

**KELY CRISTINA NOGUEIRA SOUTO**

**AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO NOS DISCURSOS E NAS  
PRÁTICAS DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS:  
um estudo de caso em uma escola municipal de Belo  
Horizonte**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2009**

**KELY CRISTINA NOGUEIRA SOUTO**

**AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO  
NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS: um estudo de caso  
em uma escola municipal de Belo Horizonte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Marildes Marinho

Co-Orientadora: Profa. Dra. Magda Becker Soares

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**2009**

Souto, Kely Cristina Nogueira.

S726p

As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte / Kely Cristina Nogueira Souto. - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

256 f.

Tese – Doutorado em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marildes Marinho

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Becker Soares

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Professores –  
Formação.

I. Título. II. Marildes Marinho. III. Magda Becker Soares.

IV. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de  
Educação.

CDD –372.414

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Curso Doutorado

Tese intitulada **As Concepções de Alfabetização e Letramento nos Discursos e nas Práticas de Professoras Alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte** de autoria de **Kely Cristina Nogueira Souto**, analisada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Profª. Dra. Marildes Marinho  
Faculdade de Educação/UFMG – Orientadora

---

Profª. Dra. Magda Becker Soares  
Professora Emérita da Faculdade de Educação/UFMG – Co-Orientadora

---

Profª. Dra. Sônia Kramer  
Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica/PUC-RIO

---

Profª. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque  
Faculdade de Educação/UFPE

---

Profª. Dra. Isabel Cristina da Silva Frade  
Faculdade de Educação/UFMG

---

Profª. Dra. Mônica Corrêa Baptista  
Faculdade de Educação/UFMG

---

Profª. Dra. Delaine Caffeiro (Suplente)  
Faculdade de Letras/UFMG

---

Profª. Dra. Ceris Salete Ribas da Silva (Suplente)  
Faculdade de Educação/UFMG

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2009

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À Profa. Dra. Magda Becker Soares,

As primeiras orientações iniciaram-se em 2004, ainda com as minhas primeiras perguntas e indagações sobre a formação dos professores, a alfabetização e o letramento. A dedicação e o compromisso com que leu todos os meus textos e me acompanhou representaram para mim muito mais que um processo de orientação – foram momentos ricos em que pude me formar como profissional, pesquisadora, professora, educadora e pessoa. O seu acompanhamento ao longo de todo o trabalho, mais sistematicamente, no período da qualificação, possibilitou que, aos poucos e com muita clareza, eu pudesse consolidar o trabalho que tanto desejei realizar.

Assim chego ao final ainda com muitas dúvidas sobre tantas questões instigantes que esse trabalho possibilitou, mas com uma certeza apenas: foi um percurso bem vivido de um sentido profundo para mim.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me deu a vida, me deu o existir...

À minha família.

Aos avós queridos, levados por Deus no período da realização deste trabalho. Mas o que vale é a certeza de que são eternos, estão juntos e permanecerão entre nós para sempre.

Aos meus pais, meus verdadeiros companheiros. Tudo o que conquistei foi graças a eles. Exemplos de luta e dedicação diária. Amo vocês!

Aos meus irmãos Ana Miriam, Marco Aurélio, pela amizade, pelo carinho e apoio incondicional nesse período.

Aos cunhados Delci e Silmara, pelo respeito e amizade demonstrados.

Aos sobrinhos Gabriel e Isabella, pelo carinho, afeto e amor manifestados em cada gesto.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

À Orientadora Profa. Dra. Marildes Marinho, pela leitura atenta dos meus textos, pela amizade e paciência diante das minhas inquietações.

À Profa. Maria das Graças Bregunci, pela amizade, pelo ser lúdico, pela leitura e orientações, em que pude conhecer mais sobre a intuição.

Aos Profs. Antonio Augusto Batista, Aracy Martins, Ceris Ribas, Francisca Maciel, Gladys Rocha, Maria Lúcia Castanheira, Maria Zélia Versiani, Maria Aparecida Paiva, pelas oportunidades, pela amizade, pelo apoio e pela confiança nos momentos em que desenvolvemos os projetos do CEALE.

Às Profas. Dra. Sônia Kramer e Dra. Izabel Cristina Frade, pela leitura atenta e pelas grandes contribuições que proporcionaram o enriquecimento do trabalho no momento do exame de qualificação e pela disponibilidade com que aceitaram compartilhar a leitura final e participar da defesa.

Às Profas. Dra. Eliane Borges Correia de Albuquerque, Dra. Mônica Corrêa Baptista, Dra. Ceris Salete Ribas da Silva e Dra. Delaine Cafieiro, pela receptividade ao convite em participar da defesa como membros da banca.

À Profa. Dra. Aracy Martins, pela seriedade, pelo carinho e pela atenção ao conduzir os trabalhos no período do exame de qualificação.

Às Profas. Dra. Samira Zaidan e Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes, pela confiança e amizade demonstradas ao compartilharmos as mesmas concepções no curso de formação de professores do Laseb.

À Escola Municipal onde a pesquisa foi realizada, pela colhida e respeito ao meu trabalho.

Às Profas. Júlia e Stela, pela disponibilidade em me receber, permitir a minha entrada no espaço de trabalho e colaborar incondicionalmente.

Às Profas. de Yoga, Isa e Olímpia, por me transmitirem e me possibilitarem vivenciar outra dimensão da condição humana.

À Maria José Francisco, pela amizade construída, pelos momentos de lazer e estudos, por compartilharmos ideais comuns. Amiga e companheira em todo o percurso de doutorado, agradeço-lhe pelas valiosas contribuições ao ler os meus textos.

À Elisa e Rômulo, pela amizade e carinho. Um percurso de leituras, discussões teóricas, formatação e revisões.

Aos amigos queridos, João Valdir, Rita, Beto, Dade, Gil, Lalu, Lana, Mafá, Raquel, Neiva, Maria Alice, Ceris Prado, Socorro, Claudia, Dora, Neco, Romélia, Maria José, Wanda Gomes,

Wanda Mineiro e Ana Tereza, que compartilham o meio acadêmico, as leituras e os momentos de lazer e de descontração,.

Aos amigos e funcionários do CEALE e do Programa de Pós-Graduação, pelo carinho e pela atenção.

À direção, à supervisão, as professoras e aos amigos da Escola Municipal Francisco Bressane, pela disponibilidade em adaptar os meus horários para que este trabalho pudesse ser finalizado.



## RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso desenvolvido com duas professoras alfabetizadoras que atuam em salas de aulas com crianças de seis anos na rede municipal de Belo Horizonte. O objetivo geral é compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas de alfabetização com letramento, estabelecendo relações com as ações e os processos de formação inicial, continuada e a serviço dos professores. Destacam-se, também, como objetivos específicos: analisar o discurso das professoras sobre o processo de alfabetização com letramento – identificar o que elas *falam* sobre esse processo e o que elas *fazem*; explicitar a concepção de alfabetização, de letramento e de alfabetização com letramento na prática de professoras alfabetizadoras; analisar as relações entre a concepção teórica e a prática no trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras; analisar os saberes nos discursos e nas práticas das professoras, identificando quais definem a orientação da proposta de trabalho nas turmas de alfabetização; descrever as estratégias organizadas pelas professoras e a natureza do material pedagógico utilizado nas práticas de alfabetização com letramento. A fundamentação teórica se sustentou nos estudos voltados para a aquisição do sistema de escrita, psicogênese, letramento e formação dos professores, especialmente os estudos de Ferreiro, Teberosky, Soares, Bakhtin, Vygotsky, Tardif, Gauthier, dentre outros. A metodologia compreende entrevistas com as professoras, observações e filmagens em sala de aula, bem como a análise desse material coletado em sala de aula de alfabetização. A observação do conjunto das aulas permitiu organizar categorias de análise que representam os eventos de alfabetização e letramento propostos pelas professoras. Essas categorias dizem respeito à apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e oralidade. Os resultados deste estudo evidenciaram que a prática de alfabetização e de letramento pode ocorrer de modo integrado ou não e que atividades específicas voltadas para a apropriação do sistema de escrita, ou seja, aquelas que possibilitam a análise da microestrutura da língua, nem sempre podem se sustentar nos textos disponibilizados em sala de aula. Fontes distintas de saberes convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento das professoras, mas, nesta investigação, a ênfase recaiu sobre a experiência profissional junto com os colegas de trabalho, professores mais experientes, no interior da escola. O discurso das professoras realça, também, que muitas das suas práticas pedagógicas são orientadas pela *intuição*, a qual se torna constitutiva do exercício da profissão. O modo como fazem referência à intuição permite reconhecer que esta representa as subjetividades delas ou um modo de legitimar o próprio fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** Alfabetização – Letramento – Saberes docentes.

## ABSTRACT

This research consists of a case study developed by two teachers working with 6 years old students in municipal school classrooms in the city of Belo Horizonte. The general aim is to comprehend the theoretical and methodological assumptions that support the literacy practices, establishing relationships with the actions and the process of initial and continuous formation, and regarding the teacher's roles. The following specific objectives are also highlighted: to analyse the teacher's discourse about the process of learning to read and to write; to identify what they *think* about this process and what they *do*; to express the concept of learning to read and to write and the concept of literacy based on the teachers' practices; to analyse the relationships between the theoretical conception and the practice present in the work developed by the teachers; to analyse the knowledge on the speeches and practices of the teachers that define the orientation of the work proposal; to describe the strategies arranged by the teachers and the nature of the pedagogical material used on the practices of reading and writing. The theoretical support sustained itself on the studies concerning the acquisition of the system of writing, psychogenesis of reading and writing, literacy, and the teachers academic background, especially the studies by Ferreiro, Teberosky, Soares, Bakhtin, Vygotsky, Tardif, Gauthier among others. The methodology consists of interviews with the teachers, observations and filming in classrooms, as well as the analysis of material collected in classrooms setting. The observation of the set of classes allowed the organization of analysis categories that represent the events of literacy proposed by the teachers. These categories concern the adaptation of the system of writing, reading, composition, and orality. The results of this study proved that the practice of writing language acquisition and the practice of literacy can occur in an integrated way or not and that the specific activities concerning the appropriation of the writing process, i.e., those that allow the analysis of the microstructure of the language, cannot always sustain itself on the texts available in classrooms. Distinct sources of knowledge converge into the construction of the concepts of writing and literacy by the teachers, but, on this research, the emphasis was placed on the professional experience, along with the workmates, more experienced teachers inside the school. The teacher's speech also highlights that many of their pedagogical practices are directed by the *intuition*, which becomes constitutive from the practice of the profession work. The way in which they refer to the intuition makes it possible to recognize that this one represents their subjectivities or a way to legitimate the pedagogical doing itself.

**Keywords:** learning to read and to write, Literacy, Teaching knowledge

## LISTA DE SIGLAS

ALFALETRA	Projeto de Alfabetização e Letramento
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CFEI	Curso de Formação de Educadores infantis
CEI	Centro de educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Faculdade de Educação
FAFI-BH	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
GCPF	Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação
GCPP	Gerência de Coordenação de Política Pedagógica
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
LASEB	Curso <i>Lato Sensu</i> de Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNB	Universidade de Brasília
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	Sacola de livros afixada na parede da sala 9.....	58
FIGURA 2 –	Painel dos combinados afixado na sala 10.....	60
QUADRO 1 –	A organização do trabalho nas salas 9 e 10.....	63
QUADRO 2 –	Quadro dos nomes e símbolos utilizados nas transcrições.....	71
FIGURA 3 –	Marcação de pontinhos.....	81
FIGURA 4 –	Imagem de rotação/inversão e uso do papel de letras .....	84
FIGURA 5 –	Atividade da “Pinguelinha”.....	89
FIGURA 6 –	Gato da China, poema de José Paulo Paes.....	104
FIGURA 7 –	Capa da revista em quadrinhos.....	124
FIGURA 8 –	Fragmento da história sobre a Páscoa – Trecho sobre Czar.....	130
FIGURA 9 –	Cartazes da Páscoa.....	134
FIGURA 10 –	Capa do livro Ararinha Azul.....	167
FIGURA 11 –	Texto individual da Lud, “De noite na caatinga”.....	175
FIGURA 12 –	A carta da aluna Lud.....	180
QUADRO 3 –	Aulas observadas na Sala 9 – Professora Júlia.....	250

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONCEITOS .....</b>	<b>21</b>
1.1 A política de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte .....	21
1.2 A abordagem da leitura e da escrita nas publicações da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte .....	23
1.3 As pesquisas sobre a psicogênese: a entrada do novo e do desconhecido.....	32
1.4 O letramento: a construção de um novo conceito .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO E A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>51</b>
2.1 A escolha dos sujeitos: identificação das professoras da pesquisa .....	51
2.2 A escola, sua estrutura e funcionamento .....	53
2.3 As salas de aula – A organização do espaço físico .....	55
2.3.1 A rotina e a organização na sala 9 .....	57
2.3.2 A rotina e a organização na sala 10 .....	59
2.3.3 A organização do trabalho com reagrupamentos nas salas 9 e 10 .....	60
2.4 A abordagem teórico-metodológica .....	63
2.4.1 Os procedimentos adotados .....	65
2.4.2 A entrada da pesquisadora, as observações e as filmagens nas salas de aula	66
2.4.3 As entrevistas, o contexto de produção e o referencial para análise .....	71
<b>CAPÍTULO 3 – O APRENDIZADO DA ESCRITA E A ORALIDADE NA SALA DE AULA .....</b>	<b>78</b>
3.1 A apropriação do sistema de escrita .....	81
3.1.1 As convenções gráficas: a direção e o alinhamento da escrita.....	81
3.1.2 O conhecimento do alfabeto.....	84
3.1.3 “Pinguelinha” – Pedacinho por pedacinho, o tamanho das palavras .....	89
3.1.4 A composição silábica – “O valor sonoro das palavras é um trampolim” .....	92
3.1.5 Palavras com a letra M – “Que pedacinho é esse?” .....	93
3.1.6 As rimas .....	97
3.1.7 Os eventos sobre apropriação da escrita e a organização do trabalho .....	105
3.2 A oralidade como mediadora nos eventos de letramento .....	111
3.2.1 O tratamento dado à modalidade oral .....	117
<b>CAPÍTULO 4 – A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA .....</b>	<b>122</b>
4.1 A leitura .....	122
4.2 A leitura de uma revista em quadrinhos “Primeiro é o título” .....	124
4.2.1 O processamento da leitura numa perspectiva do letramento: do texto para as palavras, letras, sílabas e sons... ..	134
4.2.1.1 Lendo, compreendendo as palavras e percebendo os sons.....	140
4.3 “Álbum da Turma” – A produção coletiva de textos .....	143
4.3.1 O suporte e a estrutura do “Álbum da Turma” .....	145

4.3.2 <i>O que escrever... O gênero e o conteúdo do texto</i> .....	147
4.3.3 <i>Os modelos apresentados: propaganda, poemas e o dicionário</i> .....	148
4.3.4 <i>O desafio da produção dos textos para o “Álbum da Turma”: “Tive que tirar a fórceps”</i> .....	159
4.3.5 <i>A mudança de estratégia de trabalho “[...] da minha cabeça mesmo”</i> .....	161
4.3.6 <i>A produção do texto para compor o “Álbum da Turma”</i> .....	164
4.4 <i>O reconto e a reescrita de textos – O casamento da ararinha azul</i> .....	167
4.4.1 <i>As estratégias e o planejamento da professora para a reescrita do texto</i> .....	167
4.4.2 <i>As condições para a produção da reescrita</i> .....	171
4.4.3 <i>A produção de textos de uma criança: o que ela demonstrou (re)conhecer...</i>	174
4.5 <i>A reescrita</i> .....	175
4.6 <i>A produção da carta para Ângelo Machado</i> .....	178
<b>CAPÍTULO 5 – O PERCURSO DE FORMAÇÃO E OS SABERES DAS PROFESSORAS</b> .....	182
5.1 <i>As experiências comuns entre as professoras</i> .....	186
5.2 <i>A experiência nas instâncias públicas municipais de formação</i> .....	187
5.3 <i>A cultura familiar e a formação acadêmica</i> .....	189
5.4 <i>O início da carreira e as primeiras experiências como professora</i> .....	199
5.5 <i>Experiências em instituição de ensino privada e na escola de tempo integral</i> .....	200
5.6 <i>Experiências com outros profissionais na rede municipal</i> .....	203
5.7 <i>A intuição</i> .....	206
5.8 <i>As concepções de alfabetização e de letramento no discurso das entrevistas</i>	217
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	225
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	231
<b>APÊNDICES</b> .....	247
APÊNDICE A – <i>Avaliação diagnóstica das crianças no ano de 2006</i> .....	247
APÊNDICE B – <i>As aulas observadas ao longo do ano de 2006</i> .....	250
APÊNDICE C – <i>Músicas cantadas em sala de aula</i> .....	255
APÊNDICE D – <i>Roteiro das entrevistas</i> .....	256

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Belo Horizonte, em duas salas de aula com crianças início do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, o Ciclo da Alfabetização, e com os respectivos professores desse Ciclo.

Grande parte das considerações e dos pressupostos que proporcionaram a delimitação do problema investigado provém das minhas experiências vivenciadas como professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e, também, como formadora nas instâncias de formação, gerência regional da Pampulha, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e Núcleo de Alfabetização e Letramento. Portanto é nesse contexto, considerando a proposta político-pedagógica, a política de formação dessa rede de ensino, a formação, seja inicial, seja continuada, e as especificidades das escolas municipais, que a pesquisa foi desenvolvida.

Atuando em diversas ações de formação continuada e em serviço, experiência vivenciada nos últimos anos, muitas análises e reflexões foram sendo consolidadas, ao mesmo tempo em que outras tantas perguntas foram formuladas. Este trabalho representa a busca da compreensão teórica para as questões emergentes da sala de aula relativamente aos conceitos de alfabetização e de letramento na prática da sala de aula e num contexto atual em que esses conceitos são discutidos no meio acadêmico e estão muito presentes nas propostas de formação de professores.

Minha prática profissional, organizada de forma sistemática, com planejamentos prévios e em razão da demanda dos professores alfabetizadores, trouxe, nos anos em que atuei como formadora, muitos conflitos vivenciados por esses sujeitos quando confrontaram suas crenças e experiências práticas com os pressupostos teóricos que atualmente fundamentam os processos de aprendizagem da leitura e escrita. Parece haver uma distância significativa entre os conceitos a que têm acesso os professores e as possibilidades de efetivá-los na prática pedagógica.

O trabalho desenvolvido nos processos de formação em escolas da rede municipal mostrou que, ainda que os professores explicitassem os conceitos de alfabetização e de letramento tais como eles se apresentam em textos teóricos e artigos divulgados, a prática mantinha um distanciamento em relação a esses conceitos. Os depoimentos dos alfabetizadores que participavam de ações de formação revelavam a existência de problemas

para estabelecer uma articulação entre o saber teórico, advindos de fontes acadêmicas, e a prática. Nesse sentido, passei a refletir sobre a possibilidade de haver uma distância ou uma nítida separação entre a teoria e a prática desenvolvida na sala de aula. As observações me conduziam à hipótese de que o fazer cotidiano não refletia os discursos apresentados nos momentos de discussões nas ações de formação. Essa dicotomia se mostrava presente na fala dos professores, nos momentos em que estabelecíamos um diálogo entre a teoria, as concepções e os dados da prática deles, seja mediante a observação das aulas, seja pela apresentação das estratégias metodológicas que propunham. Ter contato com determinados conceitos teóricos não garantia que eles fossem efetivamente transpostos para a prática, ou seja, a prática pedagógica nem sempre revelou os conhecimentos adquiridos pelos professores nos seus processos de formação.

O depoimento de uma professora revela essa dicotomia:

*Eu sei o que é o letramento, a gente sabe da importância dos textos que circulam entre nós e que eles podem estar na sala de aula, na alfabetização, são usos sociais que devem ocorrer juntos na alfabetização. Eu sei o que é, mas na hora de alfabetizar eu vejo o quanto é difícil então eu prefiro os textos simples mesmo, às vezes até de cartilha eu sei que com elas eu alfabetizo.*  
(Relato de uma professora em reunião de formação em 2004).

Isso porque ela não aplica o conceito apreendido ao atuar como alfabetizadora e tem clareza disso. Que fatores levariam essa professora a ter essa postura de apoiar em determinada prática, tendo já avançado em suas concepções sobre ela? Nesse sentido, passei a refletir sobre como os novos conceitos são recebidos pelos professores. Teria essa professora se apropriado ou compreendido o conceito de letramento?

É relevante destacar que o termo “apropriação” se constituiu, no início desta pesquisa, como um dos alvos de investigação. Entretanto no percurso vivido, que envolveu observação em sala e entrevistas com as professoras, foi possível concluir que seria necessário traçar outra metodologia que permitisse responder à pergunta inicial, apresentada na qualificação, que foi assim delimitada: "Como as professoras se apropriaram dos conceitos de alfabetização e de letramento tendo em vista os processos de formação delas?" Assim, além das entrevistas, seria necessário conhecer cursos de formação das professoras, bem como as concepções e estratégias neles presentes. Foi, então, que, analisando as entrevistas e a observação da prática pedagógica, a pergunta inicial tomou outro sentido. Não foi possível compreender como as professoras se apropriaram desses conceitos, mas, sim, como a prática delas reflete os saberes advindos de diferentes espaços, sejam eles formais ou não.



A metodologia utilizada permitiu dar visibilidade aos saberes dos professores que, advindos de fontes distintas, permitiram-lhes a construção de conceitos. O percurso da pesquisa gerou a reformulação da pergunta que motivou a concretização deste trabalho, que passou a ser assim delimitada: Num contexto atual em que mudanças ocorrem em relação ao conceito de alfabetização e que um novo conceito se apresenta, o de letramento, como agem em sala de aula professoras alfabetizadoras bem-sucedidas e que relações podemos estabelecer entre as ações e os processos de formação delas? Essa pergunta remete à compreensão de como as professoras desenvolvem suas práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, voltando a atenção para os conhecimentos que possuem e para as oportunidades que oferecem às crianças para que se apropriem do sistema de escrita.

Sabe-se que, além da relação entre os saberes teóricos e práticos dos professores, diversos fatores interferem na dinâmica da sala de aula. Muitas questões são apresentadas pelos professores, dentre as quais destaco: "É possível fazer a transposição dos conhecimentos teóricos para a sala de aula quando se atua com as crianças?" "Como estabelecer as relações entre a teoria e a prática e assegurar os princípios que defendidos quando se prioriza a alfabetização na perspectiva do letramento?"<sup>1</sup> A análise dessas questões deixa claro que é necessário investigar o que ocorre no processo de formação dos professores. Afinal, que experiências possuem nos processos de formação e quais são os seus reflexos na prática desenvolvida em sala de aula com aprendizes da leitura e da escrita?

Nesta pesquisa considero a possibilidade de o professor construir conceitos. Desse modo, chamo a atenção para algo que ocorre como um processo, e não como um conhecimento pronto e acabado. Trata-se de uma construção, uma vez que esse conceito pode não estar pronto e definido do ponto de vista teórico ou acadêmico; ao contrário, ele pode se constituir de outro modo, no contexto da escola, na sala de aula, na subjetividade dos sujeitos que o incorporam, o que faz adquirir maior significação ou um novo sentido nas práticas pedagógicas que são legitimadas por diferentes professores. Então, sim, pode-se falar de um conceito ainda em construção.

A intenção com esta pesquisa não é partir de um conceito de alfabetização e de letramento previamente estabelecido e definido pelos pesquisadores da área. Não pretendo percorrer um caminho de investigação verificando quais conceitos teóricos estão presentes nas práticas pedagógicas. O percurso se mostra inverso, pois, ao me inserir na sala de aula, pude

---

<sup>1</sup> Os conceitos de alfabetização e de letramento, alfabetização na perspectiva do letramento e de alfabetização com letramento serão discutidos no capítulo 1.

observar, de modo sistemático, as concepções que subjazem às práticas, a maneira como são efetivadas e como são sustentadas no discurso das professoras, seja de modo não declarado, seja nas ações, seja de modo declarado e explícito nas entrevistas delas. Nesse sentido é que se faz necessário reconhecer que os conceitos podem ser construídos ou reconstruídos, uma vez que são fundados em fatores diversos que poderão ser mais bem explicitados com base em determinada situação observada e analisada; no caso específico desta pesquisa, na análise dos eventos mediados pela escrita. Há que se considerar, também, que o(s) conceito(s) com os quais trabalham podem estar presentes e nem mesmo ser nomeados, reconhecidos ou teorizados pelas professoras.

Na abordagem do trabalho do professor alfabetizador estabelece-se, neste trabalho, uma estreita relação com as experiências e os conhecimentos adquiridos nos processos de formação, sejam iniciais, sejam continuados, oferecidos ou não pelo poder público municipal. Além disso, considero os diversos fatores que, advindos de outras vivências fora do seu ambiente de trabalho, podem incidir sobre a atuação profissional dele.

A prática desenvolvida com crianças em processo inicial da leitura e da escrita tem se tornado um desafio cada vez maior, e a busca para muitas das respostas tem ressonância na formação profissional. É evidente a necessidade de uma revisão das propostas de alfabetização que historicamente vêm sendo adotadas nas escolas. O conceito de alfabetização tem sido revisto, reavaliado e questionado, tendo em vista que as discussões sobre o letramento, o uso da diversidade textual na escola e as práticas sociais da leitura e da escrita passaram a ser amplamente difundidas no meio acadêmico, nas publicações, nos cursos e nas propostas de formação de professores.

