
ASE	14	Contagem de palavras no texto	3
ASE	15	Separação de palavras em sílabas	3
ASE	16	Formação de palavra a partir de uma letra inicial	3
ASE	17	Formação de palavra a partir de uma sílaba dada	2
ASE	18	Diferenciação entre vogais e consoantes	10
ASE	20	Exploração de diferentes tipos de letras	13
ASE	43	Identificação de símbolo	2
: ASE	44	Ordem alfabética	3
: ASE	45	Identificar oralmente ou por escrito palavras que começam com a letra	5
: ASE	46	Identificar oralmente palavras que começam com o som	1
: ASE	47	Identificar oralmente palavras que começam com a sílaba	1
: ASE	48	Fazer correspondência entre diferentes formas gráficas (desenho, letras, número)	1
: ASE	49	Localização de letra (inicial, final) na palavra	8
: ASE	52	Brincadeiras com rimas	1
: ASE	55	Escrita do nome completo	1
: ASE	58	Completar palavras	7
: ASE	60	Cruzadinha	1
: ASE	63	Cópia de texto	2
: ASE	67	Constituição da sílaba	1
: ASE	68	Diferenciar letras de outros sinais gráficos	1
: ASE	74	Segmentação do texto	1
: ASE	21	Formação de palavras com letras móveis	4
: VCCE	22	Caderno (margem, linhas, direcionalidade)	9

(Conclusão)

EIXOS	CATEGORIA	ATIVIDADES	QUANTIDADE
L – G	25	Leitura de história	5
L – G	26	Leitura de parlenda	2
L – G	27	Leitura de poesia	3
L – G	28	Leitura de oração	2
L – G	29	Leitura de história em quadrinho	1
L – G	32	Leitura de bilhete	3
L – G	33	Leitura de músicas folclóricas	5
L – G	59	Leitura de lista	1
L – G	57	Leitura de acróstico	1
L – G	73	Leitura de pesquisa	2
L – S	71	Leitura de revistas	1
L – S	30	Leitura de folheto de supermercado	3
L – S	65	Leitura texto livro didático	1
L	56	Interpretação de texto	5
L	64	Distribuição de livros	6
L	41	Leitura nome crachá	10
L	70	Exploração de gravuras	4
L	51	Leitura de palavras	16
L	42	Localização da palavra no texto	9
PT	31	Cartaz comemorativo (festa junina)	1
PT	50	Escrita coletiva	2
PT	69	Reconto/ construção coletiva do texto	2
PT	61	Completar frase	5
ORA	54	Recitação de oração	1
O	39	Atividades lúdicas/grafomotoras	15
O	37	Desenho, recorte e colagem	21
O	38	Brincadeiras	1
O	62	Escrita de data	1
M	40	Contagem de coisas	2
M	36	Escrita de números	9