Refletindo sobre o binômio alfabetização/letramento, foi possível observar, em ações voltadas para a formação, que esses conceitos vêm sendo incorporados pelos professores, que se esforçam por traduzi-los numa prática diferenciada e mais avançada. Os gêneros textuais têm estado presentes no período de apropriação da leitura e da escrita, e, desde o Primeiro Ciclo, diversos textos circulam entre as crianças. Bilhetes, cartas, propagandas, músicas, quadrinhos, contos, poemas, anúncios e rótulos, dentre outros, são utilizados pelos professores. Com o objetivo de torná-los prática cada dia mais freqüente em sala de aula, os textos são utilizados de formas diversas, seja para discussões mais amplas em relação à macroestrutura e à função social que exercem, seja como um meio para garantir a base alfabética. Assim, muitas estratégias metodológicas são elaboradas com base no texto, e percebe-se o movimento de ruptura com os modelos do aprendizado da escrita por meio dos

métodos. Isso porque os métodos, em sua maioria, não priorizam os textos e quando estes se apresentam não estabelecem uma vinculação com as funções e os usos que a escrita tem na sociedade. O material de leitura e de escrita presente nas cartilhas se apresenta de modo estereotipado e tem a função exclusiva de garantir a base alfabética. No que diz respeito ao universo de escolas da rede municipal de Belo Horizonte, há uma tendência a introduzir e possibilitar práticas escolares de alfabetização com letramento ou de uma alfabetização na perspectiva do letramento. Os professores alfabetizadores encontram um aliado legítimo, e os textos que circulam na sociedade passam a ser discutidos, analisados, lidos e produzidos pelas crianças.

As discussões mais recentes levam a uma concepção de que o aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer com base em textos presentes na sociedade, e não em materiais estereotipados, produzidos apenas para esse fim e não encontrados em outros espaços de socialização das crianças, ou seja, sem vinculação com as práticas de leitura e escrita fora do contexto escolar. Assim, atuando na prática com a formação de professores, percebo, então, que há uma relação entre o modo como se concebe o letramento e uma possível alteração metodológica. Nesse sentido, é importante investigar e perguntar sobre os dilemas e as relações que se evidenciam mediante os conhecimentos adquiridos pelos professores e a atuação deles na prática pedagógica com crianças em processo de alfabetização. Na busca da compreensão das relações entre conhecimentos teóricos, construções de saberes e práticas pedagógicas dos professores é que se delimita o objeto desta pesquisa.

O objetivo geral com esta pesquisa é compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas da alfabetização com letramento em escolas de Primeiro Ciclo da Rede Municipal de Ensino de BH, estabelecendo relações com as ações e os processos de formação inicial, continuada e em serviço dos professores. Destacam-se, também, como objetivos específicos: analisar o discurso das professoras sobre o processo de alfabetização com letramento – identificar o que as professoras *falam* sobre esse processo e o que elas *fazem*; explicitar a concepção de alfabetização, de letramento e de alfabetização com letramento presente na prática de professoras alfabetizadoras; analisar as relações entre a concepção teórica e a prática presentes no trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras; analisar os saberes presentes nos discursos e nas práticas das professoras que definem a orientação de sua proposta de trabalho nas turmas de alfabetização e descrever as

estratégias organizadas pelas professoras e a natureza do material pedagógico utilizado nas práticas de alfabetização com letramento.

A pesquisa tem como sujeitos duas professoras alfabetizadoras, selecionadas mediante indicação do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação, por desenvolverem práticas pedagógicas coerentes com as concepções defendidas por essa rede de ensino e articuladas aos princípios defendidos por teóricos envolvidos com as discussões sobre a alfabetização e o letramento. Assim são também consideradas como bem-sucedidas quando se consideram as ações que desenvolvem, o envolvimento com a prática e os resultados alcançados com crianças em processo de alfabetização. A coleta dos dados ocorreu em 2006, em uma escola municipal da rede de ensino de Belo Horizonte. A metodologia compreendeu a observação de diversas aulas ao longo de um ano letivo e as entrevistas foram realizadas sobre essas aulas, tendo em vista o propósito de conhecer a prática pedagógica desenvolvida por essas professoras e os saberes que lhes sustentam as práticas pedagógicas.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo 1 são apresentados os dilemas de natureza teórica e prática, vivenciados, nas últimas décadas, pelos professores alfabetizadores em relação à resignificação das suas práticas mediante a chegada da psicogênese e posteriormente do letramento. A proposta é centrar a discussão no período em que as pesquisas sobre a psicogênese chegaram ao nosso país, ou seja, a década de 1980, marcada por conflitos, dúvidas, indefinições e pela reestruturação das práticas desenvolvidas historicamente nas escolas. São discutidas, ainda, as concepções de alfabetização e de letramento que são retratados ao longo dos outros capítulos. Estudos de autores nacionais e de outros países compõem o referencial para a pesquisa.

O capítulo 2 trata do contexto em que a pesquisa de campo foi desenvolvida: a caracterização da escola e das salas de aula, bem como nas duas turmas de maneira mais global. Destacam-se os aspectos que permitem dar maior visibilidade a esse contexto, as ações mais recorrentes. Também é apresentada a metodologia utilizada para o trabalho de campo, na qual se incluem todos os recursos e as estratégias que utilizei para garantir a qualidade do trabalho da coleta de dados e sua posterior análise. São apresentados, também, dados relativos à minha inserção como pesquisadora nas salas de aula e à interação com os sujeitos pesquisados.

Nos capítulos 3 e 4, são apresentados os dados e a análise das práticas pedagógicas observadas nas duas turmas, organizados em quatro categorias. No capítulo 3

estão as categorias referentes à apropriação do sistema de escrita e a oralidade e no capítulo 4, as que se referem à leitura e à produção de textos. Em destaque estão os eventos,<sup>2</sup> as ações mediadas pela escrita, que explicitam o trabalho da alfabetização e do letramento. Os eventos foram apresentados com base em alguns critérios que os legitimam como relevantes, seja pela frequência com que ocorreram, seja pela clareza dos seus objetivos, em face do objeto de estudo delimitado e também porque se mostraram relevantes quando busquei uma articulação entre a prática observada e os discursos das professoras. Nesse sentido, é importante ressaltar que, ainda que alguns deles tenham acontecido com menor frequência, no conjunto dos dados observados eles se constituíram como objeto de análise.

Os eventos foram transcritos das filmagens realizadas e explicitam as ações, ou seja, as estratégias metodológicas desenvolvidas pelas professoras, suas intervenções pedagógicas e que, em determinados casos, podem ser mediadas ou não por matrizes de atividades, textos, livros ou outros suportes que poderão ser, na medida do possível, visualizados pelo leitor. Também são apresentadas entrevistas sobre essas práticas. Dessa forma, ao confrontar os dados observados na prática com as entrevistas, pretendo analisar, explicitar e compreender os conceitos com os quais trabalham as professoras, a articulação, ou não, entre o seu discurso e a prática dele.

No capítulo 5, é apresentada a trajetória de formação e profissional das duas professoras organizadas por meio de algumas categorias. Esse capítulo se materializou nos depoimentos coletados nas entrevistas, analisados à luz de teóricos e pesquisadores da área. As discussões nele contidas visam compreender o percurso da formação e das inter-relações nos discursos das professoras com a prática pedagógica. Evidencio fragmentos do discurso que explicitam diferentes saberes que, de algum modo, sustentam os conceitos de alfabetização e de letramento que possuem e estão presentes nas práticas pedagógicas observadas.

Nas considerações finais, são apresentados os resultados do trabalho de investigação teórica e prática, que consistem em algumas sínteses possíveis e outras tantas reflexões sobre o trabalho realizado. Também são apresentadas algumas contribuições sobre o objeto de estudo traçado, a prática da alfabetização e do letramento com crianças do Ensino Fundamental e as interfaces com os processos de formação dos alfabetizadores.

---

<sup>2</sup> O conceito de evento utilizado na pesquisa é abordado no capítulo 1.

Ao final encontram-se as referências bibliográficas e, posteriormente, os apêndices, constituídos por elementos que contribuíram para a melhor compreensão de análises realizadas ao longo desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONCEITOS**

Neste capítulo, apresento as discussões mais recentes em torno do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita num período situado entre a década de 1980 e o momento atual. Minha intenção ao mapear essas discussões e o percurso vivido pelos alfabetizadores e estudiosos da área é contextualizar o objeto da pesquisa e discorrer sobre um período marcado pela entrada de novas concepções em que as práticas pedagógicas passaram a ter um sentido diferente daquele que historicamente tiveram, tanto no ambiente escolar como fora dele, no meio acadêmico. Abordo os trabalhos publicados na década de 1980, no Brasil, relativos à psicogênese, e também apresento as discussões sobre o letramento e a construção ou uma possível incorporação desse conceito fundamentadas nos diversos trabalhos mais recentes e recorrentes no meio acadêmico.

Tendo em vista que a pesquisa é desenvolvida com duas professoras de uma escola desse município, considere também relevante apresentar as publicações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) destinadas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), por isso priorizei os documentos oficiais que enfatizam as discussões sobre a psicogênese, a alfabetização e o letramento, a partir de 1994. Essas publicações se aliam à política de formação dos professores do município e, de certo modo, se configuraram como oportunidades para que os alfabetizadores tivessem acesso e se engajassem nas discussões vigentes a partir de 1990, década em que o conceito de letramento passou a ser amplamente divulgado. Desse modo, procurei mapear o contexto de formação nos quais os sujeitos da pesquisa estavam, de alguma forma, inseridos.

### **1.1 A política de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**

O município de Belo Horizonte possui um Centro de Formação que organiza ações de formação de natureza distintas para atender os professores de todas as áreas e níveis de ensino. O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) foi instituído

por meio de decreto em 1991, com o objetivo de garantir a discussão pedagógica nas escolas e com os professores, independentemente das transições políticas. Essa instância de formação se constituiu como o resultado de lutas pela melhoria da qualificação profissional. Concretizou-se como uma demanda dos próprios professores que, aliada à Secretaria Municipal de Educação (SMED), pôde se consolidar como um espaço de formação mantido pelo governo municipal. De acordo com o decreto de implementação, os profissionais que atuam nesse Centro são selecionados entre os próprios professores da rede que, quando passam a ocupar esse lugar por meio de um processo seletivo, são denominados “formadores”. Além dos formadores, conta ainda com a assessoria de profissionais das universidades e entidades parceiras.

De acordo com o documento publicado em dezembro de 2006, intitulado *Panorama da Educação Municipal*, a política de formação projetada pelo CAPE teve como um de seus eixos e desafios principais a tentativa de romper com a lógica transmissiva de formação docente, valorizando a experiência coletiva da escola pública como ponto de partida fundamental para a estruturação de suas ações de formação.

Tendo em vista a dificuldade de resgatar todas as ações que, desde 1991, se voltavam para os professores alfabetizadores, detive-me nos documentos oficiais, publicados e disponibilizados, seja para todos os professores, seja para as escolas. Esses documentos oficiais foram publicados pela equipe do CAPE e da SMED, com a participação de profissionais que atuam na educação fora da rede, como professores de universidades e pesquisadores. Vale enfatizar que já na sua implementação, em 1991, o CAPE tinha um Núcleo de Alfabetização e Letramento que voltava a atenção para os estudos da época envolvendo as discussões nas escolas e/ou com ações internas de formação no próprio CAPE. Diversas oficinas, palestras, encontros, seminários, congressos, relatos de experiências bem-sucedidas da própria rede ou fora dela se constituíam como ações permanentes de formação. Desde sua implementação, ainda que tenha passado por reestruturação de seus núcleos, o CAPE sempre manteve um grupo cujo objetivo é assegurar a formação voltada para a alfabetização e o letramento.

A partir de 2003, as ações do Núcleo se voltaram para o acompanhamento no interior das escolas. Isso porque a SMED adotou como estratégia metodológica o acompanhamento sistemático às escolas por meio da Gerência e Coordenação de Política Pedagógica (GCPP) e do CAPE. O acompanhamento às escolas caracteriza-se por ser um processo contínuo de inserção, observação, reflexão e ação no e sobre o cotidiano escolar. Os



profissionais que atuam na instância de formação planejam as ações políticas e de formação das unidades escolares num trabalho de reflexão sobre as práticas, tendo em vista a melhoria da qualidade dos processos ensino e da aprendizagem. No caso do Núcleo de Alfabetização e Letramento, as discussões no interior da escola se voltam especificamente para essa temática envolvendo, prioritariamente, os professores alfabetizadores que atuam no Primeiro Ciclo de formação de 6 a 9 anos. Além disso, em 2008, houve um trabalho voltado para os professores que atuam com crianças que apresentam baixo índice de desempenho na leitura e na escrita. Esses índices referem-se aos resultados da avaliação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).<sup>3</sup> Por esse motivo, foi formulada uma proposta de acompanhamento às escolas e uma formação sistemática aos professores pela Gerência de Coordenação Político-Pedagógica (GCPP).

A partir de 2005, a SMED optou pelo funcionamento da GCPP e do CAPE constituindo-se uma gerência única responsável pelo acompanhamento escolar, intitulada Gerência de Coordenação Político-Pedagógica e de Formação (GCPF).

Desde a implementação do CAPE, uma diversidade de ações de formação foram implementadas. Há uma prática instituída de formação que se altera em razão das demandas, seja dos professores, seja das circunstâncias advindas dos resultados de avaliações ou de implementação de novas políticas para o município. Vale ressaltar que há, também, uma prática recorrente de publicações internas da SMED disponibilizadas aos professores que podem ou não vir acompanhadas de uma proposta de formação que priorize a leitura e a discussão do material impresso nas escolas.

## **1.2 A abordagem da leitura e da escrita nas publicações da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**

A conceituação dos termos “alfabetização” e “letramento” exige uma retomada histórica que possibilite compreender seus avanços e entraves, bem como estabelecer relações com os diferentes momentos sociais, políticos e econômicos do nosso país e fora dele. Além disso, é preciso conhecer as suas interfaces com os estudos acadêmicos de natureza

---

<sup>3</sup> O Programa de Avaliação da Alfabetização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SIMAVE/PROALFA – SEE/MG) consiste numa avaliação diagnóstica que visa apurar informações sobre o quadro da alfabetização no Estado.

lingüística, psicolingüística e pedagógica, áreas em que tais discussões se mantêm presentes. No caso desta pesquisa, é fundamental situar o contexto em que a discussão sobre esses termos ocorre, ou seja, que referências são utilizadas e como são abordadas com os professores. Nesse sentido, considere importante identificar os processos de formação vivenciados pelos professores da rede municipal de Belo Horizonte e conhecer as diferentes propostas de formação de que participam as professoras alfabetizadoras desta pesquisa.

Dada a diversidade de ações de formação oferecidas pelo Poder Público municipal, serão evidenciados os textos impressos, publicações que priorizam as discussões e a apresentação sobre as concepções de alfabetização e de letramento, a prática pedagógica e a metodologia voltada para ao Ensino Fundamental e, em determinados casos, aquelas voltadas à Educação Infantil. Esses textos são aqui apresentados, e as concepções neles contidas podem se vincular aos discursos das professoras nos momentos de entrevista. Isso porque considero que, de algum modo, elas já tiveram acesso a esses materiais nos diferentes momentos da sua trajetória de formação.

Dada a delimitação do *corpus* para a pesquisa – professoras alfabetizadoras que atuam na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) –, torna-se importante destacar entre as publicações destinadas aos professores aquelas que têm a intenção de apresentar as concepções sobre a temática da alfabetização e do letramento e a metodologia do trabalho a ser desenvolvida nas escolas. Um destaque será dado aos documentos publicados a partir de 1994, ano de implementação da Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica da RME-BH. A delimitação dessa data justifica-se: ela representa não apenas o ponto de partida para mudanças significativas em relação às concepções de educação, escola, ensino e aprendizagem no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e do governo municipal, como também o alcance desse material pelos professores. Desde o período de implementação, a publicação da Proposta Escola Plural foi organizada em cadernos e enviada às escolas públicas municipais e, em alguns casos, os professores receberam individualmente os exemplares deles. É importante destacar que nesse período diversas ações de formação foram desenvolvidas com o objetivo de promover a discussão e o conhecimento dos princípios teóricos defendidos no material publicado. E essas ações de formação e publicações que subsidiam, de algum modo, o trabalho dos professores e explicitam as concepções da proposta pedagógica do município precisam ser reconhecidas, uma vez que fazem parte de um percurso de formação de uma categoria de professores.

Ao analisar os materiais publicados pela SMED a partir de 1994, encontrei referências para as mais diversas situações de leitura e de escrita, seja em relação ao processo de apropriação, seja num contexto amplo, estabelecendo relações com as diferentes situações voltadas para a cultura escrita. Nesse sentido, a análise desse material, aqui apresentada, não se limita à discussão dos termos alfabetização e letramento, mas se estende à concepção que remete à leitura e à escrita, seja no contexto escolar, seja fora dele. A publicação da Escola Plural, organizada em forma de cadernos, aborda princípios teóricos e modelos práticos que de, alguma forma, subsidiam o trabalho pedagógico das escolas.

A seguir, apresento a discussão sobre a leitura e a escrita desse material. As discussões estão na ordem cronológica em que foram publicados. Destaco, ainda, que alguns deles não trazem referências precisas quanto à data da publicação.

No caderno *Zero – Escola Plural*, publicado em outubro de 1994, é apresentada a proposta política a ser implementada no município de Belo Horizonte. Um dos seus tópicos finais traz uma proposta de trabalho pedagógico baseada na organização de Projetos de Trabalho. A metodologia de Projetos é apresentada como uma postura que reflete uma concepção de conhecimento como produção coletiva, na qual a vivência e a produção cultural sistematizadas se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas. Ao apresentar um modelo de projeto pedagógico intitulado *Propaganda de Brinquedos*, destaca-se a importância dos meios de comunicação, como jornal, rádio, televisão e as técnicas de comercialização, venda a prazo, cartões de crédito e cheques pré-datados.

A publicidade, gênero eleito para o trabalho, é colocada como um fato e uma realidade, sendo importante conhecê-la, decodificá-la e aprender a interpretar-lhe as mensagens de forma crítica. No exemplo aborda-se o tema transversal da área da língua portuguesa, bem como a importância das outras áreas. São destacados os seguintes objetivos da língua portuguesa: reconhecer textos publicitários, identificando-lhes a função social e as características; combinar recursos lingüísticos e não lingüísticos para interpretar e produzir textos persuasivos; refletir sobre o uso da língua como veículo de inculcação de idéias, valores, comportamentos; utilizar a língua oral para trocar idéias, experiências ou sentimentos. O modelo apresentado indica atividades de análise de propagandas, exploração de cartaz via título, assunto, gravura, tipo de texto, destinatário, debate sobre a função da propaganda e, além disso, propõe-se a elaboração de um roteiro de entrevista para a identificação dos brinquedos preferidos das crianças, a aquisição deles e a relação com o texto de propaganda. A avaliação final do projeto consiste na elaboração de um cartaz publicitário

pelo aluno, no qual ele deverá atentar para o formato dele, os tipos de letras, o *slogan*, as frases curtas e sem verbos, os jogos de palavras e frases.

Como se vê, o modelo apresentado estabelece uma relação direta com a escrita, presente na sociedade, fora do contexto escolar. Não há aqui uma menção explícita à terminologia alfabetização e letramento, mas a proposta apresentada possibilita inferências que norteiam a discussão sobre esses conceitos, ainda que não tenham sido nomeados e definidos.

No caderno *Projetos de Trabalho: reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural*, aborda-se a temática Pedagogia de Projetos apresentando relatos de trabalhos desenvolvidos por professores da rede municipal. Ao ilustrar o projeto “Os doces”, desenvolvido no Primeiro Ciclo, faz-se uma definição das áreas a serem contempladas e, ao descrever os itens para Língua e Literatura, destaca-se a importância da participação do aluno em situações de comunicação oral e do seu conhecimento das normas que regem o intercâmbio oral. Propõe-se, ainda, a utilização de textos escritos curtos e simples para a comunicação com os seus correspondentes, o conhecimento da correspondência som-grafia, o uso de maiúsculas em casos simples e o reconhecimento dos sinais de pontuação “!” e “?”

O trabalho desenvolvido gerou uma série de questões de interesse dos alunos e, após a discussão, a professora elegeu os conteúdos e os objetivos a alcançar. Ao denominar a área de “Comunicação e Expressão”, propôs utilizar a língua como meio de expressão de opiniões, preferências e informações, promovendo debates e organizando as informações, possibilitando, assim, comunicá-las aos companheiros. Propôs-se, ainda, que o aluno se expressasse por meio de textos curtos, notas e cartas, que respeitasse as normas da língua e utilizasse as possibilidades de comunicação para visita a uma fábrica de doces. Para a efetivação da visita, foram produzidas diversas cartas: para a direção da escola, para os pais e uma de agradecimento para a fábrica. Essa diversidade possibilitou à professora trabalhar com as características desses textos: a carta formal para o diretor e a informal para os pais, bem como os recursos lingüísticos neles utilizados. Os sinais de pontuação, letra maiúscula, distribuição no papel, data, cabeçalho, despedida, destinatário e remetente foram trabalhados também.

Ao analisar esse caderno, percebi que o objetivo do professor e a intenção com o material eram mostrar a possibilidade de trabalhar os diferentes conteúdos nas mais diversas áreas. Em relação à língua portuguesa, a elaboração do texto (carta) possibilitou a abordagem de aspectos amplos de natureza social referentes ao uso e à função da língua e, também,

aqueles relativos à microestrutura da língua, aos seus aspectos lingüísticos. Ao ser desenvolvido no Primeiro Ciclo, pressupõe-se a discussão sobre a alfabetização e o uso de textos presentes na sociedade com as crianças. Nesse mesmo caderno, foi apresentado outro exemplo para o Terceiro Ciclo.

No caderno *Proposta Curricular da Escola Plural: referências norteadoras*, de 1996, apresenta-se uma discussão sobre a importância de considerar a cultura do aluno e suas experiências, advindas do meio onde ele vive. O objetivo é levar os professores à reflexão sobre a importância da participação crítica do aluno, da sua elaboração pessoal e grupal na cultura e na comunidade onde ele vive. A importância da herança cultural do aluno, fator que deve ser considerado para que todos possam compreender a realidade, foi ilustrada com o relato de uma experiência em uma assembléia escolar em que foi discutido o problema da água na vida das crianças e das famílias delas. O relato mostra o papel do professor em relação à produção de textos e à leitura envolvendo as contos de água, analisadas em sala, e os textos informativos, o que culminou na produção de outros textos. O material proporciona a reflexão sobre a relação entre o saber cotidiano e o conhecimento científico e escolar, bem como ressalta a necessidade de ressignificar os saberes abordados pela escola. A produção das crianças e suas questões são exemplificadas, o que me permitiu analisar os usos dos diferentes gêneros textuais no contexto na sala de aula.

Na *Revista Escola e Escrita*, publicada em 1999, são apresentadas seções nas quais se discute a temática “Alfabetização e letramento”, abordando questões teóricas e práticas da sala de aula. Na apresentação, explicita-se que, com a implementação da Escola Plural, foi possível identificar movimentos diversificados dos professores e a presença de idéias pedagógicas inovadoras. Na seção “Palavra de pesquisador”, é apresentado o texto de autoria da professora Magda Soares, que consiste na transcrição de uma palestra proferida no *Ceale Debate*<sup>4</sup> em 28 de abril de 1997. A autora conceitua os termos *alfabetização*, *analfabetismo*, *alfabetizar*, *letramento*, *letrado* e *iletrado*, deixando claro que, naquele momento, a palavra letramento tinha sido recentemente introduzida na língua portuguesa e ainda não havia sido dicionarizada. A autora fala sobre a necessidade da entrada dessa nova terminologia, bem como sobre o surgimento dela, fazendo uma retomada da sua origem com

---

<sup>4</sup> O *Ceale Debate* foi criado em março de 1994. É um ciclo de conferências, promovido pelo CEALE-FAE-UFMG e destinado a professores alfabetizadores, educadores e estudantes de cursos de graduação envolvidos com o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita. Seu objetivo é possibilitar a socialização de resultados de pesquisas, concluídas ou em andamento. O *Ceale Debate* integra o conjunto de ações que o Centro vem desenvolvendo na Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC. (Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br))

base em estudos dos meios acadêmicos e de uma demanda que advém dos contextos sociais. A conceituação é feita considerando como letramento o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, bem como o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Com base nessa definição, Soares faz a distinção entre letramento e alfabetização conceituando a alfabetização como a aquisição de uma tecnologia para codificar e decodificar a língua escrita: “Apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade”. (BELO HORIZONTE, 1999, p. 12)

A revista apresenta modelos de trabalhos desenvolvidos por professores da rede municipal; as agendas do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE); a bibliografia comentada dos livros sobre letramento e alfabetização publicados pelas autoras Ângela Kleiman e Leda Verdiane Tfouni; um debate sobre o tema ocorrido em outubro de 1997, com professoras de diversas escolas municipais.

A análise dos materiais publicados de 1994 a 1999 permite inferir sobre algumas concepções em torno da escrita e leitura no contexto da Escola Plural. A *Revista Escola e Escrita* foi a primeira publicação que tratou especificamente da alfabetização e do letramento abordando-os de forma teórica e com muitas referências sobre o trabalho desenvolvido por diferentes professores da própria rede. Na revista, explicita-se que a temática estava sendo discutida no âmbito da Secretaria de Educação, uma vez que havia um grupo de trabalho – Alfabetização e Letramento –, constituído desde 1994. A apresentação do texto sobre o debate ocorrido no CAPE em 1997 e os artigos das professoras abordando os trabalhos desenvolvidos em 1996 também confirmam a presença da discussão sobre a alfabetização e o letramento nesse período.

Na revista *Infância: o primeiro ciclo de idade de formação*, publicada em 2001, aborda-se o problema da inserção das crianças de 6 anos no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. A entrada dessas crianças na escola se deu em razão da implementação da Escola Plural, que já previa o Ensino Fundamental de 9 anos. A diretriz da Escola Plural define o Primeiro Ciclo como o Ciclo da Infância, compreendendo a idade entre 6 e 8 anos. O material permite ao professor iniciar, no Primeiro Ciclo, o processo de aquisição dos instrumentos básicos da leitura, da escrita, da linguagem matemática, do pensamento lógico-matemático, das ciências naturais e sociais.

Em relação à alfabetização, colocada como fundamental para o exercício da cidadania, no texto afirma-se que é preciso reconhecer o que as crianças sabem sobre a língua e construir uma proposta para prosseguir e ampliar-lhes os conhecimentos. Argumenta-se que a organização por ciclos rompe com a idéia de seriação e não há restrição de um ano escolar para que as crianças codifiquem e decodifiquem símbolos gráficos; que as crianças vivem numa sociedade grafocêntrica e perguntam sobre o significado de marcas gráficas que lhes são apresentadas nos mais diversos contextos; que o aprendizado da língua escrita é abordado como algo complexo e não pressupõe simplesmente o uso da memória e do controle; que, além da aquisição da técnica da escrita – a grafia de letras e decodificação dos sons –, é importante construir uma relação adequada com a língua escrita, formando leitores e produtores de texto para interagir e usar a leitura e a escrita no cotidiano. O ato de ouvir histórias, conhecer as letras, ter a oportunidade de pensar sobre as regularidades e irregularidades da língua, escutar a leitura de notícias de jornais, cartas, piadas, crônicas, etc., é colocado como ideal para as crianças de 6 anos. É possível perceber que a abordagem do material leva à interpretação de que a escola deve proporcionar o contato com a os textos que circulam na sociedade e que as habilidades para ler e escrever devem ocorrer nesse contexto de leitura e de escrita.

O caderno *Referenciais Curriculares: educação básica*, publicado em fevereiro de 2003, foi elaborado para subsidiar as discussões sobre a proposta curricular das escolas. Traz a discussão sobre cada um dos ciclos que compõem a Educação Básica e também sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao tratar o Primeiro Ciclo, Ciclo da Infância, revela-se a preocupação com a alfabetização: “Hoje sabemos que as abordagens lúdicas e a socialização devem fazer parte dos processos pedagógicos de todas as crianças, porém na Educação Infantil é preciso ter propostas que priorizem o letramento e, no Primeiro Ciclo, que priorizem a alfabetização”. Os conceitos de letramento e de alfabetização são apresentados nesse caderno como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. A alfabetização é definida como ação de ensinar/aprender a ler e escrever. No material, são enumerados os diversos objetivos, ao tratar a alfabetização na perspectiva do letramento, que possibilitam aos alunos: perceber a função social da leitura e da escrita; ter contato com os diversos textos que circulam na sociedade; construir o sistema alfabético da escrita, iniciando o processo ortográfico; identificar e produzir textos com diferentes funções, comunicação, expressão, informação e literária.

Observações, pesquisas, debates e vivências culturais, dentre outros, são processos significativos que podem viabilizar essas intenções educativas. Ressalte-se, também, a importância da avaliação e a mediação do professor para que os alunos manifestem suas habilidades e conhecimentos. Pode-se verificar que os termos “alfabetização” e “letramento” reaparecem de forma explícita nesse caderno e são abordados da mesma forma como foram apresentados, em 1999, na *Revista Escola e Escrita*. A diferença está em enumerar as intenções educativas ao abordar o trabalho da alfabetização na perspectiva do letramento. Tal como a revista, nesse caderno faz-se a distinção entre a alfabetização e o letramento utilizando a relação entre aquisição da técnica e as condições de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Em 2008, uma Proposta Curricular para todas as áreas foi disponibilizada aos professores. O documento, intitulado *Desafios da formação, proposições curriculares 1º Ciclo do Ensino Fundamental*, numa versão preliminar, foi reconstruído ou reelaborado com a participação dos professores. A expectativa explicitada na apresentação do documento é que, nesse processo de discussão, alterações, novas sugestões e modelos de atividades pudessem ser incorporados para que se chegasse à versão final com “um texto básico que servisse de apoio aos professores”. O texto inicial do Primeiro Ciclo apresenta concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento utilizando predominantemente referenciais de Vygotsky (1981) e Piaget (1996), situando a faixa desse ciclo e suas necessidades ou peculiaridades.

Dado o objeto de estudo desta pesquisa, destaco o tópico *O Ensino de Língua Portuguesa no 1º Ciclo: alfabetização e letramento*, no qual são apresentadas as proposições de trabalho para o ciclo. A centralidade da alfabetização para o ciclo se mostra em evidência no texto e sua distinção em relação ao letramento foi explicitada e fundamentada nos trabalhos de Soares (1996). Além dessa distinção no material, aborda-se a importância da diversidade de gêneros no processo de alfabetização, sejam eles orais ou escritos. Um dos trechos revela:

É necessário criar oportunidades adequadas para que os estudantes descubram a escrita como uma forma de interação social, desenvolvendo a sua autonomia na leitura e na produção de textos, trabalhando o processo de aquisição do sistema de representação da escrita e buscando inseri-lo no seu contexto de uso social e cultural. Isso implica tomar o texto oral e/ou escrito como unidade de ensino da leitura e da escrita, e como mediador do processo de interlocução, principalmente o que se estabelece entre os estudantes e os professores. Para isso, é fundamental desenvolver atividades que propiciem situações reais de interação das crianças por meio da escrita, a partir de uma rotina de trabalho que possibilite um contato sistematizado com textos de



diferentes tipos, gêneros e funções sociais e que explore seus objetivos, suas funções e sua organização textual. (BELO HORIZONTE, 2008, p. 40)

A concepção apresentada no documento está pautada num conceito de alfabetização voltada para a presença e utilização dos textos reais na sala de aula com as crianças. A reflexão sobre esses usos e sobre o processo de escrita – o como, para que e para quem escrever –, bem como a legitimidade dos textos, é colocada como ponto fundamental nas práticas a serem desenvolvidas pelos professores.

Em relação às práticas de leitura, o texto chama atenção para os riscos de se deterem à decodificação. Nessa perspectiva apresenta a orientação para o trabalho com os textos:

Nas atividades de leitura, é fundamental que o professor explore, em cada texto, não somente os aspectos ligados aos processos de decodificação e compreensão textuais, mas, também, e principalmente, as pistas que o texto fornece para a construção do sentido pelo leitor (educando), explorando características como: o tipo de texto, os aspectos que o identificam, o objetivo do texto, os conhecimentos prévios dos educandos acerca do assunto tratado no texto, o tipo de linguagem, o leitor alvo, dentre outros. (BELO HORIZONTE, 2008, p. 41)

No material apresenta-se, ao final, a discussão sobre a relevância do trabalho com a oralidade. A língua oral é concebida como fonte que precisa ser explorada nas práticas de sala de aula. As crianças devem ter oportunidade de desenvolvê-la por meio de diferentes situações, apresentações, poemas, jornal falado, transmissão de recados avisos, ou seja, em situações mais coletivas ou não. Há uma indicação para a necessidade de confrontar as diferenças entre a modalidade oral e escrita e, desse modo, proporcionar a utilização de aspectos lingüísticos discursivos pertinentes a cada situação.

Ao final o texto ressalta-se que o trabalho da alfabetização e do letramento deve se respaldar numa concepção discursiva da linguagem fundada nas situações de interação. Assim, os diferentes gêneros e o seu contexto de produção e circulação são os referenciais para o trabalho. Cabe ao professor promover as situações e criar metodologia que promovam a reflexão do aluno sobre a linguagem, para que ele possa utilizá-la de forma crítica e autônoma em diferentes situações de comunicação.

Além das publicações citadas e analisadas e que constituem uma modalidade de ação de formação dos professores, a SMED promove ações diversas para professores dos diferentes ciclos da Escola Plural. Essas ações merecem um estudo específico e aprofundado,

tendo em vista o impacto delas, seja na formação do professor como sujeito singular, seja nos desdobramentos dessas ações na escola com os alunos, numa possível reflexão, aperfeiçoamento e alteração das práticas pedagógicas.

Há uma busca permanente em assegurar a política de formação desenvolvendo palestras, debates, relatos de experiências, seminários e congressos. Considerando essa diversidade, há que se conhecer e analisar as propostas de formação, uma vez que elas têm influência sobre o processo de construção e apropriação dos conhecimentos dos professores alfabetizadores. Nesta pesquisa, reafirmo o sentido de compreender as relações entre os processos de formação vivenciados pelos professores e a vinculação que tais ações têm no fazer cotidiano, na sala de aula, mais especificamente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. É na interseção entre a formação das professoras e a prática pedagógica com crianças em processo de apropriação da leitura e da escrita que busco desenvolver as discussões deste trabalho.

### **1.3 As pesquisas sobre a psicogênese: a entrada do novo e do desconhecido**

As discussões sobre a psicogênese, na década de 1980, às quais tiveram acesso os professores, partiram da ampla divulgação, no nosso país, dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985, 1986, 1989, 1990), dentre outros. Na pesquisa realizada por Soares (1989) sobre a produção acadêmica e científica a respeito da alfabetização constatou-se a forte presença da psicologia genética refletindo a influência de Piaget na década de 1980. Naquele momento, a temática metodologia – o uso, ou não, de determinados métodos – foi revista e questionada com a disseminação de uma teoria que ocupou o centro das atenções na área educacional. No meio acadêmico, as pesquisas já apontavam que os métodos não resolviam o problema do fracasso na alfabetização, não garantiam a melhoria do ensino, tampouco os resultados dele. A discussão sobre a alfabetização se colocou, então, em outro patamar, surgindo, assim, a necessidade de rever e alterar as concepções de criança, professor, processo ensino-aprendizagem e, também, as formas de atuação e de constituição das relações entre aquele que ensina e aquele que aprende, bem como os materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados na prática com o sujeito aprendiz.

A visão de que a criança é o sujeito da aprendizagem é ativa e interage com o objeto de conhecimento, nesse caso, a língua, fez que conceitos até então não questionados fossem ressignificados. Acreditava-se, até então, que o aprendizado da língua ocorria por meio de situações organizadas e planejadas previamente por meio de estratégias repetitivas, mecânicas e de memorização. Surgiu daí uma situação de confronto entre aquilo em que historicamente se acreditava e se fazia e o novo, o desconhecido, o que exigia do professor outro olhar, a apropriação de conceitos e, conseqüentemente, a reelaboração do seu fazer na sala de aula. Foi um contexto marcado pelas discussões sobre o modo como a criança aprende a ler e a escrever, trazendo à tona a necessidade de enfrentar e rever o posicionamento sobre os métodos de alfabetização.

A divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no País promoveu um movimento de busca de novos conhecimentos e mudanças nas práticas até então consolidadas. Os professores, não somente no âmbito nacional, mas também na rede municipal de Belo Horizonte, bem como, mais especificamente, as duas professoras participantes da pesquisa buscaram e buscam ter acesso aos trabalhos dessas autoras e de outros da área e introduzi-los na prática. Informações coletadas na SMED para definir os sujeitos da pesquisa evidenciaram que tais professoras se inserem nas diferentes instâncias de discussão e em ações de formação sobre a alfabetização com um percurso que evidencia avanços na prática.

Nos momentos da entrevista com as professoras alfabetizadoras, as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky foram citadas e reconhecidas como referencial para a compreensão sobre o processo de alfabetização e como parte integrante da formação profissional. Cursos e palestras para a disseminação da psicogênese foram promovidos pelas diferentes instâncias de formação e, na rede municipal de Belo Horizonte, diversas ações de formação foram oferecidas. As professoras alfabetizadoras falaram sobre a importância de tais ações, o que possibilitou a troca de conhecimentos com os outros profissionais mais experientes e também com professores de escolas particulares, os quais já haviam avançado em relação à prática pedagógica: [...] *na época havia muitos cursos e eu cheguei a participar deles no Cape*, afirmou uma das professoras.

As investigações de Ferreiro e seus colaboradores provocaram uma desestabilização em relação às concepções vigentes na época. Os métodos até então utilizados pelos professores passaram a ser questionados e problematizados, e a necessidade de mudança se tornou evidente. O foco da discussão foi deslocado para o como se aprende, ou seja, como

a criança se apropria do objeto de conhecimento – a língua. Considera-se que ao chegar à escola a criança já possui conhecimentos sobre o sistema escrito, os quais devem ser levados em conta no processo de alfabetização. Para a pesquisadora, as práticas reais de leitura e escrita na sociedade precisam ser reconhecidas pela escola como parte integrante do processo de alfabetização. A escrita é importante na escola pelo fato de ser importante fora da escola, não o contrário.

Nos seus diversos trabalhos, Emília Ferreiro defende que, desde o período inicial da alfabetização, as crianças devem ser expostas aos diferentes materiais escritos, num ambiente alfabetizador. “Ambiente alfabetizador” designa um ambiente que propicia inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por pessoas capazes de ler e escrever. Nesse caso, crianças e adultos têm experiências e, em situações de interação, novos conhecimentos podem ser adquiridos. Assim, o adulto deixa de ser o único que detém o saber e o controle do processo, os saberes são diferentes e podem ser compartilhados na situação de ensino-aprendizagem da língua. Esse é um processo marcado por múltiplas interações sociais e pelas experiências do sujeito aprendiz com as práticas de ler e escrever, um processo ativo, dinâmico, subsidiado pela sucessão de conflitos cognitivos.

A psicogênese incorporou a compreensão de sujeito cognitivo de Piaget (1996), que parte do pressuposto de que a criança, mesmo muito pequena, é capaz de colocar problemas, criar hipóteses, testá-las e construir sistemas interpretativos na busca da compreensão das diversas situações que a cercam. É nessa perspectiva que se deve compreender a criança em processo de alfabetização.

A entrada desse novo referencial no nosso país marca um período de grandes conflitos. O material didático e as cartilhas destinadas à alfabetização passaram a ser questionados, uma vez que se mostravam comprometidos com os pressupostos defendidos pela psicogênese. Há uma diferença nas concepções de aprendizagem que fundamentam o trabalho da alfabetização: o construtivismo interacionista de um lado e o empirismo behaviorista do outro. A expressão dessa dicotomia se vê estampada na relação que se tem com o material didático. Pode-se falar de um movimento de negação das cartilhas ou a sua condenação, ainda que muitas vezes esse fosse o único referencial disponível para o professor. Os textos passaram a ser questionados por não terem significado para as crianças, não permitindo a discussão sobre o uso e as funções deles na sociedade.

Questões relativas aos modelos de atividades a desenvolver e novas propostas didáticas destinadas à alfabetização passaram a ser uma demanda dos professores nos seus

espaços de formação. As cartilhas foram, gradativamente, substituídas por livros didáticos de alfabetização. Pesquisas desenvolvidas por Frade (2003, 2004, 2006) mostram a diversidade de cartilhas e métodos de alfabetização amplamente difundidos no País. Os novos materiais destinados à alfabetização passam a incorporar essa nova tendência, com a presença de gêneros distintos e atividades lúdicas que visam à apropriação do sistema de escrita. Outro conflito se instaura no âmbito escolar: usar ou não as cartilhas? Substituí-las por outro material? Produzir materiais? Nesse momento, ficou evidente a reprodução entre os professores de diversos modelos de atividades votadas para alfabetização. Nessa mesma perspectiva, retomo aqui os estudos de Chartier (2007, p. 152) sobre o uso de livros didáticos na França, quando afirma:

O manual de leitura era o único livro nas turmas de alfabetização, hoje muitos professores usam suportes adicionais [...] Eles fotocopiam baterias de exercícios proveniente com frequência de outros métodos de leitura mantendo, entretanto, o uso cotidiano de um determinado livro. No decorrer do ano, são numerosos os que utilizam livros de literatura infantil, para que os alunos leiam textos autênticos.

A autora destaca que há um apego ao livro didático, o qual dá segurança não somente aos professores, mas também às famílias. Essa realidade pode, também, ser reconhecida no nosso país, pois, num momento de conflito e mudanças, as cartilhas conviveram ao mesmo tempo com a entrada de outras atividades e materiais, por vezes produzidos ou reproduzidos pelos alfabetizadores. A situação do livro didático na Brasil se altera mais tarde, e as propostas neles contidas se distanciam das cartilhas, tendo em vista que foi implantado o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).<sup>5</sup> Ainda assim, por razões diversas, os livros convivem, também, com a entrada de outros materiais e atividades pedagógicas em sala de aula, o que demonstra uma concepção de que não é um único material que garante a alfabetização.

Destaco, também, os estudos de Morais e Albuquerque (2005) e Albuquerque *et al.* (2008), autores que problematizam as novas tendências encontradas nos livros didáticos de alfabetização e os conflitos e contradições vivenciados pelos alfabetizadores mediante o uso

---

<sup>5</sup> O PNLD é um programa do Ministério da Educação brasileiro que desde 1996 se ocupa da avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos às escolas públicas do Ensino Fundamental (a que basicamente corresponde o Ensino Básico do português). O PNLD enquadra-se num cenário de desenvolvimento de políticas públicas que se preocupam com o acesso e a disponibilização aos professores de recursos didáticos mais qualificados.

de gêneros textuais na sala de aula e as atividades que visam à apropriação do sistema de escrita – situações de indefinições e incertezas geradas no contexto das concepções vigentes tanto no que diz respeito à psicogênese quanto ao conceito letramento.

Num artigo intitulado *Didática da Leitura e da Escrita: questões polêmicas*, publicado em 2004, a pesquisadora Telma Weisz afirma que a entrada da psicogênese com outra visão sobre a aquisição do conhecimento e da aprendizagem permitiu que mudássemos completamente as perguntas e as questões que norteavam a investigação em alfabetização. Para a autora, esses estudos permitiram compreender como as crianças aprendem, em vez de buscar compreender o que havia de errado com as crianças que não tinham sucesso na alfabetização. No artigo, a autora afirma que esse insucesso correspondia, no Brasil, aos inacreditáveis 50% das crianças matriculadas na 1ª série.

O trabalho na perspectiva psicogenética se distancia de modo significativo da concepção behaviorista que sustentava as práticas da alfabetização. A abordagem behaviorista não leva em conta o que as crianças já sabem, ou melhor, não reconhece o pressuposto de que há um saber e que elas possuem informações e conhecimentos que podem proporcionar a construção do sistema de escrita. Assim, um processo que é reconhecido pela psicogênese como inerente ao aprendizado da língua era visto como um comprometimento, o que levaria a um diagnóstico de problemas de aprendizagem e psicológicos que precisariam ser clinicamente tratados.

[...] a bem da verdade, encaminhadas eram só as crianças das escolas particulares. As das escolas públicas, em sua quase totalidade – em torno de 50% dos alunos matriculados na 1ª série – eram (e em muitos lugares ainda são) simplesmente reprovadas. Uma, duas, três vezes. Até desistirem e abandonarem a escola. (WEISZ, 2004, p. 59)

Ressalto, aqui, quão conflituoso é esse processo de entrada do novo e do desconhecido, título proposto nesta seção. Retomo o artigo já citado da pesquisadora Weisz (2004, p. 59) para enfatizar que o empirismo dominou tudo o que se fez em alfabetização até a publicação, no Brasil, do livro *Psicogênese da Língua Escrita*. Nesse sentido, a autora faz uma ressalva: “Aliás, ainda continua dominando, pois a absoluta maioria dos professores alfabetizadores brasileiros trabalha com as mesmas cartilhas que usava antes com versões ‘modernizadas’ delas”. Isso evidencia que os professores, ainda que tenham acesso às leituras, às ações de formação e que, de alguma forma, sustentem em seus discursos concepções mais

atuais sobre o aprendizado da língua, optam, na prática, pelo material que historicamente foi utilizado, que lhes é familiar e lhes garante maior segurança.

De acordo com Mortatti (2000), o final da década de 1970 é destacado como um importante momento em que os centros de pesquisa e os cursos de pós-graduação em Educação (especialização, mestrado e doutorado) tornaram-se os responsáveis pela formação dos professores. Também em meados de 1980 houve uma gradativa organização dos serviços de extensão universitária em que pesquisas da área da psicologia, educação e letras (lingüística e literatura) foram desenvolvidas e aplicadas. Dissertações, teses, artigos, livros e coletâneas publicados sobre a alfabetização estavam mais acessíveis e passaram a circular entre os professores. Estudos e pesquisas disseminaram-se rapidamente, sobretudo os trabalhos de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, fenômeno que, segundo Mortatti (2000), foi acompanhado pelo investimento de editoras que se especializaram no ramo, surgindo várias revistas voltadas para a área da educação, ensino e leitura – além de números e cadernos especiais de revistas dedicados à problemática da alfabetização. A entrada do novo incitou um olhar diferenciado para as ações, momento em que o velho e o novo se sobrepuseram na busca da compreensão do que fosse a alfabetização e de como alfabetizar.

Uma revista bastante difundida e que teve grande repercussão entre os professores, contribuindo para a divulgação dos trabalhos e práticas pedagógicas na perspectiva construtivista, é a <sup>6</sup>*Nova Escola*. Lançada em 1986, seus textos jornalísticos se caracterizam por utilizar uma linguagem acessível com conteúdos de divulgação sobre a educação e apresentar propostas pedagógicas que servem como modelos a ser introduzidos pelos professores em sala de aula.

Uma monografia de final de curso, desenvolvida por Charnizon (2004), mostrou as temáticas mais relevantes apresentadas pela *Nova Escola* no período entre 1986 e 2003. A metodologia sobre a alfabetização se mostrou em evidência no período de 1989-1994, com a divulgação das idéias de Emília Ferreiro e do construtivismo. Nos textos, dá-se ênfase a relatos de práticas em que professores que trazem muitas sugestões de atividades, apresentam críticas às cartilhas e suas implicações quando utilizadas com as crianças.

Os artigos voltados para a divulgação da psicogênese se contrapõe aos métodos de alfabetização, uma crítica voltada para o uso de determinados textos com restrições de

---

<sup>6</sup> Há um número significativo de pesquisas sobre a revista *Nova Escola*, a qual visa atingir ao público de professores, apresentando práticas pedagógicas inovadoras e bem-sucedidas. Pesquisas sobre o ensino da escrita no discurso pedagógico da revista *Nova Escola* (2004) e a modelagem de leitores e de leitura na *Nova Escola* (2008) foram desenvolvidas por Ana Charnizon.

vocabulário, ênfase no trabalho com as sílabas, dígrafos, letras e fonemas, o que torna o processo artificial e tem como único objetivo a técnica da codificação e decodificação das palavras. Essa contraposição aponta para a necessidade de se considerar um novo momento na alfabetização. A revista tem em vista apresentar tais propostas com o objetivo de formar um novo professor para atuar numa nova escola, afirma Charnizon (2004, p. 18).

Nos artigos da revista, o professor é orientado para a criação do ambiente alfabetizador, uma terminologia utilizada por Ferreiro. Como modelo, sugere atividades que podem ser realizadas com base em materiais de leitura e de escrita ligados ao cotidiano dos alunos, utilizando a diversidade textual presente na sociedade. Os artigos apresentam práticas que utilizam rótulos de embalagens, textos escritos pelos alunos e outras atividades envolvendo a "contação" de histórias, leituras de gibis e jogos com letras do alfabeto. O modo como essas atividades e recursos podem ser utilizados é explicitado aos professores.

A dimensão e o caráter social que devem assumir o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita fazem surgir outra discussão: o conceito de letramento. As discussões presentes na revista voltam-se para a distinção entre a aquisição da leitura e da escrita e o uso dessas habilidades na sociedade. O estudo de Charnizon deixou claro que o tratamento dado a tais temáticas se tornou evidente no período entre 1995 e 2003, marcado pela divulgação de práticas que abandonaram as cartilhas e incorporaram os textos que circulam na sociedade como recursos legítimos para alfabetizar.

Há que se considerar que a discussão sobre as cartilhas e os métodos em relação à teoria psicogenética nos remete a dois pólos distintos: a mecanização e a construção do conhecimento. Ao centrar a atenção nos métodos, verifica-se que o conceito de língua e de alfabetização se distancia daquele subjacente à proposta construtivista. Kramer (1986, p. 17) enfatiza alguns dilemas vivenciados em torno da alfabetização, destacando que temos assistido a certa polarização em torno do conceito: "Há desde aqueles que entendem a alfabetização como domínio da mecânica da leitura e da escrita, até aqueles que a concebem como um processo de compreensão e expressão de significado". Nesse sentido, cabe pensar os tipos de problemas que enfrentam os professores quando desenvolvem sua prática elegendo apenas um desses pólos.

Ao conceber a alfabetização como mecanização, que implicações isso tem para a prática pedagógica dele e para a aquisição da língua escrita pela criança? A autora concorda com Soares (1985) quando esta aponta para a necessidade de uma teoria que apresente um conceito suficientemente amplo que considere os aspectos mecânicos de ler e de escrever, a



expressão e a compreensão das relações com a língua oral e também os determinantes sociais da língua escrita. O objeto de estudo desta pesquisa exige a reflexão sobre o percurso vivenciado pelos alfabetizadores considerando uma interlocução com os métodos de alfabetização, suas possíveis implicações com as ações fundamentadas na psicogênese e, mais recentemente, no conceito de letramento.

Como já evidenciado na seção 1.2, no caso da SMED, as diversas publicações destinadas aos professores a partir de 1994, ano de implementação da Escola Plural, incorporaram as discussões sobre a teoria psicogenética apresentando aos professores modelos e situações práticas coerentes com os princípios difundidos naquele momento.

#### **1.4 O letramento: a construção de um novo conceito**

As discussões sobre o letramento aqui abordadas estão pautadas no referencial teórico de diferentes pesquisadores da área. Essas discussões mostram-se presentes nos encontros e produções acadêmicas do nosso país. Como exemplo, destaco o colóquio internacional sobre letramento realizado, entre 2007 e 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). O colóquio contou com a presença de pesquisadores que têm, nos últimos anos, voltado a atenção para o letramento, seja na perspectiva da escola, seja fora dela.

Apresento as discussões feitas por Barton (1994) e por Soares (1998), bem como por autores como Fraenkel (1993), Graff (1994), Goody e Watt (2006) Tannem (1995), Havelock (1998), Rojo (1998), Rocco (1999), Marinho (2007). Destaco, também, outras idéias divulgadas em artigos de revistas que são, em certa medida, acessíveis aos professores. Considero que esses materiais possam estar presentes entre os professores, mais especificamente na rede municipal de Belo Horizonte, tendo em vista a existência de um centro de formação na Secretaria Municipal de Educação e a possibilidade de assinaturas por algumas escolas, em razão dos recursos disponíveis para esse fim.

O estudo sobre o letramento requer, neste trabalho, um olhar sob duas perspectivas. A primeira refere-se ao social, no seu sentido mais amplo, compreendendo as atividades diversas das quais participam os sujeitos nos diferentes contextos, interagindo com a escrita e com a leitura. A segunda diz respeito ao universo escolar, e, no caso desta pesquisa,

o letramento é tomado como objeto de estudo num momento específico, no período da apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de 6 anos, matriculadas no Ensino Fundamental e em uma escola pública.

Nos momentos de formação de professores, que vivenciei na RME-BH, pude perceber que, na escola, esse conceito se apresenta de modo bastante complexo e por vezes difuso. Ao abordar o letramento nesse contexto específico, é fundamental pensar nas especificidades e nas funções atribuídas a essa instituição. Isso porque a escola é um espaço onde se concretizam as relações de ensino e de aprendizagem da escrita de modo intencional e sistemático. Então, quando tratar o letramento nesse ambiente escolar a que me refiro? Quais os significados do letramento nas perspectivas histórica, antropológica, sociológica e também para aquele que se volta especificamente para o contexto educacional, para a escola e para a sala de aula. Existe diferença ao tratar esse conceito? Quais?

Nesta pesquisa, enfatizo especificamente o letramento e suas inter-relações com a alfabetização na dimensão da escola. Nesse espaço institucional, os conceitos devem se sustentar por meio de intervenções e propostas pedagógicas, de conteúdos escolares que, de um modo ou de outro, são sistematizados e cumprem objetivos pertinentes a determinada cultura já institucionalizada historicamente. Ao tomar aqui o conceito de letramento, ressalto que, ainda que olhando a dimensão escolar, ele abrange também uma perspectiva social, já que envolve diferentes sujeitos expostos a determinadas condições, sejam econômicas, sejam culturais e/ou políticas, num determinado tempo e espaço. O sujeito que chega à escola traz consigo um conhecimento acumulado sobre o mundo da escrita e da leitura.

Os estudos sobre o letramento numa abordagem que contempla a sociedade, num sentido mais amplo, acabam por colocar em evidência as diferenças entre sujeitos letrados e iletrados. É importante destacar que é comum a constatação de que há uma distinção quanto às condições dos sujeitos em relação ao letramento. Há uma visão de que há aqueles que sabem e outros que não sabem; há aqueles que pensam e outros que executam; e, portanto, há aqueles que são letrados e os que não são letrados. Essa distinção advém de uma maneira de reconhecer como a sociedade se estrutura tomando como referência os lugares ocupados por esses sujeitos, suas condições como cidadãos, o desempenho deles, as exigências que lhes são feitas no mundo do trabalho e nos diferentes papéis que desempenham. Essa é uma situação que exige estudo e investigação, já que definir um sujeito como letrado ou não envolve diferentes fatores. Estudos de Soares (1996) e Tfouni (1995), divulgados no nosso país, demonstram avanços na tentativa de romper com tal dicotomia.

No contexto escolar, é comum a existência de situações de avaliações para verificar as condições em que se encontram os aprendizes – o que eles já sabem e o que precisam saber sobre a escrita e a leitura? Diferentes avaliações diagnósticas,<sup>7</sup> sejam elas elaboradas pelos professores, sejam pelos sistemas de ensino, visam identificar o nível de leitura e de escrita dos alunos. É a escola o *locus* legítimo e, portanto, responsável por tornar os sujeitos, de certa forma, mais letrados e com maior capacidade de inserção na sociedade por meio do aprendizado da leitura e da escrita. Ao considerar, por exemplo, as crianças de meios populares, participantes desta pesquisa, há diversidade de condições em que se dão as práticas de leitura e de escrita no meio em que vivem. Cabe perguntar: O que já elas sabem sobre a escrita? Que usos fazem dela e em que medida esses conhecimentos são reconhecidos e legitimados pela escola? As condições socioeconômicas estariam definindo o nível de letramento das crianças e, conseqüentemente, a proposta de trabalho desenvolvida pelas professoras? Há um discurso presente no interior da escola pública de que as crianças pouco conhecem a escrita e revelam não ter familiaridade com os diversos gêneros que circulam na sociedade, o que denota uma condição de sujeitos pouco ou mesmo não letrados.

Outra questão que se coloca é: Se numa sociedade centrada na escrita em que diversos sujeitos não a utilizam de forma sistemática, no seu cotidiano, em que sentido se pode falar de letramento, que condições têm esses sujeitos? Podemos classificá-los como letrados ou iletrados? Essa situação impõe a necessidade de relativização do conceito. Fraenkel (1993) problematiza nossa aceitação em relação à polarização entre indivíduos letrados e iletrados. Estariam esses conceitos em oposição? O que há de comum entre esses sujeitos e também como são reveladas essas diferenças? A autora defende que o fenômeno do iletrismo precisa ser mais bem compreendido e novos pontos de vista de outras áreas de conhecimento devem ser levados em conta.

Fatores de natureza econômica e social estão diretamente relacionados ao conceito de letramento. Podemos pensar em determinadas condições em que vivem os sujeitos, na estrutura e na hierarquia social, no mundo do trabalho, nas situações de possível exclusão, no acesso a determinados bens culturais, nas formas de escolarização e organização dos sistemas de ensino, nos diplomas e na certificação, dentre outros. Podemos pensar também no acesso a

---

<sup>7</sup> Em âmbito nacional, destaco a "Provinha Brasil" e no Estado de Minas Gerais o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), em que se inclui o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Avaliações sistêmicas, em larga escala ou censitária em alfabetização, são realizadas em diferentes Estados e ou municípios do Brasil, dentre os quais os Estados de São Paulo e Espírito Santo.

determinados conhecimentos, no conhecimento acadêmico e científico, nos diferentes saberes ligados à arte, à matemática, à física, àqueles advindos do meio escolar.

Ao considerar o letramento fora do contexto escolar e das situações sistematizadas e organizadas para a aprendizagem da língua, é necessário levar em conta as diferentes culturas, os diferentes domínios de vida, ou seja, os meios específicos em que ocorrem e os determinados períodos históricos em que se consolidam diferentes práticas de escrita e de leitura. Isso significa que as práticas de letramento são situadas e determinadas por relações sociais e têm suas particularidades quando se considera a faixa etária, o meio socioeconômico, as oportunidades e o acesso ou não a determinados espaços e materiais nos quais está presente a escrita. Assim, o letramento precisa ser compreendido tendo em vista as condições em que ocorrem, e isso precisa também ser reconhecido pela escola quando consideramos determinadas comunidades. Torna-se relevante conhecer os usos que tais comunidades fazem da escrita, os modos a que têm acesso ou não a ela, bem como os valores que lhe são atribuídos.

Os estudos sobre o letramento exigem pensar não somente em materiais escritos, mas também nas relações que se estabelecem entre sujeitos, mediadas pela oralidade, sejam em sociedades ágrafas ou não. Pesquisas dessa natureza sobre as sociedades letradas e não letradas são evidenciadas por diversos autores, dentre eles Goody e Watt (2006). Enfatizo aqui a importância do trabalho com a modalidade oral e suas relações com a apropriação do sistema de escrita. A oralidade constitui uma das categorias desta pesquisa, apresentada no capítulo 3. É importante reconhecer as condições em que as práticas da oralidade e da escrita se efetivam ou se concretizam na interação entre os sujeitos, sejam eles ouvintes ou falantes, escritores ou leitores. Do ponto de vista da escola, conhecer essas peculiaridades é fundamental. Isso porque os sujeitos podem se tornar mais competentes, uma vez que têm maior possibilidade de usar tais modalidades e passar a refletir sobre elas de forma sistematizada e organizada.

No Brasil, Preti (2004) e Castilho (1998), dentre outros, mostram a preocupação em relação à oralidade buscando, em alguns casos, compreender as relações deles com a escrita. Para Marcuschi (2001), também, essas duas modalidades, oral e escrita, passam a ser vistas como um contínuo e não em oposição. Essa é uma perspectiva mais avançada quando comparada aos trabalhos que visam compreender a oralidade utilizando os mesmos critérios para analisar a escrita. Essa concepção faz minimizar as diferenças entre esses dois mundos de natureza tão distinta e complexa. É sabido que não há um total isomorfismo entre tais

modalidades, concepção essa que exige ampliar as pesquisas sobre a realização oral ou das práticas da oralidade, uma vez que esta apresenta suas próprias características.

Reconhecer a fala e a escrita como um contínuo não quer dizer que lhe atribuímos o mesmo valor e o mesmo significado. Nossa sociedade é grafocêntrica e tem a escrita como o centro nas mais diversas relações sociais. Também na escola esse grafocentrismo se evidencia e reflete os valores que a sociedade atribui ao mundo da escrita. Assim, a oralidade é vista como uma prática secundária ou até mesmo desconsiderada quando o planejamento, as práticas escolares, os currículos e os programas de ensino vigentes nas escolas são analisados. Isso ocorre porque há uma expectativa de que a criança entre na escola para aprender a ler e a escrever, e esse deveria ser o papel da escola, o que ocorre diferentemente em relação à fala. Isso porque a fala é adquirida fora desse contexto formal, em situações que ocorrem independentemente da escola. A questão que se coloca é: Que lugar ocupa a oralidade na escola? Que valores são atribuídos a essa modalidade?

Havelock (1995) expõe algumas conclusões sobre os estudos da oralidade e da cultura escrita e levanta o questionamento sobre a educação moderna ao se referir ao modo como esta vem tratando tais modalidades. Defende a posição de que o trabalho com a cultura escrita deveria ser desenvolvido tendo como precedência um currículo que incluía canções, danças e recitação, além de vir acompanhado da contínua instrução nessas artes orais. Essa posição de defesa das práticas orais volta minha atenção para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Podemos afirmar que a ênfase recai sobre o trabalho da escrita, e esta comumente se coloca em evidência. O autor afirma:

Bons leitores surgem a partir de bons falantes, capazes de recitar. A recitação que as crianças desempenham de maneira mais natural, preenche as condições orais: ela é narrativa e, em grande parte, rítmica. Se nos nossos passados foram mais cultos do que somos, teria sido porque aprenderam falar bem muito antes de lerem bem, adquirindo um amplo vocabulário por meio da prática retórica? (HAVELOCK, 1995, p. 28)

A prática oral é, para o autor, uma aliada para o aprendizado da escrita. Também nos estudos de Chartier (2007), ao discorrer sobre práticas de ensino de leitura na França, evidencia que as parlendas, os poemas e as canções têm lugar especial nesse aprendizado. Para a autora,

elas foram compostas para ser memorizadas e freqüentemente fazem parte da cultura familiar. Têm estruturas rítmicas variadas, algumas são curtas,

outras longas, e as crianças podem aprender facilmente uma cada semana. Como integrá-las na aprendizagem da leitura? [...] Na verdade elas têm um papel essencial para fixar as relações entre grafemas e fonemas estudados e, por outro lado, para despertar o interesse dos alunos sobre a maneira como é codificado, na escrita, a palavra por palavra, um texto que conhecem literalmente e não apenas semanticamente. (CHARTIER, 2007, p. 158)

No trecho acima fica evidente o modo como a autora reforça a importância dos gêneros orais como facilitadores no aprendizado inicial da leitura e da escrita. Ainda assim, é importante destacar que a oralidade não está a serviço da escrita. Ela ocupa um lugar importante na sociedade e a escola precisa reconhecê-la.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de língua portuguesa, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixam clara a importância do trabalho da oralidade na escola. Nesse documento oficial, a língua oral é objeto de ensino e pressupõe planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. O documento oferece orientações para o trabalho apresentando atividades de produção e interpretação de uma variedade de textos orais, de observação de diferentes usos e de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas.

O trabalho com a oralidade deve ocorrer de forma contextualizada, envolvendo projetos de estudo não somente em relação à língua portuguesa, mas também atrelado às outras áreas de conhecimento, e deve pressupor a relação com as práticas de uso da língua presentes na sociedade. Assim, atividades significativas, como seminários, dramatizações de textos teatrais, simulações de rádio e televisão, discursos políticos, dentre outros, são indicados nos PCNs.

Aspectos como entonação, dicção, gesto e postura são também destacados como importantes no trabalho da oralidade, uma vez que conferem sentido à situação discursiva. Ainda que a discussão sobre este tópico ocupe uma pequena extensão desse documento oficial, fica evidente que não se deve deixá-lo em segundo plano, em face do trabalho que deve ser desenvolvido em relação à escrita e à leitura. A tentativa é minimizar as diferenças entre a modalidade oral e a escrita, pois a oralidade ocupa uma dimensão importante não somente no processo alfabetização, mas no ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos PCNs de língua portuguesa defende-se que deve ser priorizada a prática de reflexão e uso da língua. Hoje, falar de letramento na escola significa reconhecer a

importância e o lugar ocupados pelos diferentes gêneros textuais e o uso deles na sociedade. Há uma preocupação com a diversidade de materiais escritos que passam a ocupar um lugar de destaque na sala de aula. No caso da escola, o termo “letramento” se atrelou a uma metodologia de ensino, ou seja, ao modo como um sujeito na sociedade atual deve se apropriar do sistema de escrita. Assim, letramento remete a determinadas práticas pedagógicas em que a escrita, presente na sociedade, fora do contexto escolar, passa a ser incorporada como estratégia metodológica para o ensino da língua escrita. Dessa forma, os diferentes materiais que circulam na sociedade constituem objeto de ensino da língua e são, também, mediadores no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Evidencio aqui a necessidade de equilíbrio entre a utilização dos textos na sala e sua vinculação com a apropriação do sistema de escrita. Nesse sentido, retomo os estudos de Morais e Albuquerque (2005, p. 69) quando afirmam:

Democratizar o acesso ao mundo letrado não significa encher a sala de aula de recortes de jornais, embalagens, rótulos, cartazes publicitários e colocar livros numa estante. Pressupõe, isso sim, que o aprendiz possa vivenciar o cotidiano escolar, situações em que textos são lidos e escritos porque atendem a uma determinada finalidade. Essa pode ser a busca de puro prazer, a busca de informação para alcançar uma meta, a necessidade de registrar algo que não pode ser esquecido, etc., mas trata-se de ler de produzir textos! Nada de usar a apresentação de textos como pretexto para memorizar letras ou sílabas soltas.

Nos capítulos 3 e 4, apresento os eventos que priorizam a presença dos gêneros textuais e sua vinculação ou não às atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita. Algumas situações permitem perceber que os textos têm limites quando se pretende priorizar a apropriação do sistema e da escrita. Desse modo, o professor elabora e apresenta um universo de outras atividades planejadas especificamente para esse fim, que nem sempre se vinculam aos gêneros textuais. Essa situação permite questionar: É possível assegurar a todo momento a alfabetização e o letramento de modo integrado?

O letramento como prática pedagógica leva a diferentes questionamentos que se fazem necessários quando buscamos compreender as práticas de alfabetização no momento atual. Destaco dois aspectos que se mostram mais evidentes, identificados por mim no contato mais sistemático com diferentes professores alfabetizadores em processo de formação.

Primeiramente, a necessidade de compreender o que significa uma prática de alfabetização com letramento. Como desenvolver uma metodologia que garanta, ao mesmo tempo, que as crianças se apropriem do sistema de escrito e sejam letradas? Essa questão,

bastante discutida entre os professores, permite refletir sobre como se alfabetiza. Que estratégias utilizar? Até que ponto um texto pode auxiliar ou servir como recurso para que as crianças pensem na base alfabética ou nas relações grafema fonema, por exemplo? Uma questão bastante recorrente entre os professores diz respeito aos limites do uso do texto na sala de aula, uma vez que esse texto nem sempre pode ser utilizado em atividades que visem à apropriação do sistema escrito. Isso exige do professor criar e pensar em outros materiais específicos que sejam facilitadores nesse processo.

Em segundo lugar, é preciso refletir sobre a presença dos diversos textos em sala de aula: Em que sentido oferecer textos aos alunos pressupõe uma prática de letramento? Ao considerar a sala de aula, o que é realmente necessário para que uma prática pedagógica se constitua como letrada? Haveria determinadas condições para garantir uma prática de letramento? Essas questões se mostram como dilemas entre os professores engajados nas discussões e concepções mais recentes em torno do processo de alfabetização.

Dentre os autores que discutem o letramento, destaco Barton (1994), que faz a distinção entre eventos e práticas de letramento. O ato de um adulto ler uma história para uma criança antes de ela se deitar ou a leitura de um jornal por um adulto é considerado pelo autor como evento de letramento. Ao abordar a expressão “práticas de letramento”, retoma os trabalhos de Scribner e Cole (1981) e faz referência às situações ligadas às práticas culturais que ocorrem em determinado evento, uma situação de uso particular ou de interação com o outro, em que a língua escrita esteja presente. Os eventos e as práticas são considerados pelo autor unidades básicas de análise da atividade social de letramento.

O letramento é um sistema simbólico que envolve a escrita, a leitura e a fala. As pessoas participam de eventos nos quais essas modalidades são misturadas. Barton (1994, p. 45) afirma: *Literacy is a symbolic system. 'Like other symbolic systems such as number it has both a cognitive and a cultural basis'*.<sup>8</sup> Esse sistema simbólico é parte do pensamento que se associa a uma prática social. Os valores, as ações, a expressão e as atitudes das pessoas estão relacionados ao letramento, pois este se vincula aos seus objetivos; elas lêem e escrevem de acordo com os interesses delas, o que permite torná-las mais conscientes, com maior capacidade para refletir. Podemos deduzir, então, os resultados ou as consequências para aqueles que usufruem essas práticas letradas.

---

<sup>8</sup> O letramento é um sistema simbólico. Como outros sistemas simbólicos – como o numérico –, tem uma base cultural e cognitiva (Tradução nossa).



As práticas de letramento se alteram e são passadas de geração em geração. A evolução e a mudança social promoveram alterações nas práticas de uso da língua, o que demanda outros tipos de interação. Barton fala das mudanças em relação aos avanços tecnológicos, por exemplo, a forma como enviamos uma mensagem: podemos utilizar o telefone, o fax, o correio eletrônico. Isso perpassa as mudanças na comunicação humana e altera a forma de relacionamento entre as pessoas.

O letramento se liga a diferentes domínios na vida, e entre esses domínios o autor destaca a escola, a igreja e o trabalho. Nesses espaços, as pessoas falam de diferentes assuntos e têm contato com diferentes materiais e conteúdos, utilizados com determinadas regras e com objetivos diversos. Isso quer dizer que diferentes domínios geram diferentes práticas. O autor aponta que a escola é um importante domínio da atividade de letramento. Mas é com a família que a criança tem suas primeiras experiências com os eventos de letramento.

Ressalto, aqui, a necessidade de conhecer o meio socioeconômico em que estão inseridas as crianças e que oportunidades lhes são oferecidas que lhes garantem a participação e a interação com as práticas de letramento. No caso desta pesquisa, ler gêneros textuais, visitar a museus e assistir a sessões de filmes em cinemas foram proporcionados pela escola. Ficou evidente que as crianças não têm acesso a tais eventos no contexto familiar, e as oportunidades de vivenciá-los permitem-lhes aprender sobre a linguagem, ouvir determinados discursos, fazer inferências e conhecer sobre o modo como estes se organizam, bem como seus diferentes objetivos.

Os eventos de leitura de histórias para crianças, aliados às oportunidades de interação com o texto e o leitor, no caso o adulto, são considerados fundamentais pelo autor. Assim, as crianças podem inserir-se no mundo da escrita e construir diferentes valores. Possibilitar o acesso aos diferentes materiais de leitura, como livros, catálogos e outros, é importante para a construção de conhecimentos.

Atividades diversas nas quais as crianças podem se envolver, como cozinhar, fazer compras, freqüentar celebrações, são consideradas por Barton (1994) como prática de letramento, porém não ocorrem de forma sistematizada, com fins específicos que garantam o envolvimento efetivo com os conhecimentos sobre a língua. Elas precisam atuar de forma interativa, tendo o adulto como mediador. Isso remete à discussão sobre as práticas efetivas que podem ser promovidas no contexto escolar e, mais especificamente, no período da alfabetização.

As discussões apresentadas pelo autor mostram que as práticas efetivas de letramento não podem ser espontâneas, ao contrário, exigem uma organização com objetivos claros por parte dos professores. Esta pesquisa tem como princípio que apenas disponibilizar às crianças uma diversidade de gêneros textuais não significa que elas estejam, efetivamente, inseridas numa prática de letramento. Há que se pensar nas condições que garantam uma prática letrada no contexto escolar. O capítulo 4 permite maior visibilidade quanto à presença de gêneros textuais na sala de aula e a discussão sobre o uso e o significado deles no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Promover eventos de letramento e consolidar essa prática na sala de aula é fundamental, mas há que discutir os dilemas vivenciados pelos professores quando tentam articular essas práticas ao processo de alfabetização. Algumas questões são recorrentes: É possível alfabetizar com textos complexos, usados no nosso cotidiano? Que método eu utilizo quando trabalho com o letramento? Discussões já apontadas neste capítulo mostram um passado em que os textos utilizados no período da alfabetização eram produzidos para esse fim e apresentavam uma estrutura que possibilitava ao professor seguir determinada seqüência de acordo com os pressupostos metodológicos. Esses métodos, considerados tradicionais, acabavam privilegiando a alfabetização de modo não articulado aos usos da escrita na sociedade.

Um dos dilemas vivenciados hoje pelos alfabetizadores diz respeito ao modo como articular o trabalho sem que se privilegie a alfabetização ou o letramento. A ênfase no trabalho com a diversidade de textos na sala de aula pode, se não analisada e refletida pelo professor, tender a privilegiar o letramento, deixando de lado o tratamento a ser dado aos aspectos referentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita, em que a criança deve, efetivamente, analisar e compreender como funciona o sistema escrito e, portanto, ser alfabetizada.

É importante ressaltar que há um número significativo de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de diversos países intituladas *Novos Estudos sobre o Letramento* (cf. MARINHO, 2007). Esses estudos permitem a reflexão e análise de práticas letradas ou não e não se restringem ao universo escolar. Ao desenvolver esta pesquisa na sala de aula, pude me apoiar, quando possível, em concepções e numa perspectiva de análise que têm sido disseminadas no meio acadêmico e advêm desses estudos. Destaco a presença, ao longo da pesquisa, da expressão “evento de letramento”, que remete à discussão do trabalho de Heath (1983 *apud* MARINHO, 2007). Ao tratar de um conjunto de aulas observadas, considero que

cada uma delas é como grande evento que envolve uma organização para que se constitua como tal, com suas normas e regras instituídas culturalmente num determinado ambiente, nesse caso, a escola. Nesses eventos é possível identificar microeventos específicos, tendo em vista os propósitos da situação pedagógica, dos seus objetivos. Marinho (2007, p. 4) orienta essa discussão ao afirmar:

[...] tenho proposto que a aula seja entendida como um macro-evento, por se constituir como um evento altamente estruturado, no interior da qual ocorre um conjunto de micro-eventos, entre eles, as atividades e os rituais que organizam a aula. O evento seria, então, abordado como a situação imediata da comunicação, numa perspectiva pragmática, que se define pelos interlocutores com objetivos seus imediatos, num espaço e tempo específicos. A aula possibilita realização de um conjunto de atividades mediadas pelo texto escrito, de microeventos, tais como a cópia, o ditado, o para casa, a hora da notícia, a leitura para interpretação de textos, etc. Analisar os eventos de letramento, na sala de aula significa descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação), o material escrito (os gêneros textuais e seus suportes), e modos de relação com esse material escrito.

Nos capítulos 3 e 4, os eventos observados, situações mediadas pelo material escrito, foram organizados em categorias, e a descrição densa permite dar visibilidade às práticas pedagógicas no processo inicial da apropriação do sistema de escrita pelas crianças de 6 anos. É no percurso das análises que aponto as condições em que essas práticas aconteceram e em que medida podem ser ou não ser consideradas como práticas de alfabetização e de letramento ou de alfabetização com letramento. Essa discussão se apóia nas concepções da pesquisadora Magda Soares, além de nas de outros autores sobre a alfabetização e o letramento. Destaco um dos seus textos clássicos ao apontar que a alfabetização envolve diferentes facetas, as quais dizem respeito às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo e estão aliadas aos fatores sociais, econômicos, culturais e linguísticos (SOARES, 1990). O trabalho da alfabetização pressupõe a existência de tais facetas e exige metodologias específicas de acordo com a natureza de cada uma delas. Nos seus trabalhos, ao abordar os dois conceitos, o de alfabetização e o de letramento, a autora afirma que esses devem ocorrer de forma articulada e integrada. Esses processos são indissociáveis, simultâneos e interdependentes. Segundo Soares (2004a, p. 22), “a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais e de

escrita”. A autora propõe o alfabetizar letrando e o letrar alfabetizando, o que significa que o aprendizado do sistema alfabético deve ocorrer em situação de uso real da língua, com textos reais que circulam na sociedade.

A distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento é apresentada por Soares (1998, p. 18): “O primeiro diz respeito à tecnologia do ler e escrever, o segundo denota o estado ou a condição que adquire o sujeito que aprende a ler e a escrever”. A discussão conjunta desses dois conceitos é recente e passou a ser difundida mais amplamente a partir da década de 1990. Pode-se dizer que é um novo conceito ainda em construção por parte de todos os professores, exigindo que nos aprofundamento nele. Há um pressuposto já instituído de que não basta apenas ler e escrever; a sociedade atual exige sujeitos competentes em relação à escrita e que saibam usá-la com competência nas mais diversas situações. Mas como transformar essa premissa em prática pedagógica?

Reconhecer que esses conceitos são interligados, bem como que a alfabetização diz respeito à apropriação do sistema de escrita e o letramento, aos resultados da ação de aprender a ler e escrever, é uma concepção que orienta as discussões neste trabalho. Há que se considerar, ainda, que esses conceitos são analisados tendo em vista a interlocução com outros pesquisadores e a reflexão possível por meio da análise e do diálogo com os eventos e as categorias selecionados, apresentados nos capítulos 3 e 4.

## **CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO E A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresento um conjunto de dados sobre o contexto em que se deu a pesquisa e a abordagem teórico-metodológica utilizada. Para melhor compreender o espaço em que a pesquisa foi realizada, apresento aspectos referentes à organização mais geral da escola e das salas de aula, situando as condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de duas turmas do início do Ensino Fundamental em 2006. São caracterizados e enfatizados alguns elementos que permitem conhecer a relação das duas professoras no cotidiano de suas práticas com as crianças de 6 anos no processo ensino-aprendizagem da língua. Também é apresentada a abordagem metodológica incluindo os procedimentos que orientaram a seleção das duas professoras pesquisadas, bem como a inserção no campo e o referencial teórico que sustentou as discussões e a análise dos dados.

### **2.1 A escolha dos sujeitos: identificação das professoras da pesquisa**

As duas professoras, sujeitos desta pesquisa, foram identificadas com base em um levantamento feito no Núcleo de Alfabetização e de Letramento, instância da Secretaria Municipal de Educação. O processo de escolha teve início na fase exploratória da pesquisa e um contato inicial foi feito no próprio Núcleo, em uma reunião realizada no dia 21 de novembro de 2005. Foram indicadas 15 professoras alfabetizadoras que atuam nas diferentes escolas da cidade.

Para definir as professoras que participariam da pesquisa, o critério foi que apresentassem características coerentes com o objetivo deste estudo. Assim, buscou-se identificar aquelas que apresentassem um discurso explícito sobre a prática pedagógica desenvolvida e fundamentada nos conceitos que sustentam as propostas de formação do município e nos estudos mais recentes sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

Após a análise de alguns dados fornecidos pelo Núcleo, dentre eles o tempo de experiência na rede municipal, a trajetória profissional, a participação em eventos de

formação e os turnos de trabalho, foram selecionadas cinco professoras para um contato maior e melhor investigação do trabalho delas.

O contato com as cinco professoras foi realizado em janeiro de 2006, início do ano letivo, período em que as escolas já haviam definido as turmas e a distribuição delas aos professores alfabetizadores. No contato com as cinco professoras, foram identificados alguns fatores que melhor caracterizaram os sujeitos investigados. Dentre eles, foram considerados o percurso, a trajetória de formação no âmbito da Secretaria de Educação e a atuação na sala de aula de alfabetização. Também foi verificada a disponibilidade e o interesse dos sujeitos em participar da pesquisa ao longo do ano letivo de 2006. Um contato prévio foi feito com a vice-direção e/ou direção da escola para confirmar os dados em relação à prática das professoras e garantir o espaço escolar para o desenvolvimento da pesquisa ao longo de todo o ano letivo.

Foi desenvolvido um estudo de caso tendo sido os sujeitos identificados de forma criteriosa para atender aos objetivos pretendidos. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 17),

o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos bem definidos no desenrolar do estudo. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Ressalte-se que nesta pesquisa priorizei a definição de professoras que atuavam na com turmas de alfabetização apoiando-me numa concepção mais atual que vincula suas práticas ao letramento. Reafirmo, então, que a prioridade foi a escolha e a definição das professoras alfabetizadoras. As professoras escolhidas atuavam numa mesma escola. Ambas cumpriram critérios que melhor representavam o perfil traçado para o desenvolvimento da pesquisa.

## 2.2 A escola, sua estrutura e funcionamento

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas turmas de alfabetização com suas respectivas professoras numa escola municipal localizada na Regional Nordeste de Belo Horizonte. As crianças dessas turmas, salas 9 e 10, tinham 6 anos.<sup>9</sup>

A escola foi inaugurada em março de 2005, após o prédio já existente passar por reforma e adaptação. A partir dessa data, passou a funcionar em tempo integral e a atender alunos da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. Possui amplo espaço físico, com 12 salas de aula, grandes e bem arejadas, salas de vídeo, de informática, de artes e também biblioteca, auditório, refeitório, quadra coberta e parquinho.

Essa é a primeira escola de tempo integral da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e funciona em situação de estudo piloto. Após passar por processos avaliativos de naturezas diversas, envolvendo aspectos referentes à proposta pedagógica, aos recursos financeiros e de investimentos, servirá de base para a possível criação e implementação, ou não, de outras escolas de tempo integral. Estudos dessa natureza foram implementados pela Secretaria Municipal em 2006, porém voltados para a criação de apenas algumas turmas de tempo integral em escolas de Ensino Fundamental que funcionam em horário parcial, manhã ou tarde.

O público atendido na escola pesquisada – alunos da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental – está na faixa etária entre 2 anos e 8 meses e 9 anos. O estabelecimento constitui-se como Escola da Infância. A clientela reside nas proximidades da escola, num raio estimado de 5 quilômetros, e a maioria dos alunos provém dos bairros São Joaquim, União, São Marcos, Vila Ipê, Penha, Fernão Dias, Santa Inês, Dom Silvério e Novo Alvorada. Parte da população residente nas proximidades é considerada de classe socioeconômica desfavorecida. O atendimento é oferecido em tempo integral para todas as crianças, e a escola se responsabiliza pela alimentação ao longo de todo o dia. O horário de

---

<sup>9</sup> Em Belo Horizonte, já em 1995, momento de implementação da proposta Escola Plural, vislumbrava-se o Ensino Fundamental de 9 anos e a possibilidade de entrada da criança de 6 anos nesse nível de ensino. Almejava-se, também, a universalização do atendimento dessa faixa etária, uma vez que, assim, nenhuma criança de 6 anos estaria fora da escola. A garantia ao acesso das crianças de 6 anos à escola tendo em vista o Ensino Fundamental de 9 anos foi sinalizada na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), e no Plano Nacional de Educação (PNE/98). Ao implantar a proposta Escola Plural, o município de Belo Horizonte já incorporava essa diretriz nacional. Em 2006, todas as crianças de 6 anos encontravam-se matriculadas no Ensino Fundamental.

entrada do Primeiro Ciclo vai das 7h10 às 7h20 e o de saída vai das 17 horas às 17h20. Lanche, almoço e jantar são servidos em horários previamente determinados para cada uma das salas. Todos os dias os professores recebem as crianças no pátio e se dirigem ao refeitório para o lanche da manhã. Após o lanche, vão para a sala de aula, retornando ao refeitório para o segundo lanche às 9h30 e, posteriormente, para o recreio. O almoço é servido às 11h30 e, em seguida, há novo horário de recreio e repouso. No período da tarde é servido um lanche e, por último, o jantar. Não é permitido que as crianças levem qualquer tipo de alimento para a escola. O cardápio é balanceado, organizado e acompanhado por nutricionistas da rede municipal, não necessitando de nenhum complemento. Há horário de banho para as crianças que levam toalha. O objetivo do banho é proporcionar conforto e relaxamento, de modo que ele não substitua banho diário tomado em casa.

O critério para a entrada na escola é o de vulnerabilidade social. São destinadas 70% das vagas a crianças de risco social e as 30% restantes são preenchidas pelo sistema de sorteio. No final de 2004 e início de 2005, os pais preencheram uma ficha de inscrição contendo dados relativos à situação socioeconômica deles. Esses dados foram analisados pela Gerência Regional Nordeste, instância da SMED, para selecionar as crianças que seriam atendidas. Os nomes não selecionados foram inseridos numa lista para posterior sorteio, no caso da existência de vagas.

Com base no levantamento feito mediante consulta às fichas de matrículas das crianças das salas 9 e 10, turmas pesquisadas, constatei que a faixa salarial das famílias estava concentrada no valor de um a dois salários mínimos. As profissões dos pais citados são: doméstica, babá, serviços gerais, maquinista, frentista, serralheiro, vendedor ambulante, pintor, balconista, artesão, servente, telefonista, funcionário público e professora, havendo apenas um caso dessas duas últimas profissões.

Em 2006, foram atendidas 235 crianças; desse total, 135 são da Educação Infantil e 100 do Ensino Fundamental. Há uma lista de espera por vagas, sendo 82 crianças para a Educação Infantil e 34 para o Ensino Fundamental. Essa lista foi organizada pela ordem do sorteio ocorrido no processo seletivo e, quando há procura por vagas no decorrer do ano letivo, os nomes das crianças são inseridos na seqüência da lista já existente.

No Primeiro Ciclo, além da professora regente, as crianças têm aulas com outros professores que desenvolvem trabalho nas áreas de movimento, literatura e informática.

Todos os professores são concursados e pertencem à SMED. Para a entrada na escola, foi realizado um processo seletivo para a escolha de profissionais com perfil adequado



para desenvolver projetos pedagógicos em escola de tempo integral e coerente com os princípios defendidos pela SMED. A organização do trabalho se dá em três turnos. O tempo dos professores e profissionais administrativos está organizado para atender às necessidades da escola.

### **2.3 As salas de aula – A organização do espaço físico**

A pesquisa foi realizada nas salas 9 e 10 com as respectivas professoras<sup>10</sup> Júlia e Stela. Esses numerais, referentes às salas de aula, encontravam-se afixados do lado de fora de cada sala de aula, na parte superior da parede, acima da porta. Para a identificação das práticas observadas e analisadas, esses referenciais numéricos das salas de aula foram utilizados ao longo do texto.

As salas 9 e 10 são amplas e bem arejadas, permitindo às professoras o desenvolvimento de jogos, de brincadeiras, a organização das rodas de conversa e de diferentes atividades de grupo. Possuem bancadas e armários na parede lateral, cabides afixados para que as crianças coloquem suas mochilas. As paredes têm espaços demarcados, em azulejos brancos, que são utilizados como painel, onde são afixadas as diversas atividades das crianças. As mesas e as cadeiras são coloridas – vermelhas, verdes, azuis, laranja e amarelas – e adequadas ao tamanho das crianças. A organização desse mobiliário é facilmente alterada pelas próprias crianças, que movimentam as cadeiras e mesas quando a professora solicita. A disposição do mobiliário varia de acordo com o objetivo da professora: ora em grupos organizadas ao redor da sala, ora em filas duplas ou duplas separadas. Na sala 9 encontram-se afixados os mapas da cidade de Belo Horizonte e do Brasil.

Constatai que esses aspectos de luminosidade, cores e estrutura do mobiliário são relevantes, pois o ambiente da sala de aula torna-se amplo e agradável. Crianças e professora atuam num espaço que oferece boas condições de participação e interação, bem como têm mobilidade para realizar diferentes tarefas organizadas nas mais diversas formas.

Essas duas salas do início do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental possuem 25 crianças, cada uma, com a idade de 6 anos. Esse número de matrículas por turma é definido

---

<sup>10</sup> Os nomes das professoras foram substituídos, tendo em vista o código de ética que norteia a pesquisa. Os respectivos nomes Júlia e Stela foram definidos pelas próprias professoras. A professora do reagrupamento (P3) é identificada ao longo do trabalho como Márcia.

pela SMED. Há uma pequena variação na idade em razão do mês de nascimento da criança. A organização se dá pelo ano de nascimento, neste caso, 2000.

As crianças chegam à sala de aula por volta de 7h25, quando se iniciam as atividades. Os intervalos de recreio e almoço são controlados pelas próprias professoras, não havendo nenhum sinal sonoro ou companhia emitido(a) pela escola. A inexistência de um sinal sonoro denota certa autonomia da professora para controlar o tempo dela. Constatei que as professoras conduzem suas rotinas e fazem a estimativa junto com as crianças do tempo necessário para encerrar as atividades até o momento da pausa para o recreio e o almoço. O controle do tempo é feito por meio de relógio. Por diversas vezes presenciei o controle do tempo com orientações do tipo: *Faltam 10 minutos para a nossa merenda; Temos ainda 15 minutos, acho que vamos conseguir terminar até a hora do almoço*. Assim, o espaço da escola é destituído de uma ordem sonora, e mesmo assim os horários são respeitados independentemente da existência de comando externo.

Determinadas ações ou atitudes das crianças se consolidam como rotinas ao longo de um processo de construção diária e com intervenções da professora de modo que todos passam a utilizá-las de modo mais familiar. Destaco aqui a rotina de lavar as mãos antes de se dirigirem para a merenda, bem como de escovar os dentes após o almoço. Vejo esses aspectos como algo que mostra a preocupação inerente à escola de tempo integral no que diz respeito à formação de hábitos de higiene por parte das crianças. A dimensão do cuidado e da educação se mostra presente e fica a cargo da professora regente e alfabetizadora. É importante reconhecer que a escola de tempo integral exige um trabalho diferenciado quando voltamos a atenção para a criança, tendo em vista a rotina diária dela fora de casa, o que envolve alimentação, hábitos de higiene, saúde e necessidades fisiológicas de modo geral. Esses aspectos interferem na atuação e no cotidiano das professoras alfabetizadoras.

No que se refere ao uso do banheiro, as professoras permitem livre acesso a ele, respeitando as necessidades das crianças. A saída da sala pela criança para beber água e ir ao banheiro é vista numa relação de respeito e confiança, relação essa também construída pela professora e pelo grupo. Dadas as orientações e discussões em roda, todos sabem que só podem sair da sala quando realmente precisarem e de modo a não comprometer o desenvolvimento das atividades.

### 2.3.1 A rotina e a organização na sala 9

A sala é constituída por 25 crianças, sendo 13 meninas e 12 meninos. Ao chegarem à sala, imediatamente se dirigem aos cabides afixados na parede para colocarem as mochilas, em seguida sentam-se no chão, no espaço da roda. Essa é uma prática constante, previamente combinada com as crianças. É comum que, logo que se sentem, as crianças tenham algum fato a relatar ou perguntar sobre as atividades do dia. Nesses momentos, a professora dialoga com as crianças e espera que todas se dirijam à roda para iniciarem o dia com alguma música. Percebo como essa atitude de diálogo, do “bate-papão” inicial, predispõe as crianças para o início da aula com um ambiente receptivo. As crianças se envolvem com a professora e com as cantigas que ela propõe.

Diariamente, a professora escreve as atividades a serem realizadas na agenda do dia, logo após a roda inicial. Utiliza a letra caixa alta em forma de lista no lado direito do quadro e, concomitantemente, diz o nome de cada atividade na seqüência. A professora Júlia se preocupava em dar visibilidade às crianças sobre as propostas de trabalho a realizar, ao mesmo tempo em que envolve grupo, motivando-o com expressões do tipo: [...] *hoje vamos fazer uma coisa legal, olhem só o que é; adivinhem*. Esse é também um modo de organização do grupo em que todos sabem o que vão realizar.

A porta da sala 9 permanece fechada o tempo todo, e as crianças têm inteira liberdade para ir ao banheiro ou beber água, desde que avisem a professora. Um rolo de papel higiênico, que fica ao lado direito da sala, é disponibilizado às crianças. É comum utilizarem-no para limpar o nariz. Em alguns casos, a própria professora limpa o nariz das crianças. Por diversas vezes vi essa atitude e constatei a preocupação e o cuidado que Júlia tem com as crianças, que são ainda dependentes do adulto em relação à própria higiene. Essa dimensão do cuidado com a criança é sempre discutida na Educação Infantil e menos enfatizada no Ensino Fundamental. Considerando a trajetória da professora Júlia no percurso como docente e formadora na Educação Infantil, aspecto retratado no capítulo 5, a postura dela está aliada a uma concepção de trabalho defendida nesse nível de educação.

O afeto e o carinho demonstrados com as crianças revelaram uma concepção de trabalho voltado para a infância que, nesse caso, compreende a faixa etária de 6 anos. Destaco, aqui, o exemplo de quando alguma criança chega atrasada na sala de aula. Nesse caso, a professora a recebe brincando, então se dirige à porta que se encontra fechada e

pergunta: *Quem é? Qual é o seu nome? Como chama sua professora? De que sala você é? Como chama sua mãe?* Do lado de fora, a criança responde, e a professora abre a porta e, sempre alegre em um tom envolvente, diz: *Eu sabia que era você, conheci sua voz; você é daqui mesmo, pode entrar.* No momento em que a professora faz as perguntas, as crianças do lado de dentro da sala ficam atentas e tentam identificar quais são os colegas que ainda não chegaram à sala, ao mesmo tempo em que a criança se sente bem recebida por todos. A professora tem o cuidado de verificar se as crianças que chegam atrasadas já fizeram o lanche; caso não o tenham feito, elas retornam sozinhas ao refeitório para o primeiro lanche do dia. A atenção da professora a esse aspecto reforça novamente o cuidado que tem com as crianças, pois muitas não tomam café em casa e a última refeição da criança pode ter sido o jantar oferecido pela escola no dia anterior.



FIGURA 1 – Sacola de livros afixada na parede da sala 9

As histórias infantis são lidas ou contadas na roda próxima ao quadro-de-giz ou no fundo da sala, e as crianças sentam-se no chão para ouvi-las. No fundo da sala, diversos livros de literatura infantil encontram-se disponíveis num painel afixado, organizado em forma de sacola de livros. Percebo a relação que a professora pretende estabelecer entre as crianças e os livros, colocando a sacola na parte inferior da parede, numa altura acessível às crianças, explicitando que quando não alcançassem poderiam chamá-la para ajudá-las. Os livros são utilizados pelas crianças quando terminam as atividades e aguardam os colegas.

A saída para a merenda é sempre organizada em filas. As crianças, de mãos dadas, saem cantando pela escola acompanhando o ritmo da professora. O recreio ocorre em seguida ao lanche e há um dia da semana em que a própria professora Júlia é responsável pelo recreio. Nesses dias, ela organiza a atividade de pular corda com as crianças, estabelecendo uma dimensão lúdica no trabalho dela. A ludicidade foi garantida não somente em atividades voltadas para a alfabetização, mas, também, nos momentos mais livres em que se envolviam as crianças com músicas, piadinhas e brincadeiras diversas, numa relação afetuosa e prazerosa com a turma.

### 2.3.2 A rotina e a organização na sala 10

Na sala 10 havia 25 crianças: 13 meninas e 12 meninos.

O mobiliário é organizado pela professora antes que as crianças cheguem à sala. Ao chegarem à sala, por volta de 7h30, as crianças colocam as mochilas no cabide e, dependendo da atividade a ser realizada, o mobiliário é colocado em duplas e separado, formando filas. A professora Stela seleciona as crianças para a formação das duplas e no início do ano avisou às crianças que ela escolheria quem ia sentar-se com o colega, para que um pudesse ajudar o outro. Avisou, também, em outro momento, que quando conseguissem fazer as atividades sozinhas, cada uma poderia escolher um colega para compor as duplas. Essa composição das duplas evidencia a concepção dela de que aprendizagem se dá por meio da interação e um colega pode contribuir com o outro, mas para tanto é necessário selecionar as duplas de modo a assegurar essa interação.

As crianças sentam-se no chão, em roda, e a professora Stela, no fundo da sala, lê as histórias infantis. Ao fundo da sala diversos livros de literatura infantil encontram-se disponíveis para as crianças. Muitas histórias foram lidas ao longo do ano, e as crianças tinham o hábito de recorrer aos livros quando terminavam alguma atividade, um combinado estipulado pela professora com a turma, ação evidenciada também na sala 9.

No lado esquerdo, afixado no quadro-de-giz, há um pequeno cartaz confeccionado em folha *Kraft* pela professora, contendo os nomes de todas as crianças. Esse cartaz é utilizado para a avaliação diária do comportamento de cada uma e preenchido com “carinhas”, que representam alegria ou tristeza. É comum a professora dirigir-se a ele quando uma criança está agitada ou quando desrespeita o colega; nesses momentos, retoma o cartaz e avisa à criança que, infelizmente, terá de preenchê-lo usando a carinha triste. Constatei que essa é uma estratégia de controle e avaliação do comportamento das crianças.

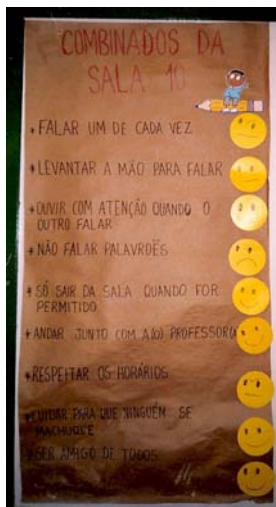


FIGURA 2 – Painel dos combinados afixado na sala 10.

Diferentemente da turma da sala 9, a turma da sala 10 é bem agitada e exige da professora maior rigor para que as crianças voltem a atenção para as atividades em desenvolvimento. O uso das “carinhas” nem sempre foi eficaz para as crianças reverem as atitudes delas e para a garantia da disciplina na turma. Do lado direito da sala há um cartaz com os combinados da turma e as respectivas carinhas afixadas ao lado de cada frase, como pode ser visto na FIG. 2. Esses combinados referem-se às normas, às regras e ao comportamento das crianças e são retomados e discutidos quando necessário. A dispersão das crianças nessa turma comprometeu muitas vezes as atividades de roda, leitura e escrita, exigindo, com frequência, a intervenção da professora e a reorganização do trabalho.

Todos os dias, no início da aula, a professora elege dois ajudantes da fila e dois de materiais por meio de sorteio. As palavras *fila* e *materiais* são registradas pela professora no quadro-de-giz antes do sorteio. Tão logo faz o sorteio, ela registra os nomes das crianças no quadro à frente das palavras “fila” e “materiais”, escritas em letras maiúsculas. Os ajudantes da fila auxiliam os colegas para a saída da sala, levando o sabonete para lavar as mãos; já os ajudantes dos materiais entregam e recolhem os diversos materiais – folha, lápis, giz de cera – para a realização das atividades. Evidencio aqui que a professora usa estratégias para envolver as crianças no trabalho que vai realizar contando com a participação diária de quatro crianças.

### 2.3.3 A organização do trabalho com reagrupamentos nas salas 9 e 10

Em reunião realizada no início do ano, as professoras definiram a organização do trabalho para 2006, baseando-se na experiência já vivenciada em 2005. Optou-se pelo trabalho com dois reagrupamentos organizando os grupos de crianças em momentos de enturmação flexível e fixa. Esses reagrupamentos são definidos com base no diagnóstico realizado no mês de fevereiro pela professora Stela. A proposta iniciada em março consiste num trabalho diferenciado em cada grupo, tendo como critério para a organização os níveis apresentados em relação à alfabetização. Nos momentos da enturmação flexível, algumas crianças se deslocam de suas respectivas salas, constituindo-se, assim, duas turmas com níveis

aproximados em relação à construção do sistema de escrita. Nos momentos de enturmação fixa, as crianças retornam à turma de origem com a professora referência e, de acordo com a organização do início do ano, de forma aleatória e pelo sorteio.

Com esse trabalho, as crianças têm a possibilidade de vivenciar momentos diversificados, com atividades específicas e planejadas em razão dos níveis de desenvolvimento da escrita. Definiu-se que essa organização aconteceria às segundas, quartas, quintas e sextas-feiras, no primeiro momento do dia, antes do recreio, e posteriormente as crianças retornariam à sua turma de origem. Há, também, um momento da semana, às quartas-feiras após o recreio, em que as duas professoras ficam com um mesmo reagrupamento e há uma terceira professora, Márcia, que desenvolve o trabalho com a outra turma. A proposta inicial foi de que, a cada semana, as duas professoras se alternariam e ficariam juntas ora na sala 9, ora na 10. Essa proposta não se efetivou e ocorreu apenas nos dois primeiros meses.

Não foi possível obter dados que justificassem a interrupção dessa proposta. A hipótese que tenho é de que, pela própria necessidade de dar encaminhamentos aos projetos de trabalho em cada turma, tornou-se inviável que a cada semana as professoras estivessem juntas em uma mesma turma. Também porque, nos momentos em que professora Márcia ficava com a turma, suas propostas não se voltavam, necessariamente, para o sistema de escrita; ficava a critério dela propor alguma atividade, o que acabava acarretando a descontinuidade no trabalho pedagógico.

Na distribuição das aulas há também os momentos em que essa mesma professora, Márcia, acompanha os reagrupamentos com as professoras Júlia e Stela, sendo apoio para o desenvolvimento das atividades. Essa professora compõe o trio responsável pelas duas turmas e trabalha de forma integrada com as outras duas professoras, uma atuação em regência compartilhada (RC). Essa organização é possível em razão do quadro de professores na rede municipal, em que há a garantia de três professores para cada duas turmas. Além disso, as crianças têm, também, aulas de Literatura e Movimento com outros professores, em horário estabelecido no início do ano.

A organização do trabalho prevê o tempo de Projeto e diz respeito a um tempo garantido e disponibilizado ao professor regente. É um horário reservado para estudo, planejamento, formação, diagnóstico, atendimento de pais, avaliação e reuniões, bem como pode ser utilizado de forma individual ou junto com os outros professores envolvidos com o trabalho da turma. Há, também, a possibilidade de ser utilizado para cobrir falta de um professor, e isso ocorre quando a escola não encontra outra opção para a substituição. No

horário de Projetos, as crianças desenvolvem atividades com os professores de Literatura, Movimento e com a professora Márcia.

Para as reuniões realizadas com todos os professores do Primeiro Ciclo, a escola organizou um sistema de compensação. Essas reuniões ocorrem no horário das 17h30 às 21h30, a cada 15 dias, e têm por objetivo discutir o trabalho do ciclo. A professora da sala 10, por exemplo, se organizou de forma a não comparecer à escola no turno da manhã das terças-feiras, de 15 em 15 dias, para participar das reuniões do noturno. Há também uma reunião por mês com todo o coletivo da escola. Nessas reuniões, em sua maioria, trata-se de questões administrativas e de organização mais geral da escola.

No segundo semestre, os professores fizeram outra proposta de organização de trabalho para as sextas-feiras. O trabalho foi organizado por oficinas, desenvolvidas pelos professores da escola. Foram oferecidas oficinas de jogos, horta, música, balé, microbiologia e espanhol. Ficou a critério das crianças a inscrição nessas atividades. Às sextas-feiras, as crianças se dirigiam às respectivas salas nos horários das 7h10 às 9h30. Todas as oficinas foram desenvolvidas em quatro módulos e, ao término dessa primeira fase, foram oferecidas novamente. Dessa forma, as crianças tiveram a oportunidade de optar e participar de duas oficinas no segundo semestre.

No turno da tarde, tal como no da manhã, as crianças participam das aulas de Movimento, Literatura e Informática. A organização se dá de forma diferenciada, não havendo enturmação flexível. As crianças ficam agrupadas de acordo com a matrícula inicial, ou seja, a organização fixa, do período da manhã. A professora Júlia, referência da sala 9, trabalha à tarde na escola e permanece com a turma; na sala 10, outra professora assume o lugar de professora referência.

A organização do trabalho pode ser mais bem visualizada nos quadros que se seguem.



**QUADRO 1**  
**A organização do trabalho nas salas 9 e 10**

<b>Sala 9</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Primeiro tempo (7h10 às 9h30)	Enturmação flexível	Enturmação fixa	Enturmação flexível	Enturmação flexível	Enturmação flexível
Segundo tempo (10h às 11h10)	Enturmação fixa RC Prof. Márcia	Literatura Projeto	Enturmação fixa (As duas professoras na mesma sala – Alternância a cada semana)	Literatura Movimento Projeto	Enturmação fixa RC Prof. Márcia

Almoço – (11h10 às 11h30)

Descanso – (11h30 às 13h)

RC – Regência compartilhada

<b>Sala 10</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Primeiro tempo (7h10 às 9h 30)	Enturmação Flexível RC Prof. Márcia	Projeto RC Prof. Márcia	Enturmação Flexível RC Prof. Márcia	Enturmação Flexível RC Prof. Márcia	Enturmação Flexível RC Prof. Márcia
Segundo tempo (10h às 11h10)	Enturmação fixa	Movimento	Enturmação fixa (As duas professoras na mesma sala – Alternância a cada semana)	Literatura Movimento	Enturmação fixa RC Prof. Márcia

Almoço – (11h10 às 11h30)

Descanso – (11h30 às 13h)

## 2.4 A abordagem teórico-metodológica

É na pesquisa qualitativa que esta pesquisa se fundamenta, assegurando, nessa mesma concepção, a coleta, a análise e a interpretação dos dados. A proposta é utilizar instrumentos e procedimentos que se reafirmam nos pilares dessa modalidade de pesquisa. Ao propor conhecer o modo como os professores se apropriam de determinados conceitos, o de alfabetização e o de letramento, estamos nos reconhecendo como atores sociais inseridos numa comunidade ou em grupo social desempenhando atividades profissionais e participando

de ações de formação implementadas pelo *Poder Público*, num determinado tempo e espaço. De acordo com Minayo (1994, p. 13),

as sociedades humanas existem num tempo determinado, espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído.

Fatores culturais, sociais, trajetória profissional, formação inicial, acadêmica, em serviço, valores e atitudes se relacionam diretamente com o objeto em questão. A pesquisa qualitativa responde a questões particulares e num nível de realidade que não necessariamente pressupõe a quantificação. A tarefa central aqui colocada consiste em conhecer determinada realidade vivida socialmente, buscando compreender essas relações como fenômeno num contexto pedagógico. Esse é o fundamento da pesquisa qualitativa que se preocupa com a compreensão de fenômenos sociais com base na perspectiva dos atores e por meio do conhecimento da vida deles e Sudão modo como se organizam. (SANTOS FILHO, 1995)

Para o estudo em questão, três eixos norteiam este trabalho:

- o discurso da teoria – a concepção teórica das professoras em relação à alfabetização e o letramento;
- o discurso sobre a prática – a concepção das professoras sobre a prática, a metodologia e as estratégias que utilizam na sala de aula, no contexto da alfabetização e do letramento;
- o discurso da prática, isto é, a análise da prática das professoras no cotidiano com as crianças.

Considerando a existência dessas três dimensões do discurso, a metodologia assegura, em momentos distintos: entrevista, observação em sala de aula e análise do das aulas filmadas.

A análise dos dados está fundamentada no trabalho de revisão bibliográfica desenvolvida ao longo da pesquisa. Considerarei, inicialmente, a necessidade de investigação teórica em relação aos processos de aquisição da leitura e da escrita, alfabetização, letramento, estratégias metodológicas, recursos didáticos, formação de professores e discursos.

O necessário destaque foi dado aos conteúdos de fala dos professores, que em momentos distintos se constituem como dados para análise. Numa pesquisa em que se

pretende analisar os conteúdos de fala e os discursos dos sujeitos, deve-se, necessariamente, de considerar as contribuições da análise do discurso para a interpretação dos dados. A análise do discurso possibilita uma reflexão sobre as diferentes vozes dos sujeitos envolvidos, pois considera a linguagem e o contexto da sua produção, compreendendo o sujeito e o seu discurso no contexto ideológico. Nesse caso, os dados coletados, os textos, assumem um lugar diferenciado e como discurso são objeto de investigação. O texto, nessa perspectiva, é entendido no seu sentido mais amplo: uma palavra, um conjunto de frases ou mesmo o silêncio – cada um é um texto e carrega diferentes significados. Proponho utilizar também esse referencial, considerando-o como possibilidade para análise e interpretação dos dados.

#### ***2.4.1 Os procedimentos adotados***

A coleta de dados ocorreu ao longo de 2006. Entrevistas, observações, fotografias e filmagens foram realizadas envolvendo as professoras e as turmas participantes da pesquisa. Para tanto, utilizei equipamentos que pudessem facilitar a melhor organização dos dados e sua posterior análise: câmera fotográfica, câmera filmadora e gravador foram recursos tecnológicos presentes ao longo da pesquisa. Merece destaque importante o diário de campo, onde foram registradas as aulas observadas e certos dados que mereceram melhor atenção nos momentos da observação ou que serviriam como memória de determinado fato não captado quando eu utilizava os demais recursos.

Recursos como filmadora, máquina fotográfica e gravador foram introduzidos em sala de aula com a autorização da professora e mediante combinação prévia. No início da pesquisa, as professoras foram informadas da importância da utilização de tais recursos e dos cuidados que seriam tomados para que não fosse alterada a organização e a dinâmica do trabalho. Para tanto, utilizei alguns critérios para introduzi-los nas turmas. Um deles consistiu em combinar previamente com a professora o melhor horário, outro foi assegurar que as crianças soubessem da função desses recursos, da importância deles para a pesquisa e, posteriormente, pudessem conhecê-los ou ter acesso ao material coletado em determinado momento da aula; por último, garantiu-se que os recursos fossem apresentados em tempos diferenciados e tendo já assegurada maior familiarização das crianças. Dessa forma, procurei

certificar-me de que tanto as professoras quanto as crianças e eu pudéssemos lidar de modo mais natural com os recursos.

No dia 21 de março de 2006, data correspondente à sexta semana de observação, iniciei a primeira filmagem na sala 9. A professora Júlia já sabia da presença da filmadora. Combinamos que o aparelho seria primeiramente apresentado às crianças para que não houvesse tumulto no decorrer das aulas, tal como procedi com o computador. Conversei com as crianças sobre o trabalho da filmagem e da sua importância para que pudesse conhecer melhor tudo o que ocorria na sala. As crianças ficaram empolgadas e queriam saber como filmar. Nesse momento, estavam assentadas em roda e cada uma teve a oportunidade de se dirigir à câmera e observar o visor como se estivesse filmando. Após essa experiência, demonstraram interesse em ver a fita. Diante disso, combinei com as crianças que a fita seria entregue à professora para que pudessem vê-la em outro horário. A fita foi entregue à professora, que se comprometeu a vê-la com a turma no dia seguinte.

Na sala 10, a primeira filmagem ocorreu no dia subsequente e foi anunciada como uma novidade pela professora Stela. Algumas crianças já tinham visto que eu havia filmado a sala 9 no dia anterior e indagavam se seriam filmadas também. Mostrei-lhes a filmadora e disse que na outra sala eu a havia utilizado também. As crianças estavam nas cadeiras e algumas mostraram interesse em olhar no visor da câmera. Saciado o interesse, a professora comunicou às crianças que posteriormente poderiam ver as filmagens. Combinei com a turma o empréstimo da fita.

Coletei o material escrito de alunos e as atividades xerografadas, priorizando aqueles referentes às aulas observadas e registradas. Os materiais constituem dados para as análises e para melhor ilustrar o ambiente da sala de aula.

Os recursos gravador e caderno de campo também foram utilizados, com a devida permissão, também para a realização das entrevistas com o secretário escolar e a diretora.

#### ***2.4.2 A entrada da pesquisadora, as observações e as filmagens nas salas de aula***

Neste estudo tive como referência que o espaço da sala de aula se constitui como determinada cultura que se consolida e se estrutura nas práticas diárias em que participam determinado grupo social (COLLINS; GREEN, 1992). Castanheira (2004, p. 43-44) apresenta

a noção de cultura como “conhecimento aprendido e utilizado pelas pessoas para interpretar a experiência e para orientar sua participação como membros de grupos sociais”. Assim, é possível “compreender a cultura como um sistema de significados dinâmico e compartilhado”. Com base nas observações e análises, foi possível perceber e caracterizar determinados padrões, como o modo de organização das crianças para a realização das atividades definido pelas professoras, o modo de encaminhar determinadas propostas metodológicas, várias ações e discursos que se mostraram recorrentes ou não, diversificados ou mesmo similares nas duas turmas. Retomo aqui uma concepção presente nos estudos etnográficos de que a sala de aula é uma “comunidade culturalmente constituída” da qual diferentes sujeitos participam com diferentes papéis no processo de ensino e aprendizagem. (COLLINS; GREEN, 1992; CASTANHEIRA, 2000)

A *observação* em sala de aula assumiu um lugar importante na investigação proposta. O princípio é a busca da compreensão do objeto, tendo como referência a prática cotidiana desenvolvida pelas professoras. A análise da observação possibilitou-me a interlocução com as entrevistas realizadas. A observação feita por mim tem como princípio a necessidade de articulação entre as entrevistas e as gravações em áudio e vídeo, de modo sistemático.

A pesquisa teve início no mês de fevereiro de 2006, após os três primeiros dias letivos, tão logo autorizada minha entrada na sala de aula pelas professoras. No contato inicial com a professora Júlia, ela me solicitou que aguardasse os três dias da primeira semana de aula para que ela tivesse mais contato com a turma; além disso, havia a possibilidade de haver crianças novatas chorando nos primeiros dias. Essa situação exigiria maior atenção para questões de adaptação e a criação de um vínculo entre professora e crianças. Na sala 10, a entrada aconteceu na semana seguinte, após ter sido iniciada a observação na sala 9. Procurei estabelecer certa rotina de frequência entre as crianças, já que seria mais um membro presente nas turmas.

Fui apresentada às crianças de forma natural, como alguém que estaria presente no grupo ao longo do ano para a realização de uma pesquisa. Houve oportunidade para que eu falasse sobre o trabalho e sobre minha presença ora na sala 9, ora na 10. Tão logo fui apresentada, as crianças fizeram diversas perguntas sobre minha permanência na sala, o que faria, o envolvimento nas atividades e, também, sobre minha presença, ou não, no turno da tarde. Interessaram-se pelo meu trabalho como professora, ficaram curiosas para saber em que

escola eu trabalhava e que idade tinham meus alunos. Procurei responder a todas as perguntas, e, após a conversa inicial, as atividades ocorreram tal como planejadas pelas professoras.

Na sala 9, as crianças iniciaram a atividade do dia cantando uma música com nomes próprios, incluindo o meu nome, que posteriormente foi afixado no painel de nomes da turma. As crianças sempre foram muito receptivas e expressaram com espontaneidade carinho e atenção por mim. Abraços e beijos foram comuns nos momentos em que eu estava na sala e ao chegar ou sair. Quase sempre pediam que eu ficasse também no outro horário ou mesmo que permanecesse todos os dias até o final da aula.

Nos momentos da coleta dos dados, posicionava-me ao lado esquerdo da sala, sempre próxima das mesas das crianças ou da roda. Nunca participei ativamente das atividades propostas ou intervim nelas e só interagia mais diretamente com a turma quando solicitada pela professora ou pelas crianças. Estas, em muitos momentos, quiseram incluir-me nas atividades ou nos diversos assuntos da roda, o que ocorria de forma tranqüila. Uma pergunta muito comum no início da coleta se referia aos meus registros. As crianças ficavam curiosas para saber se eu anotava tudo o que elas falavam; isso ocorreu também no início das gravações, e sempre se certificavam se estavam sendo filmadas.

As professoras se reportavam a mim como um membro do grupo. Era comum fazerem comentários sobre algumas crianças, também mostravam dados, desenhos e atividades escritas quando queriam chamar atenção para determinado fato ou situação relativa à criança. A professora Júlia sempre se voltava para mim quando queria enfatizar algo recorrente no grupo: *Tá vendo, Kely, essa turma é joinha; você não acha que daqui uns dias tá todo mundo lendo? Você nunca viu uma turma bacana como essa, já?* Nesses momentos, eu apresentava uma postura positiva e me integrava à situação, concordando com o posicionamento da professora.

Durante as atividades de escrita e de desenho, sempre andava entre as mesas olhando as produções. Era comum as crianças mostrarem as atividades e falarem sobre os desenhos delas. Eu também era solicitada para apontar os lápis ou ajudá-las nas atividades de cópias e, quando percebiam que eu não fazia registros ou filmagens, eram comuns os pedidos de ajuda.

As filmagens, feitas em filmadora portátil analógica, ocorreram de forma intensa no início do ano letivo de 2006, em março, no início de abril e, com menor intensidade, ao longo de todo o ano letivo. A coleta seria feita de modo mais sistemático no mês de novembro, tal como ocorreu no início ano, o que não pôde ser feito em razão da licença

médica concedida à professora Júlia, acometida por calos e nódulos nas cordas vocais. O afastamento da professora alterou a rotina das duas turmas em que a pesquisa foi realizada. Outra organização de trabalho incluindo os professores da escola garantiu a substituição dela. Essa situação provocou mudanças na sistemática do trabalho da professora Stela, pois, para cobrir os horários da professora Júlia, todos os professores do Primeiro Ciclo foram envolvidos. A pedido de Stela, as filmagens foram interrompidas.

As estratégias para o posicionamento da filmadora foram variadas em razão da dinâmica das aulas e da necessidade de coletar dados mais precisos que pudessem compor o *corpus* dessa pesquisa. Em determinados momentos, eu conduzia a filmadora e acompanhava todos os movimentos das professoras, garantindo, assim, a captação das falas e intervenções. Pretendia, também, visualizar as crianças e a participação de cada uma nos momentos de suas falas. Em outros momentos, a filmadora ficava imóvel sobre as mesas, na bancada da sala ou mesmo no chão, dependendo do meu interesse pela imagem a ser captada. Dada a frequência com que as professoras alteravam a dinâmica das aulas, num mesmo período de filmagem era comum a mudança da posição da filmadora, bem como a utilização do recurso do *zoom*.

É importante ressaltar que a posição estática da câmera impediu, em diversos momentos, a identificação das crianças que comumente participavam ativamente das aulas. A não-identificação dos nomes delas não comprometeu o *corpus*, tendo em vista que o foco de observação e análise foram as propostas metodológicas e as intervenções das professoras. No texto da transcrição, utilizei as iniciais Cr, para se referir a uma criança não identificada, e Crs, quando muitas crianças falavam ao mesmo tempo. Ainda que não identificadas, as falas dessas crianças compõem o texto da transcrição; quando identificadas, foram utilizadas as três letras iniciais do nome da criança.

Do conjunto das aulas observadas foram selecionados os eventos que melhor representam o objeto de investigação. Esses eventos são organizados em quatro categorias nos capítulos 3 e 4: a apropriação do sistema de escrita, a produção de textos, a leitura e a oralidade. Os estudos de Ochs (1979) contribuíram de forma significativa para a realização das transcrições. O princípio defendido pela autora é de que o trabalho da transcrição reflete teorias, definições e conceitos que são previamente definidos pelo pesquisador. Os dados transcritos estabelecem uma correlação e são orientados por princípio e objetivos traçados na pesquisa. Nesse sentido, são sempre selecionados pelo pesquisador, com um olhar voltado para aquilo que se quer compreender.

Nos momentos das filmagens, o caderno de campo foi utilizado como recurso auxiliar. Nele foram registrados aspectos importantes que chamaram a atenção nos momentos de observação. A retomada desses registros e a visualização das imagens serviram de referência para determinar a importância deles e compor o material para a análise. Esses registros orientaram a escolha de trechos das aulas avaliados como mais significativos. Assim, esse foi um primeiro movimento de seleção dos dados. Após essa primeira seleção, retomava toda a atividade filmada para a verificação do material coletado e a decisão final do que seria analisado.

As primeiras quatro horas de filmagens, duas de cada uma das turmas, foram transcritas integralmente. Meu objetivo era tentar verificar todo o material e identificar os problemas encontrados tanto no processo de filmagem como no da transcrição. Questões relativas à identificação das crianças, problemas de audição de determinadas falas, deslocamento e registros da professora no quadro e outros aspectos foram detectados. Esses dados possibilitaram a reavaliação do lugar ideal para a filmadora na sala de aula e a criação de estratégias para a transcrição que pudesse garantir maior visibilidade das situações observadas. Após esse estudo, transcrevi apenas os dados previamente selecionados para a análise, identificados com base nos registros do caderno de campo e da retomada das gravações. O QUADRO 2 mostra o código utilizado para a transcrição.

Em relação à transcrição dos dados filmados em sala de aula e das entrevistas, foi utilizado o seguinte código:



**QUADRO 2**  
**Quadro dos nomes e símbolos utilizados nas transcrições**

Ícone/Nomes	Significado/Referência
Júlia	Professora da sala 9
Stela	Professora da sala 10
Márcia	Professora da regência compartilhada/compõe o reagrupamento
Cr	Fala de uma criança não identificada.
Crs	Crianças falando juntas, ao mesmo tempo. Fala simultânea.
...	Pausas
()	Observação e comentários da pesquisadora – referência aos movimentos e ou atitudes da professora e das crianças.
[...]	Marcação dos fragmentos de citações e entrevistas
Letras maiúsculas.	Escrita da professora no quadro e destaque para as letras, sílabas e falas relativas ao sistema de escrita. Ênfase em determinadas palavras, sons ou sílabas
Min, S.	Duração da atividade e duração da gravação.
Três letras iniciais	Iniciais do nome próprio da criança identificada na gravação. Criança solicitada pela professora para falar ou responder algo. Ex: Pab. Pablo
K	Kely

O quadro foi elaborado considerando os estudos desenvolvidos por Marcuschi (2000). Os critérios foram utilizados tendo em vista as reais necessidades desta pesquisa, o interesse em melhor visualizar e compreender determinados dados e alcançar os objetivos propostos. Esses critérios foram utilizados tanto nas transcrições das aulas, com base em imagens feitas em filmadora portátil modelo analógico, como nos dados das entrevistas, registrados em gravador cassete comum.

A transcrição dos vídeos ocorreu de forma bastante criteriosa. Minha atenção voltou-se para as falas, as intervenções e a interação da professora com as crianças. A posição ocupada pela professora na sala de aula, os deslocamentos dela e a organização que ela propôs para o desenvolvimento das atividades foram enfocados à medida que puderam ser visualizadas nas imagens. Esses dados, que contribuem para a melhor compreensão das práticas desenvolvidas, foram colocados entre parênteses no texto da transcrição.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizei as contribuições dos estudos etnográficos. Esse referencial serviu como facilitador no processo de seleção e organização dos dados, bem como no trabalho de análise e interpretação. Destaco, aqui, os trabalhos de Heath (1982) que considera não somente os fatores internos ao ambiente de observação, mas os valores e as crenças que nele incidem. Nesse sentido, as aulas observadas e gravadas

aliaram-se aos outros diversos registros no período de observação, o que me possibilitou ampliar a compreensão do objeto delimitado.

No mês de fevereiro, período de maior observação, foram gravadas 14 horas na sala 9 e 16 horas na sala 10. O total de aulas compreendeu 81 horas, sendo 41 horas na sala 9 e 40 horas na sala 10.

Na sala 10, no mês de fevereiro, a professora Stela ficou responsável pela realização do diagnóstico das salas 9 e 10, atividade também filmada. Nesse período, outra professora, Márcia, que também atua nas turmas, assumiu o trabalho. Os encaminhamentos para a realização do trabalho foram discutidos em reunião. O nível de desenvolvimento das crianças em relação ao processo de apropriação da escrita dessa turma foi definido por meio do diagnóstico. As sínteses do diagnóstico, bem como levantamento de dados de escrita das crianças realizadas por mim, no meio e no final do ano, encontram-se no APÊNDICE A e permite visualizar os conhecimentos das crianças no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

O objetivo com o diagnóstico foi definir a composição das turmas, que foram reagrupadas pelo nível de conhecimento. O trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano foi estruturado em razão dessa enturmação, o que refletiu no modo de organizar a prática pedagógica. Há que se destacar que a sala 9, da professora Júlia, foi organizada com as crianças que apresentaram maior nível de desenvolvimento sobre a língua escrita e a turma 10, com crianças que demonstravam poucos conhecimentos sobre o sistema escrito. Destaco, aqui, que essa diferença reflete no tempo gasto para a realização das atividades na sala 10 que envolviam a apropriação do sistema de escrita, o conhecimento das letras, os sons e a exploração de gêneros. Um trabalho intenso e sistemático ao longo de todo o ano letivo.

A pedido das professoras, a coleta de dados encerrou-se no início do mês de novembro e se justifica pela licença médica da professora Júlia, o que acarretou em mudanças na dinâmica do trabalho das turmas. A licença se deu em razão de problemas nas cordas vocais.

### ***2.4.3 As entrevistas, o contexto de produção e o referencial para análise***

O objetivo com as entrevistas foi investigar as concepções em relação à teoria e às práticas desenvolvidas e a trajetória profissional e de formação das professoras. Para a

elaboração do roteiro da entrevista, foram abordados diferentes aspectos constituintes do processo da alfabetização com letramento. Considerei que os conteúdos de fala, necessariamente, deveriam abordar: processos de apropriação do sistema de escrita, estratégias metodológicas, material didático, bem como as experiências profissionais e de formação vivenciadas como professoras. O APÊNDICE D apresenta o roteiro das entrevistas.

Atribuí à *entrevista* a possibilidade de ocorrer de forma estruturada e semi-estruturada. Para tanto, foi elaborado um roteiro prévio que alcançasse dados outros que pudessem contribuir para a melhor compreensão do objeto em questão. Esses dados emergiram na interação com o entrevistado, o que me possibilitou ampliar o olhar sobre o objeto da investigação. Preocupe-me em elaborar um roteiro que buscasse assegurar a objetividade na tentativa de captar as informações que melhor contribuíssem para a compreensão do objeto delimitado. As informações explicitadas na interlocução com os sujeitos constituíram a base dos dados para que eu pudesse compreender as relações entre as concepções e os processos de formação inicial, continuada e em serviço desses sujeitos e estabelecer as relações com a prática observada na sala de aula.

Entrevistas foram realizadas com o secretário escolar, a vice-diretora e as duas professoras.

No início do mês de março, entrevistei o secretário escolar. O objetivo foi coletar os dados relativos à estrutura física e de funcionamento da escola, enfatizando aqueles referentes às crianças das salas 9 e 10. Algumas questões foram previamente organizadas com a intenção de captar dados referentes à definição e aos critérios quanto: à entrada de alunos; à enturmação; ao nível socioeconômico e aos bairros de origem das crianças; à ficha de matrícula e aos documentos dos alunos; à entrada de novatos; e à organização do quadro de funcionários e professores para o funcionamento da escola em tempo integral. A entrevista semidirigida permitiu-me organizar os dados para melhor compreender a estrutura da escola e o contexto em que se inserem as professoras alfabetizadoras, bem como captar outras informações pertinentes ao trabalho pedagógico.

No mês de maio, foi realizada uma entrevista com a vice-diretora, com a intenção de conhecer a proposta da escola de tempo integral. Dados relativos ao funcionamento, à organização e à proposta pedagógica da escola foram explicitados nessa entrevista.

As entrevistas com as professoras foram realizadas em momentos distintos ao longo do ano. Em seguida, foram evidenciadas as condições de produção delas e o referencial utilizado para as análises.

As entrevistas com as professoras ocorreram em dois momentos e com objetivos distintos. No primeiro momento, no início do ano, as questões concentraram-se nos processos de formação e nas experiências profissionais delas; no segundo momento, ao final do ano letivo, o foco foi a explicitação sobre o planejamento do trabalho referente às atividades já realizadas pelas professoras e previamente selecionadas para compor o *corpus* da pesquisa. Foram realizadas cinco entrevistas no primeiro semestre, duas delas com a professora Júlia e três com a professora Stela. Ao final do ano, no mês de novembro, foi realizada uma entrevista com cada professora. Nesse momento, as perguntas foram organizadas com base em algumas atividades por mim selecionadas para análise. Na ocasião da entrevista, apresentei o registro das aulas às professoras e alguns aspectos foram retomados para investigar-lhes a proposta da atividade de modo mais global, os objetivos, a forma de organização e o material utilizado. Também fiz, nessa ocasião, uma investigação sobre a forma como planejam o trabalho, se há uma seqüência e como é estabelecida e o que priorizam no processo de alfabetização. Questionei-as sobre o livro didático, sobre os métodos e as metodologias que utilizam. Por último, elaborei duas questões específicas, voltadas para o momento em que tomaram conhecimento sobre os conceitos de alfabetização e de letramento e como isso ocorreu; o objetivo foi investigar o processo de apropriação desses conceitos e o entendimento que têm sobre eles.

Todas as entrevistas foram agendadas previamente e ocorreram no turno da manhã ou da tarde, conforme a disponibilidade das professoras. Utilizei o espaço da biblioteca nos momentos em que não havia movimentação de crianças e o espaço da sala de aula quando as crianças estavam nas aulas especializadas.

O material coletado nas entrevistas foi utilizado nos momentos de discussão das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e também ao evidenciar os processos de formação das professoras. Os dados foram analisados à luz dos teóricos da sociologia da linguagem, da filosofia da linguagem, da análise do discurso e da análise de conteúdo. O referencial usado foram os estudos de Bardin (1977), Bakhtin (1979, 1997), Bourdieu (1986, 1997), Chartier (1998), Certeau (1994) e Pêcheux (1988, 1990). Teóricos brasileiros que têm desenvolvido estudos na área também foram utilizados, dentre os quais se destacam Brandão

(1991), Orlandi (2002), Possenti (1993) e outros que podem contribuir para a melhor compreensão da aplicação da abordagem da prática da Análise do Discurso.

Ao analisar os dados das entrevistas, tem-se como princípio considerar as reais condições em que o discurso foi produzido. Nesse caso, os textos produzidos e transcritos foram considerados como discursos carregados de um sentido ideológico e correspondendo a uma realização simbólica que se instaura no momento de interação face a face, em que ambos, entrevistador e entrevistada, ocupam lugares institucionais distintos e carregados de significação. Considera-se, então, quem é esse sujeito que fala, o que ele fala, para quem fala e como fala. Uma fala dirigida a alguém que representa um lugar diferente marcado por inúmeras representações, um processo de subjetivação e de construção de realidades. As relações construídas nos momentos da entrevista são relações entre sujeitos e possuem sentidos e efeitos múltiplos que, para a melhor compreensão, se apóiam em teóricos da Análise do Discurso. Considero que, ao ocupar esse lugar de pesquisadora, devo estar atenta ao referencial que amplia a visão do trabalho da investigação e da pesquisa e que, no processo de interpretação, faz-se necessário ultrapassar o sentido expresso da materialidade dos textos, que passam a ocupar a dimensão discursiva.

Há, para mim, um dilema que se instaura, pois, ao ocupar o lugar de pesquisadora neste momento, torna-se difícil não retomar o passado e a minha trajetória como professora atuante nessa mesma rede de ensino em que atuam as professoras pesquisadas. Os processos de formação, os lugares que ocupam ou ocuparam são ou foram muitas vezes por mim compartilhados. São espaços institucionais por nós conhecidos e algumas vezes vivenciados em uma mesma época. Assim, vejo-me imersa num emaranhado de informações e concepções que vão compondo esses discursos que se entrecruzam com minhas vivências e experiências. Passo, então, a pensar sobre o compromisso ético com esses discursos, com o lugar distanciado que preciso ocupar para compreendê-los. Um distanciamento marcado pelo exercício de certa neutralidade que possibilite um olhar desvinculado da minha própria trajetória e concepções. Por outro lado, é preciso tentar perceber em que sentido o compartilhar de algumas experiências pode configurar-se como um elemento que leva a uma visão mais precisa e menos hipotética sobre esses discursos. Assim, tento ver o que há de produtivo ou de improdutivo nessa relação construída entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados. Busco, desse modo, sentir-me autorizada para interpretar aquilo que o outro disse quando depositou em mim a confiança de ser compreendido e respeitado.

Do ponto de vista da produção dos discursos das professoras, é preciso considerar quais são as condições para a produção deles e os fatores que os condicionam. Que discursos produzem para a pesquisadora, formadora,<sup>11</sup> professora da rede municipal, colega de trabalho? Quais são as imagens presentes, que relações são estabelecidas e geram esses discursos? A facilidade com que se deu a minha entrada nas salas de aula, as condições favoráveis para o desenvolvimento da coleta de dados e a receptividade de todos os envolvidos podem ter sido asseguradas em razão de determinados vínculos institucionais. Ocupei, por determinado tempo, instâncias políticas e de formação na Secretaria Municipal de Educação (SMED), entre elas a gerência regional de educação no Centro de Educação Infantil (CEI), o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (CAPE) e o Núcleo de Alfabetização e Letramento. Que implicações esse fato tem para a garantia do compromisso com a pesquisa, o conhecimento e a abertura dos seus espaços de trabalho para a investigação? A passagem por determinadas instâncias políticas da SMED na sua trajetória profissional, como professora, estabelece relações diferentes para com a academia, ou para com aqueles que a representam por determinado momento? Essas questões permitem pensar sobre as condições que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa, bem como os discursos nela produzidos.

Para o trabalho da análise e interpretação, também é utilizado o referencial da análise de conteúdo. A proposta é utilizar a análise do discurso e a de conteúdo, uma vez que poderão compor um quadro mais completo que fundamente as discussões, de forma a garantir os objetivos definidos nesta pesquisa e maior compreensão dos dados. Trata-se de utilizar esse referencial buscando uma perspectiva menos descritiva e mais global ao analisar o material coletado. Destaca-se a análise de conteúdo considerando as definições de Bardin (1977, p. 42) que a caracteriza como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

---

<sup>11</sup> O termo “formadora” é utilizado para designar a função ocupada pelas professoras, em diferentes instâncias que desenvolvem ações de formação nas escolas e instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de BH. Para ocupar esse cargo técnico de formador, o professor concursado passa por processos de seleção na SMED.

A proposta é fazer o exercício de análise para compreender o conteúdo das mensagens, sejam elas o discurso presentes nas aulas e nas entrevistas, levando em conta as condições em que foram produzidas.

Os capítulos 3 e 4 seguintes apresentam os eventos selecionados ao longo de um ano de observação nas duas turmas de alfabetização dando visibilidade a cada uma das quatro categorias de análise.

### **CAPÍTULO 3 – O APRENDIZADO DA ESCRITA E A ORALIDADE NA SALA DE AULA**

Neste capítulo, apresento os fragmentos das aulas observadas, destacando-se, de todo o conjunto, os eventos<sup>12</sup> que melhor representam o trabalho da alfabetização e letramento, voltando minha atenção para a apropriação do sistema de escrita e para a oralidade. Dada a extensão do *corpus* da pesquisa, optei por organizar o material das aulas nos capítulos 3 e 4, considerando as categorias de análise identificadas na prática pedagógica das duas professoras alfabetizadoras. No capítulo 4, a ênfase é nos eventos de leitura e produção de textos.

O trabalho de análise das aulas permitiu-me identificar a presença de eventos voltados para a apropriação do sistema de escrita, ou seja, a alfabetização propriamente dita, ao letramento e a outros em que se evidenciou uma articulação entre a alfabetização e o letramento. Nesse universo, identifiquei quatro categorias: a primeira, voltada para a apropriação do sistema de escrita, que compreende as convenções gráficas do sistema enfatizando-se a direção e o alinhamento da escrita, o conhecimento do alfabeto, o reconhecimento das unidades fonológicas, como sílabas, rimas e terminações de palavras, e as relações fonemas e grafemas; a segunda diz respeito à oralidade; a terceira, à leitura; e a quarta se volta para a produção de textos.

Destaco que tanto neste capítulo, como no capítulo 4, são utilizadas as nomenclaturas “aula” e “evento”. Considero que a aula compreende uma situação mais abrangente, um macroevento, o que significa envolver uma organização para que determinada situação de aprendizagem possa acontecer. São comuns as questões ligadas ao comportamento das crianças, a disciplina é necessária para que a atividade aconteça e a organização do material, das matrizes, das fichas para jogos e demais recursos necessários é fundamental. O modo de organização dos alunos na sala, seja em roda, seja individualmente, seja em duplas ou em grupos, exige um tempo previsto para que a tarefa seja iniciada. Chamo a atenção para o fato de que uma mesma aula pode envolver um ou mais eventos. Nesta pesquisa, denomino “*eventos* de letramento” as situações de aprendizagem da leitura e da escrita que são mediadas pelo material escrito. Os eventos são apresentados de acordo com as categorias eleitas com base no conjunto das aulas observadas. A intenção foi apresentar os

---

<sup>12</sup> O conceito de evento utilizado nesta pesquisa foi abordado no capítulo 1.



eventos que melhor explicitaram o trabalho da alfabetização e do letramento presentes nas duas turmas em que a pesquisa foi realizada. No APÊNDICE B são apresentados quadros síntese das aulas observadas nas salas 9, da professora Júlia, e na sala 10, da professora Stela. Os quadros permitem visualizar a descrição sucinta do evento, o objetivo da professora, o gênero e o referido suporte à medida que estiveram presentes, e também eixo a que pertence o evento. O eixo a que me refiro diz respeito à organização do trabalho da alfabetização apresentado no volume 2<sup>13</sup> da coleção Instrumentos da Alfabetização, uma publicação do CEALE/FaE/UFMG (BATISTA *et al.*, 2005a).

Para discutir o universo das práticas observadas, além de um diálogo com os teóricos do campo da alfabetização e do letramento, analisei as entrevistas sobre os eventos focalizados; tentando compreender as concepções, as ações e as intervenções das professoras. A todo o momento tentei estabelecer uma articulação entre o discurso declarado na entrevista e o discurso presente nas práticas das professoras. Tive também como propósito analisar, explicitar e compreender o que há de recorrente nessas práticas que possam melhor representar as concepções delas. Antes de apresentar a análise das categorias separadamente apresento, já de início, alguns dados gerais e comuns às duas turmas em que se sustentaram o trabalho da escrita e da leitura.

Nas duas salas de aula houve um conjunto diverso de materiais escritos e diferentes suportes utilizados ao longo do ano. Livros literários ou não, revistas, dicionário, panfletos propagandas, contas e outros estiveram presentes nas duas turmas. Esse material foi utilizado como recurso pedagógico na exploração dos usos e funções deles na sociedade; por vezes eles também se voltaram para o trabalho da apropriação do sistema de escrita em que se observou o destaque de determinadas palavras ou conjunto de palavras, uma ênfase nas letras, sílabas e sons.

Foi comum nas duas turmas a apresentação e a exploração dos diferentes gêneros textuais tendo as professoras demonstrado preocupação em chamar a atenção para a função, o autor, a frequência e o local de circulação. Quanto aos livros, a ênfase recaía no autor e no ilustrador, na editora, nas datas presentes, no ano de publicação, no local, no modo de

---

<sup>13</sup> O volume 2 faz parte da coleção Instrumentos da Alfabetização e explicita os eixos e as capacidades da alfabetização, ou seja, os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos para que uma criança seja considerada alfabetizada. Os eixos/capacidades e exemplos apresentados focalizam o trabalho para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleção se destina à formação de professores alfabetizadores e é publicada pelo CEALE/FaE/UFMG, que integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

circulação e na associação com outras obras, aspectos que situavam as crianças diante do material apresentado.

É importante destacar o uso freqüente do dicionário nas duas turmas. O dicionário foi utilizado nos diversos momentos em que se pretendia encontrar o significado das palavras, intervenção essa que assegurava a compreensão de situações vividas pelas crianças no contexto das atividades. Destaco dois exemplos em que a professora localizou conceito de “artesanato” na sala 9, estabelecendo relações entre os conhecimentos das crianças e a posterior consulta ao dicionário. Também presenciei, na sala 10, a busca de dados sobre a fruta “açai”. Essa busca ocorreu quando a professora desenvolveu um trabalho sobre as diversas frutas exóticas com base na leitura de um texto. As situações de uso do dicionário foram sempre contextualizadas tomando como referência algo que estava em discussão num determinado momento. Observei que a intenção das professoras era permitir que as crianças vivenciassem experiências e se inserissem em situações em que o uso do dicionário tinha sentido e com objetivo real.

Destaco, também, o aspecto visual das salas. As paredes foram sempre utilizadas para afixar os materiais escritos, as diversas atividades e os desenhos das crianças. Esse material se alterou em razão do trabalho desenvolvido. Assim, as salas se constituíam num ambiente repleto de escrita, e as professoras e as crianças recorriam a eles com freqüência. Essa estratégia possibilitava ativar conhecimentos e informações já trabalhados na sala de aula.

Retrato aqui o conceito de ambiente alfabetizador enfatizado por Ferreiro (1986), que o designa como um ambiente que propicia inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por aqueles que sabem ler e escrever. Nessa perspectiva, as crianças tinham a possibilidade de interagir com os diferentes textos que circulam na sociedade expostos e trabalhados em sala e com a mediação da professora ou mesmo dos colegas. O objetivo com as intervenções era refletir sobre os usos e a função dos textos na sociedade. Todos recorriam à escrita formal afixada em cartazes e painéis, questionando e refletindo sobre como determinadas palavras são escritas, seus respectivos sons e letras, permitindo estabelecer diferentes relações.

Outro aspecto comum às duas turmas diz respeito ao modo de organização das crianças para o desenvolvimento das atividades. Houve uma preocupação das duas professoras em alternar a composição do mobiliário, bem como as duplas ou grupos de crianças. Nas duas turmas, foi possível observar o trabalho em duplas, trios, quartetos ou em

grupos maiores nos jogos em equipe. A menor frequência recaiu sobre as atividades individuais. Essa organização mostra a concepção das professoras voltada para a aprendizagem que ocorre em situações de interação. Constatei, no período da observação, que as crianças foram organizadas em agrupamentos distintos pela professora, dependendo dos objetivos dela, o que permitiu a interação entre crianças de níveis diferentes de conhecimento. Presenciei, em atividades distintas, agrupamentos em que as crianças puderam ler ou escrever umas com as outras e, ainda, participar de jogos que exigiam competências diferenciadas quanto ao sistema de escrita.

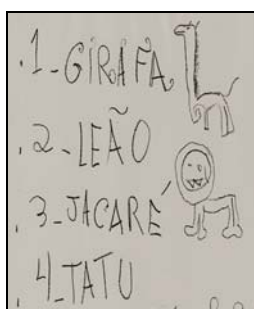
A seguir, são apresentados os eventos voltados para a apropriação do sistema de escrita e, posteriormente, da oralidade.

### 3.1 A apropriação do sistema de escrita

A primeira categoria se volta especificamente para a apropriação do sistema de escrita. Nos eventos analisados, foi possível constatar uma preocupação das professoras no que diz respeito às convenções gráficas, à orientação e ao alinhamento da escrita; ao conhecimento do alfabeto; ao reconhecimento das unidades fonológicas, como sílabas, rimas e terminações de palavras; e às relações entre fonemas e grafemas.

#### 3.1.1 As convenções gráficas: a direção e o alinhamento da escrita

A preocupação com o alinhamento e a direção da escrita foi evidente no trabalho da professora Júlia, na sala 9. Foi usada a estratégia de marcar pontos na folha em branco para que as crianças se orientassem ao escrever e para que não se perdessem ao fazer pequenas cópias do quadro, ditados ou escritas espontâneas.



Para exemplificar, cito um ditado, realizado em 23 de março de 2006, em que a professora distribuiu as folhas e, em seguida, conferiu junto com as crianças o número de pontinhos já marcados por ela em cada folha. Esses pontinhos, colocados um

abaixo do outro, correspondiam à marcação que deveria ser respeitada pelas crianças para escreverem cada uma das palavras. Essa marcação é a referência do lugar em que se deve iniciar a escrita, seja de palavras, seja de frases, títulos ou pequenos textos.

A professora chamou a atenção das crianças para os pontinhos, reproduzindo-os no quadro e numerando-os de 1 a 10. As crianças reproduziram com o lápis os numerais nas folhas para dar início à atividade.

Na entrevista em que discorreu sobre essa estratégia utilizada, a professora deixou clara a sua preocupação em relação à orientação da escrita no papel e à necessidade de mostrar esse aspecto às crianças. Ela fez o registro no quadro para orientar e servir como modelo para a turma, uma intervenção recorrente, desde o início do ano, que denominou *estética do papel*. Desse modo, ela acredita que as crianças escrevem sem *embolar*, pois, nessa fase, é comum escrever sem referência do espaço, *descer e subir morro*. Deixou claro que esse é um aspecto que precisa ser ensinado, caso contrário as crianças se perdem ao começar a escrever; elas podem até mesmo começar a escrever da direita para a esquerda se não tiverem referência, ressaltou a professora.

Torna-se relevante destacar que a marcação com “X” para delimitar o início da escrita, bem como a demarcação de linhas ou pautas nas folhas, é visível em materiais destinados ao período da alfabetização, mais especificamente em cartilhas da década de 1970. Essa estratégia demonstra uma preocupação com o uso correto da folha para que a escrita se apresente de forma legível e organizada. Assim, constatei que marcar os limites e demarcar as referências onde se deve escrever é algo legítimo no contexto dessa prática e foi recorrente na sala da alfabetizadora Júlia, ou seja, a professora acredita que essa é uma estratégia que utiliza tendo clareza do seu objetivo.

Na entrevista, a professora ressaltou que Stela solicitou que falasse como é que se trabalha com os “pontinhos”. Isso porque as crianças, nos momentos em que estavam na sala dela, na enturmação flexível, passaram a cobrar que ela também fizesse os pontinhos na folha antes de iniciarem as atividades de escrita. Nesse momento, relatou: *Stela me chamou lá: ‘Me conta como é que você faz o negócio dos pontinhos’*. Disse, então, que determinava a distância para que todos realizassem a escrita, uma abaixo da outra, e orientava-os a marcar com os dedinhos entre uma linha e outra: *Explico pra eles que é um dedinho deles mesmos; aí eles vão medindo pra não escrever uma letra em cima da outra*. Essa estratégia permitiu que

as crianças se orientassem quanto aos espaços a serem demarcados entre as palavras, o que fez gerar uma escrita mais organizada na folha em branco.

Stela passou a orientar as crianças quanto ao uso da folha em branco baseando-se na troca de experiência com a outra professora e na própria cobrança das crianças. Nos momentos das atividades, constatei que as crianças passaram a ter referências do uso do espaço da folha, observando a marcação feita previamente, que delimitava além do início da escrita a sua seqüência de cima para baixo que era medida com o “dedinho”.

Ao analisar as atividades de escrita desenvolvidas ao longo do ano, percebi como as crianças demonstraram ter se baseado nas marcações da professora, o que garantiu boa disposição da escrita no papel, a direção dela e tudo o que envolve a organização gráfica. Presenciei a estratégia utilizada pela professora de fazer no quadro-de-giz a demonstração antes de iniciar as tarefas que envolviam a escrita. Era comum a reprodução, no quadro-de-giz, da atividade impressa que distribuía às crianças. O objetivo era que visualizassem a organização gráfica da matriz e seguissem a professora, orientando-se para os espaços determinados para a escrita.

Em outra atividade, “Pinguelinha”, cujo objetivo era a apropriação do sistema de escrita, realizada em 20 de março de 2006, a professora seguiu, passo a passo, a instrução no momento de sua realização, buscando garantir que todos obedecessem criteriosamente ao espaçamento da folha. Para iniciar a atividade, a professora localizou as diferentes palavras que compõem a atividade, dizendo *Põe o dedinho na palavra NOME* e, em seguida, destacou o nome da escola e a data. Nesse momento, facilitou a identificação das palavras pelas crianças, contemplando o processamento da leitura.

Para a realização dessa atividade impressa, a professora recorreu ao calendário para a verificação e a exploração da data, momentos em que chamou a atenção para a forma correta do traçado dos numerais: *Vamos ver se todo mundo escreve sem virar o numeral*; ela utilizou essa mesma estratégia nos momentos da escrita das letras. Era comum fazer intervenções em relação ao traçado e à posição correta para se escrever as letras. Nessa fase inicial da alfabetização, é frequente a inversão e as letras espelhadas, bem como a realização de um movimento inverso traçar as letras. Nos momentos de intervenção, a professora circulou entre as mesas para verificar a forma como as crianças pegavam no lápis. Sempre que necessário, e isso ocorreu com frequência, voltou ao quadro chamando atenção para a direção do traçado da letra e o movimento correto do lápis. Ao longo da atividade, a professora demonstrou preocupação com a organização gráfica, o uso adequado da folha.

A distinção entre os aspectos gráficos e construtivos da escrita foi feita por Ferreira (1989, p. 19). De acordo com a autora, “os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita e de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.)”. No que se refere aos aspectos gráficos, destaco a importância de mostrar à criança, no período inicial da alfabetização, as convenções gráficas, para que ela domine as regras de alinhamento, a orientação da escrita e o traçado das letras. Esses aspectos precisam ser ensinados às crianças para que se garanta a organização da escrita no papel tal como rege o sistema formal. Como observei nas aulas e no material recolhido no trabalho de campo, as primeiras produções das crianças, nas duas turmas, evidenciaram que o movimento de escrita pela professora e o traçado formal nem sempre são percebidos pelas crianças.

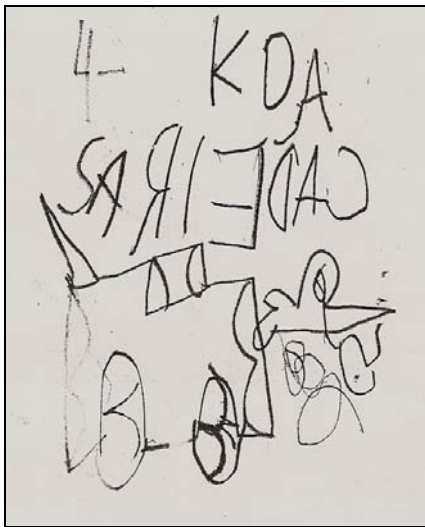


FIGURA 4 – Imagem de rotação/inversão e uso do papel de letras

Isso demonstra, tão logo as crianças iniciam o processo de alfabetização, a necessidade de um trabalho específico para esse fim.

Esse trabalho, relativo às convenções gráficas, foi realizado, nas duas turmas, de maneira integrada às atividades diversas que envolviam a leitura e a escrita, ou seja, no contexto e na diversidade das propostas. Não foram observadas estratégias de treino, cobrir letras ou traçados pontilhados ou mesmo cópia de letras. As cópias consistiram em pequenos textos e nomes próprios, sempre contextualizados, garantindo a motivação das crianças.

### ***3.1.2 O conhecimento do alfabeto***

Nas duas turmas, houve um trabalho sistemático para garantir o conhecimento das letras do alfabeto. O tempo, porém, para garantir que todos soubessem todas as letras, bem como o traçado delas, não se prolongou tanto na turma 9, da professora Júlia, como foi necessário na turma da professora Stela. Isso porque, nessa turma, as crianças foram

agrupadas por se mostrarem mais avançadas em relação aos conhecimentos sobre a língua, enturmação resultante do diagnóstico realizado.

Para o trabalho do alfabeto foi comum, na sala 9, a utilização de diversas músicas infantis, que tinham na letra a seqüência do alfabeto e outras que enfatizavam as vogais. A presença de CDs diversos que enfatizavam as letras do alfabeto e os sons delas foi recorrente. Em entrevista, a professora fez comentários sobre a importância do trabalho com as músicas: *[...] nós temos duas músicas na sala que o tempo todo que o menino tem dificuldade de escrever a letra, ainda que a vogal, eu falo: o que que tem no meio do rio?* A sala toda respondeu: *I. O APÊNDICE C* apresenta as letras de música que enfatizavam o alfabeto.

Para Júlia, as músicas constituem uma estratégia facilitadora para a memorização das letras do alfabeto e para a associação dos sons. O aspecto lúdico se mostrou presente nessa prática, e percebi que a professora acredita que aprendizagem ocorre num ambiente de descontração quando utiliza gestos, mímicas, entonação, palmas e uma diversidade de brincadeiras e de músicas. Crianças e professora se envolveram, demonstrando entusiasmo, emoção e afeto ao cantar e brincar. Essa prática de envolvimento afetivo e de entusiasmo ao propor não só as situações lúdicas, mas também as propostas mais sistematizadas de escrita, ficou evidente nas minhas observações na turma 9. A professora sempre envolveu as crianças de modo peculiar, elogiando-as e estimulando-as a buscar e aprender cada vez mais num clima de descontração.

Também foram utilizados, nas duas turmas, jogos para a garantia da fixação das letras e a seqüência alfabética, dentre os quais se destaca o bingo de letras, confeccionado em cartelas pelas professoras. Havia outros jogos com letras como dominó, memória e de montar palavras, listas e nomes próprios e atividades com letras móveis. O jogo da força também foi recorrente. Na entrevista realizada cujo objetivo era explicitar o trabalho com jogos, a professora Júlia, que utilizou maior diversidade, relatou sua preocupação em mostrar as regras para que a criança pudesse inserir-se na atividade e para garantir o conhecimento das letras evidenciando-se, assim, a importância do modelo:

*[...] a questão do jogo, você nunca solta um jogo para a turma para depois ir explicando de grupinho em grupinho. Você nunca passa um determinado jogo, de acordo com os critérios dele para mais de 3 alunos, entendeu!? Tem jogo que cabe só 3, tem jogo que cabe só 5, tem jogo que não cabe 4. Então, assim, tem que apresentar o jogo na presença do grupo todo, então eu jogo com um coleguinha, de modo que todo mundo tenha entendido para, depois, soltar vários jogos para vários grupos. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

A utilização dos jogos nas escolas de Ensino Fundamental passou a ser freqüente na década de 1980, período fértil de discussões fundamentadas na teoria construtivista sociointeracionista. Jogos específicos voltados para o período inicial da alfabetização foram difundidos, divulgados e utilizados pelos alfabetizadores. As práticas observadas nesta pesquisa refletem a apropriação de uma concepção em que o lúdico pode garantir o aprendizado, nesse caso, o das letras do alfabeto. Percebi uma variação nos jogos utilizados bem como a composição dos agrupamentos de crianças. Uma crença em que se vê refletida princípios piagetianos e vygotskyanos, tanto do ponto de vista do conhecimento quanto da interação, considerando que o jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico. Nessas práticas, determinadas situações demonstraram que os jogos estavam a serviço do conhecimento da escrita.

A utilização dos nomes próprios das crianças e da professora estava presente em diversas situações. Fichas com nomes foram afixadas nas salas e diversos jogos com nomes foram desenvolvidos. Num primeiro momento, o destaque foi para as letras iniciais, uma referência mais imediata em que se buscava associar a outras palavras como: *A de Amanda, de amor, de abacate [...]*. Posteriormente, o enfoque foi para as letras finais e, concomitantemente, destacavam-se aquelas que eram comuns aos diferentes nomes, comparando-os, observando-lhes as diferenças, as semelhanças e a quantidade de letras. Com freqüência, as professoras recorriam aos nomes próprios para que as crianças se familiarizassem com as letras, os respectivos nomes e os sons iniciais delas. Esse trabalho se estendia aos momentos de escrita de palavras quando, então, recorriam ao alfabeto e ao painel de nomes afixados na sala.

Nos meses de fevereiro e março, os nomes próprios não eram ainda identificados pela maioria das crianças da turma 10, bem como as respectivas letras deles. Já na sala 9, ainda que conhecessem os nomes e os grafassem corretamente, não havia o domínio dos nomes de todas as letras por parte de algumas crianças. Os nomes dos alunos, o da professora e o meu foram ponto de partida para uma primeira escrita a ser memorizada, bem como proporcionou o conhecimento das letras de todo o alfabeto.

A concepção que envolve o trabalho com nome próprio, no período inicial da escolarização, foi firmada na década de 1990, nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky. Referências dessas autoras estiveram entre os professores, mostrando-lhe a relevância, por vezes, com modelos de atividades a desenvolver em sala de aula. Destaco, aqui, Teberosky



(1990), que apresenta razões para a importância desse trabalho, tendo em vista que o nome próprio é um referente singular, nomeia uma única presença e também estabelece uma relação afetiva com o aprendiz. A autora enfatiza, ainda, que o nome é, dos pontos de vista lingüístico e gráfico, um modelo estável; é um nome que se refere a um único objeto, tem um valor de verdade. Destaca que o trabalho com nomes permite informar sobre as letras, tanto na sua forma convencional quanto no valor qualitativo e quantitativo, na variedade, na posição e na ordem delas. Esses aspectos permitem o confronto das crianças no momento em que se apropriam da escrita.

O trecho a seguir retrata a concepção da professora Stela ao trabalhar com o nome próprio tomando como referência a seqüência das letras do alfabeto, necessárias para que uma palavra possa ser lida. Ela propôs que uma criança ditasse as letras do nome dela para o colega, para que verificasse se a criança sabia a ordem das letras do próprio nome:

*[...] então o dono do nome tinha que ser capaz de saber ditar as próprias letras, então para isso ele tinha que saber os nomes, o outro tinha que ouvir o nome da letra e fazer o registro correto, e o dono do nome ia ver se o nome dele ficou certinho. E aconteceu lá que um ou outro não deu conta, aí o dono do nome podia dar o grito: 'Oh, não é com tal letra assim, não, você trocou! Você pulou uma letra ou você confundiu! No lugar do S você colocou outra letra'. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

As crianças fizeram as intervenções mediante a troca e a seqüência das letras dos nomes delas. O aprendiz deve compreender que as letras variam, repetem-se numa mesma palavra e têm valor funcional (BATISTA *et al.*, 2005a, p. 45). Acredito que essa proposta em que a criança pode se apoiar em um modelo estável de escrita é importante no processo inicial da alfabetização. Numa palavra significativa, familiar e já memorizada, o trabalho sobre a língua torna-se mais significativo e permite maior reflexão e interação com o objeto de conhecimento, a língua escrita, permitindo generalizações sobre o modo como funciona a organização do sistema para que uma palavra possa ser reconhecida. As letras desempenham determinada função no sistema e não se pode escrever qualquer letra em qualquer posição na palavra. O professor alfabetizador precisa desenvolver estratégias para garantir, além do traçado correto das letras, o aspecto formal, o valor funcional e sonoro delas.

A professora Júlia revelou, no trabalho com nomes, sua concepção fundada no aspecto afetivo da criança, da sua auto-estima, referência encontrada também nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky, divulgados na década de 1990.

*Eu acho que é bom para a auto-estima da criança, né!? Falar o nome dela é muito próprio e isso tem significado, tem sentido, assim como o nome da professora, das professoras e das pessoas envolvidas com o grupo. Acho que é a identidade dela e é por isso que eu peguei o nome. E aqui não tinha uma outra palavra para ele se apropriar... Primeira coisa que se pergunta: 'Qual é o seu nome?' É uma coisa bem próxima, principalmente, de auto-estima, que é uma coisa da qual as crianças precisam muito. Então, é uma coisa, assim, que eles gostam muito, falar no nome deles, no tamanho. Uma atividade interessante é olhar no diário: 'Eu estou precisando de uma Marcele, de um Marcos, como é que eu vou chegar lá?' O mesmo trabalho que eu fiz no dicionário, eu fiz no diário de classe. É claro que o meu menino não vai saber a ordem alfabética e nem tenho pretensão disso, eu estou brincando com as palavras, brincando com as letras e ele tem uma curiosidade danada de saber para onde eu vou, se é para frente, se é para trás, onde está essa ordem alfabética. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

Ao analisar as aulas e o discurso das professoras, considero que, desde o início do ano, o trabalho com nomes refletiu a concepção das pesquisadoras Ferreiro e Teberosky. As duas professoras demonstraram a preocupação em explorar as diversas possibilidades de compreender aspectos relativos ao sistema de escrita tomando como primeira referência o nome próprio.

A ordem alfabética também se colocou em destaque na prática das professoras Júlia e Stela. No fragmento acima citado, Júlia destacou o trabalho com o diário de classe e o dicionário, suportes que exigem tal ordenação. Ao procurar palavras no dicionário, Júlia sempre retomava junto com a turma a seqüência alfabética para demonstrar como se utiliza e se organiza esse suporte. No caso da professora Stela, a ordem alfabética foi evidenciada no momento de organização do Álbum da Turma, evento analisado na segunda parte do capítulo. Constatei que o trabalho com as letras manteve uma articulação com alguns suportes e não se mostrou isolado com o propósito de uma simples memorização. A seqüência alfabética sempre foi resgatada, uma vez que estabelecia relações com situações sociais em que é realmente utilizada. Houve uma interseção entre o aspecto da micro e da macroestrutura da língua, considerando a funcionalidade dos textos na sociedade. A defesa de que os diversos gêneros estão presentes desde o período inicial da alfabetização se vê aqui contemplada, ainda que o foco tenha sido o aprendizado da ordem alfabética. O pressuposto do alfabetizar letrando e do letrar alfabetizando foi se constituindo no percurso das práticas observadas em situações distintas em que ora o objetivo se voltou para a apropriação do sistema, ora para os gêneros e os usos deles na sociedade.

A seguir, apresento as categorias que dizem respeito ao reconhecimento das unidades fonológicas como as sílabas, as terminações de palavras, as relações fonemas e grafemas e as rimas. Entre os eventos observados, destacam-se, nessa categoria, aqueles que explicitam a intenção das professoras de trabalhar a apropriação do sistema de escrita, possibilitando, de algum modo, a reflexão e a análise das sílabas, o que foi denominado por ambas como “pedaquinho” ou “pedaço”, e também as relações entre o grafema e o fonema.

A noção de sílaba a ser construída pelas crianças se mostra presente em situações distintas de oralidade, escrita e leitura. No primeiro caso, “Pinguelinha”, houve o destaque para os sons das sílabas finais, as rimas evidenciadas ao recitar a quadrinha; também foi enfocada a percepção sobre a quantidade de letras e da relação grafema e fonema. No segundo caso, “Palavras com a letra M”, o enfoque foi a letra “M” e a associação da sílaba inicial das palavras, março, museu e mulher. Por último foi enfatizado o trabalho em que estiveram presentes diversos textos e músicas com rimas.

### 3.1.3 “Pinguelinha” – *Pedacinho por pedacinho, o tamanho das palavras*

FIGURA 5 – Atividade da “Pinguelinha”

A FIG. 5 mostra a matriz da atividade desenvolvida no dia 20 de março de 2006 e representa uma proposta de trabalho recorrente na sala 9, mais especificamente no primeiro semestre letivo. Essa é uma situação de aprendizagem que contemplou a escrita, a leitura e a oralidade. O trabalho da oralidade consistiu em recitar ou cantar várias vezes o texto. Houve também, ao final, a produção de uma reescrita.

O evento analisado evidencia que o texto da música *Pinguelinha* foi utilizado de modo a proporcionar a apropriação do sistema escrito, cujo foco consistiu nas intervenções voltadas para o conhecimento das sílabas, o início e o final das palavras e a percepção das rimas.

O texto escrito da quadrinha foi apresentado na matriz impressa e, posteriormente, cantado por todos. A estratégia de chamar a atenção para a escrita foi usada logo no início, quando a professora fez referência às partes das palavras que compõem o texto: [...] *todo mundo de olho, que vou mostrar pedacinho por pedacinho*. Nesse momento, disse pausadamente as palavras, segmentando e apontando as sílabas. As crianças seguiram a orientação cantando e observando o texto escrito. Ela utilizou uma estratégia de leitura baseando-se no texto já memorizado pelas crianças.

Houve preocupação com os aspectos sonoros da língua, como a rima. A professora destacou *a palavra que rima com pé* no momento de exploração da música. Em seguida, voltou a atenção para a quantidade de letras. A contagem do número de letras das diversas palavras ocorreu no texto da “Pinguelinha”, tal como em outras atividades. A professora, freqüentemente, comparava o número das letras dos nomes próprios da sala. Questões como qual o maior nome, o menor e aquele que tem menos letras foram colocadas para as crianças nos momentos de exploração do painel de nomes da turma afixado na sala.

O trabalho da exploração da quantidade de letras foi enfatizado em outros momentos. Um deles ocorreu de modo sistemático quando propôs a escrita diária dos nomes dos alunos em torno de quatro nomes por dia, em que analisavam o total das letras, copiavam do quadro e colocavam a setinha (PABLO → 5) com o número indicativo do total de letras de cada nome. Ela escrevia no quadro os nomes e o número das letras correspondentes. Ao longo do mês de fevereiro, todos os nomes da turma foram escritos por todas as crianças.

A discussão sobre o número de letras das palavras *reclamaram, chininho, cheirinho, peixinho e pinguelinha*, presentes no texto da “Pinguelinha”, envolveu as crianças na identificação de qual seria a maior palavra. Nesse momento do ano letivo, as crianças ainda não conheciam todos os numerais, tampouco sabiam fazer a contagem. Atividades de contagem foram realizadas pela professora em situações específicas para o conhecimento dos numerais. As crianças citavam as palavras de forma aleatória, sem realizar previamente a contagem, ou mesmo sem se preocupar com a relação palavra/quantidade de letras. A professora propôs que fizessem a contagem em voz alta e de forma coletiva, possibilitando estabelecer as relações entre a quantidade de letras de cada palavra, comparando uma com as outras, como nesta situação: *CHEIRINHO? Vamos contar! (Contam cada letra). Essa tem 9, ela já perdeu. Dessa forma, continuou a atividade até encontrarem a resposta: Tem 10, então empatou. Vamos ver essa outra?*

O trabalho da pesquisadora Emília Ferreiro foi citado na entrevista do dia 27 de abril de 2006 para justificar a atividade voltada para a quantidade de letras. A professora resgatou o conceito de realismo nominal, justificando sua proposta ao discutir a quantidade de letras das palavras, fazendo comparações entre qual é a maior palavra ou aquela que possui mais letras: [...] *a questão do realismo nominal, que a Emília Ferreiro mostrou muito para nós que, quando uma criança trabalha com uma palavra cujo animal seja grandão, ela acha que o nome tem que ser grande, né!?* Essa afirmação demonstrou a fundamentação teórica que sustenta a ação e as intervenções dela e que torna possível às crianças pensar sobre o modo como funciona o sistema de escrita. Embora tenha clareza da utilização desse referencial teórico, percebe-se que não ela tem certeza sobre a eficácia e a garantia dele para o desenvolvimento das crianças: [...] *então eu faço questão de trabalhar isso também para a criança entender, ou pelo menos entender, perceber, não sei se chega a se apropriar disso, que não é o tamanho do objeto que é o tamanho da palavra, e sim a nossa língua.*

Estudos sobre o realismo nominal são fundamentados na teoria piagetiana. Testes piagetianos relacionados aos nomes próprios mostram que, em alguns estágios, período anterior aos 7-8 anos, as crianças atribuem significados aos nomes considerando-os a essência da coisa, ou mesmo o nome é a coisa, o que leva a representá-lo como um objeto real. A essência da coisa não é um conceito, é a própria coisa (PIAGET, 1926, p. 60). Isso leva à compreensão de que, ao escrever determinados nomes, as crianças tendem a utilizar a quantidade de letras associando-a ao tamanho real do objeto, o que levaria a registrar *formiga* com poucas letras e *elefante* com muitas. Partindo desse conceito, realismo nominal, a professora justificou a atividade desenvolvida, demonstrando ter-se apoiado num determinado conceito teórico que pode ser conhecido nos diferentes cursos de formação e da leitura da obra de estudiosos sobre a teoria piagetiana. Essa informação foi explicitada em entrevista.

As discussões com as crianças têm fundamentação na leitura, em um conhecimento adquirido num espaço de formação. A professora sente segurança em relação ao referencial utilizado, já se apropriou desse conteúdo, que diz respeito ao modo como as crianças representam a escrita delas no período inicial da alfabetização, daí a justificativa para realizar tal estratégia metodológica.

Para realizar a cruzadinha, impressa na folha, explorou as letras inicial e final das palavras – “começa com... e termina com...” –, estratégia comum nas aulas. Ao fazer referência às letras já impressas na matriz, possibilitou às crianças pensar sobre que letra utilizar e que lugar ela ocupava na palavra. Cada palavra foi escrita anteriormente no quadro,

fazendo-se a comparação entre os espaços em branco da cruzadinha impressa e a escrita correta da palavra. As situações eram sempre colocadas para as crianças como um desafio e com um sentido investigativo, e a professora era a referência para a realização da atividade.

Outra proposta às crianças foi a escrita da letra da música, direcionada apenas àqueles que se mostravam avançados em relação à apropriação do sistema de escrita.

### **3.1.4 A composição silábica – “O valor sonoro das palavras é um trampolim”**

Outra estratégia utilizada pela professora Júlia consistiu na escrita e na demonstração da composição das sílabas. Ela colocava uma sílaba no quadro-de-giz e, posteriormente, utilizando o apagador, trocava as vogais alterando a sílaba. Um exemplo é a sílaba “BA”. Ela apagava o “A” e o substituía por “I”, formando BI, e assim sucessivamente, até apresentar de forma aleatória, não seqüenciada, o BA, BE, BI, BO, BU.

As crianças acompanhavam o movimento da professora de substituir as vogais e diziam as sílabas formadas baseando-se nas intervenções dela. Na entrevista, afirmou que essa atividade possibilita às crianças perceber as sílabas e os seus respectivos valores sonoros:

*Isso, porque eu acho que, quando a criança ganha o valor sonoro das palavras, é um trampolim, a questão das vogais, ela é relevante. É claro que o menino, não vai aprender a ler e escrever com as 5 vogais, mas ela é preponderante, vamos dizer, ela antecede qualquer outro B, C, D ou F. Por causa da questão sonora, que a nossa língua tem. Todas as línguas têm. Eu não sei nem porque eu faço essas coisas não, eu vou fazendo no emaranhado das coisas. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

A professora afirmou não saber muito por que fazia *essas coisas*, referindo-se às diversas atividades que realiza com as crianças. Não sabe dizer de onde as tirou, mas vê importância em realizá-las. Os depoimentos dela mostraram que nem todas as ações desenvolvidas podem ser explicadas e fundamentadas teoricamente. Ainda que em algum momento tenha contato com algum referencial sobre essa questão das sílabas, isso não ficou evidente na entrevista.

Ao analisar esse trabalho com sílabas, avalio a preocupação da professora com a canonicidade silábica; mas, ainda que na sua concepção isso não tenha nenhuma relação com o método silábico ou com as famílias silábicas, essa estratégia possibilita a visualização das

crianças e a compreensão da composição e da organização do sistema de escrita, iniciando-se, assim, pela sílaba canônica tipo consoante vogal (CV). Esse trabalho ocorreu em vários momentos na sala de aula quando a professora queria chamar atenção para a escrita de alguma palavra.

A professora Júlia utilizou maior diversidade de canções e houve algumas específicas que envolviam o conhecimento das vogais, do alfabeto, as relações grafema e fonema, os sons das sílabas e as rimas. As letras dessas músicas podem ser vistas no APÊNDICE C.

### ***3.1.5 Palavras com a letra M – “Que pedacinho é esse?”***

Esse microevento, observado no dia 9 de março de 2006, se insere em um evento maior, que envolveu a visita a um museu, a discussão sobre um catálogo do museu de Louvre e a organização para a visita ao museu Casa Fiat de Cultura, no qual estavam expostas várias obras de arte. Esse fragmento é aqui apresentado por se caracterizar como uma proposta que visava ao trabalho da microestrutura da língua enfatizando-se especificamente as letras e as sílabas de determinadas palavras, que foram agrupadas por terem em comum a mesma letra inicial e sendo também já apresentadas anteriormente à turma.

Vale ressaltar que esse microevento aconteceu na seqüência de uma aula em que foi apresentado um livro com as obras de arte, num momento de circulação de informações visando à preparação para a ida ao museu. Muitas informações e discussões com as crianças foram asseguradas pela experiência da professora em visitar museus e também por meio do material impresso. Baseando-se um livro de arte do museu de Louvre, mostrou imagens, possibilitando conhecimento e informações, destacando a cidade de Paris, a Monalisa, de Da Vinci, esculturas e outras obras presentes no material. Diante do material impresso, a professora chamou a atenção das crianças para os diversos objetos, as cores, os detalhes e as técnicas utilizadas pelos artistas. Deixou claro o tipo de obra de arte que as crianças iriam encontrar na exposição.

Professora e crianças estabeleceram uma relação dialógica em que todos puderam expressar seus conhecimentos, que foram confrontados com as informações e os diversos conhecimentos formais sobre museus. Após a exploração do catálogo, a professora escreveu

no quadro as palavras *mulher*, *março* e *museu*, em letra caixa alta, delimitadas no formato de fichas. Stela propôs um sorteio para que as crianças descobrissem quais eram as palavras. Solicitou ao aluno Gui que fizesse a leitura. A criança leu corretamente a palavra *mulher*. Em seguida, solicitou a todos que lessem juntos a palavra *março* e apontou com o dedo para a palavra.

**Cr:** *mo... mo...* (Crianças fizeram a soletração mo e não mu (mulher))

**Stela:** *Tem O aqui?* (A professora questionou sobre a presença da letra O na palavra)

**Dan:** *ma... ma...* (Tentou ler a sílaba inicial)

**Cr:** *Macaco.*

**Stela:** *Macaco começa com ma* (Escreveu no quadro a sílaba ma), *depois vem o caco.* (Escreveu macaco, ao lado das palavras)

*Vou dar dica, é o mês...*

**Cr:** *Das mulheres.*

**Stela:** *É o das mulheres, mas como chama?*

**Cr:** *Março.*

(A professora mostrou e leu a palavra março)

As crianças utilizaram a estratégia de adivinhação na tentativa de acertar a palavra. Como não eram ainda leitoras, a professora atuou fornecendo pistas para que descobrissem o que estava escrito no quadro-de-giz. Nesse momento, associou a palavra março ao mês das mulheres, assunto que já havia sido enfatizado, na sala de aula, em outros momentos. Percebi que as crianças, na sua maioria, tentaram fazer a decodificação. “Soletravam”, mo... mo..., ma..., ma..., para descobrirem a referida palavra. Quando uma criança disse *macaco* para a escrita de *março*, foi possível identificar o exercício de adivinhação num movimento de busca para acertar ou “ler” a palavra. Esse comportamento é freqüente quando as crianças ainda não são leitoras. Nesse momento, a professora retomou a palavra *macaco*, destacando-lhe a sílaba inicial e a final, e registrou-as no quadro para que as crianças visualisassem e estabelecessem relações com a escrita da palavra *março*.

**Stela:** *Essas palavras são iguais?* (Apontou para a palavra museu)

**Cr:** *O primeiro pedaço.*

**Stela:** *Que pedacinho é esse?*

**Cr:** *um, um.* (A criança leu um no lugar de mu e a professora não fez intervenções)

**Stela:** *Se aqui é um... aqui é o quê?* (Não era um e sim mu, a professora ressignificou a fala da criança, tentou demonstrar que não era “um”, mas “mu”)

**Cr:** *um.*

**Stela:** *Só esse pedacinho.* (Enfatizou para que ficassem atentos à composição “mu”)



**Cr:** *Mula-sem-cabeça.* (Uma criança disse, aleatoriamente, mula-sem-cabeça)

**Stela:** *Então as duas começam igual, mas termina igual?*

**Crs:** *Não.*

**Stela:** *Então eu vou ler museu. E a de cima?*

**Crs:** *Mulher.*

**Stela:** *E essa?* (A palavra era março, mas as crianças não responderam, e a professora interrogou as crianças)

**Stela:** *Esqueceram...?*

Nessa atividade, ficou evidente a preocupação com as letras iniciais e finais das palavras, os sons delas, bem como em proporcionar o exercício de associação e de comparação entre palavras. Essa estratégia se vincula ao princípio metodológico da associação de uma letra inicial das palavras, uma organização que se apresenta em materiais didáticos diversos em que se vinculava comumente a uma imagem. Os métodos silábicos, por exemplo, apresentavam a família silábica e destacavam as letras iniciais como “P” de pato, “M” de macaco e, ao lado, a imagem de um objeto cujo nome começava com a sílaba inicial da referida família. A professora apontou para a palavra *museu* estabelecendo comparações e relações com a sílaba inicial, *mu*, da palavra *mulher*, denominado a sílaba “pedaço”. Ressaltou que uma palavra pode ajudar na leitura da outra. Percebe-se, então, a estratégia da comparação considerando a letra e sílaba inicial das palavras destacadas, os sons iniciais e finais delas e as relações grafema e fonema.

Ao analisar o evento, não percebo que ela tenha se apoiado em um método específico. Mas é possível reconhecer um princípio também presente nos métodos de marcha analítica historicamente utilizado pelos alfabetizadores. Isso porque o modo como a professora conduziu o processamento da leitura encontra nesses métodos alguma sustentação. O modo como Stela encaminhou a atividade pressupunha que as crianças leriam palavras em destaque de modo global, baseando-se na referência do contexto já vivido, em que as palavras foram vistas anteriormente. Pude constatar que não ocorreu o reconhecimento imediato por parte das crianças, já que tais palavras não foram vistas com certa sistematicidade, o que permitiria a memorização. Já que as crianças não as reconheceram, iniciou-se, assim, o processamento de unidades menores, das letras e das sílabas, estabelecendo associações com outras palavras cujas unidades eram comuns, uma tentativa de reconhecer a palavra.

Para ler a palavra *março*, a professora estabeleceu relações com o corrente mês, perguntando: *Em que mês estamos?* Nesse momento, retomou a seqüência dos meses do ano seguindo a ordem de janeiro a dezembro. Muitas crianças não acompanharam, pois não sabiam toda a seqüência. No início das atividades do dia, era comum a professora registrar a

data e investigar sobre os dias da semana, os nomes dos meses e o ano corrente. Nesses momentos, permitia que as crianças fizessem associações do mês com alguma data importante, como março, o mês das mulheres. O trabalho da seqüência e da ordenação dos meses, dos dias da semana, dos numerais e a contagem foi sempre enfatizado nas rodas.

A estratégia utilizada nesse evento evidenciou que a professora elegeu palavras de um contexto já vivenciado na turma e, ao explorá-las, percebeu a intenção comunicativa de dar sentido a tais palavras nas situações em que socialmente são utilizadas. Assim, tais palavras teriam maior significado para a turma, ao mesmo tempo em que se discutia a composição silábica, ou seja, priorizava-se a apropriação do sistema de escrita. Os conhecimentos sociais, relativos aos meses do ano, foram comumente enfatizados pelas professoras e, no caso desta pesquisa, foi recorrente a associação às datas comemorativas voltadas para a própria cultura escolar, como março, mês da Páscoa, maio mês das mães.

Nesse evento, a estratégia de uso das palavras para refletir sobre o sistema de escrita se distancia da concepção das propostas de alfabetização baseadas nos métodos sintéticos e analíticos quando não privilegiavam o sentido das palavras e dos textos, o uso efetivo e real dele para a criança. Quanto ao material escrito disponibilizado nas cartilhas, era comum os textos estereotipados, com frases curtas, no padrão “O boi baba” e “Eva viu o Ivo”, cuja preocupação central era a estrutura da língua, a análise das unidades, com palavras com estruturas silábicas previamente organizadas que visavam ao controle do aprendizado.

Essa aula permitiu fazer uma análise e refletir sobre a metodologia utilizada pela professora e a concepção dela ao desenvolver a atividade com a intenção de proporcionar a aquisição do sistema de escrita e mais especificamente numa situação em que as crianças deveriam ler palavras advindas de contexto já vivido. Houve esforço da professora para garantir a leitura de palavras e resgatar aquelas já apresentadas em outras situações em que o texto esteve presente e foi explorado. Nesse caso, o texto se apresentou no catálogo do museu em que o conteúdo dele, as obras de arte, foi visualizado com a intenção de conhecer esse espaço cultural.

É importante ressaltar que nem sempre é possível utilizar os textos para criar estratégias para a análise da microestrutura da língua, do sistema de escrita. Houve situações em que o objetivo foi analisar palavras, seja em situações de leitura, seja de escrita, uma vez que constata-se a presença de palavras de um mesmo campo semântico e que não se vincularam a nenhum trabalho com os gêneros textuais. Destaco, por exemplo, nomes de frutas, profissões, nomes próprios, dentre outros, cujo objetivo era permitir um trabalho mais

analítico e reflexivo sobre o sistema. Ressalto, ainda, que foi possível evidenciar que as ações que visam prioritariamente à apropriação do sistema de escrita precisam ocorrer de modo planejado e sistemático, com uma seleção de materiais escritos adequados, tendo em vista que esses materiais devem assegurar a atenção e a análise por parte das crianças das unidades mínimas da língua, de modo a possibilitar associações e interações eficazes com o objeto de conhecimento – a língua.

A prática observada leva à constatação de que nem sempre os gêneros textuais utilizados são facilitadores para desenvolver o trabalho da apropriação do sistema de escrita, por isso é necessário que o professor planeje situações específicas para esse fim.

Um dado importante a destacar refere-se ao modo como as crianças se comportam quando ainda não são leitoras. Foi comum as crianças dizerem palavras e letras aleatórias, demonstrando que não faziam associações corretas em relação à escrita e não se atinham ao contexto da discussão. A professora sempre atuou como informante da turma e buscou chamar a atenção insistentemente para que todos observassem as questões discutidas. A dificuldade de interação das crianças com a língua, objeto de conhecimento ainda em construção, pareceu causar a dispersão, gerando conversas paralelas, comentários e relatos que não tinham relação com a tarefa realizada.

Considerando que essa aula ocorreu no mês de março, há que se destacar que a turma se manteve muito dispersa. Solicitava a presença da professora para a resolução de pequenos conflitos com os colegas, que ajudassem na organização dos seus pertences, o que interferia na concentração das atividades. Nesse momento a rotina escolar estava em construção e as atividades sobre o sistema de escrita que exigiam a análise mais específica se mostraram, em alguns momentos, comprometidas. Há, então, que se propor ações que possam garantir a atenção das crianças quando se prioriza o trabalho com a microestrutura da língua.

### ***3.1.6 As rimas***

Nesta seção, tem-se como foco a discussão sobre a relevância do trabalho com rimas no processo de alfabetização. Este trabalho ocorreu com frequência na turma 9, o que não foi observado na turma 10. A professora Júlia trabalhou diversos poemas que enfocavam as rimas e promoveu situações orais cujo objetivo era que as crianças percebessem sons

semelhantes no final das palavras. Essas propostas sempre ocorreram em situações lúdicas, em que o sentido era brincar com as palavras, com os sons delas.

Para evidenciar o trabalho com as rimas, apresento dois eventos. No primeiro, as palavras foram apresentadas de forma isolada, para que as crianças reconhecessem o som final delas. No segundo, o gênero poema foi lido e trabalhado de modo a promover a percepção da criança sobre os sons da língua. Os trechos da aula, transcritos a seguir, evidenciam que o trabalho que visa à percepção dos sons da língua, a consciência fonológica, pode ou não se vincular a textos. Houve situações em que poemas e textos diversos de domínio público foram utilizados, bem como outras situações lúdicas em que as rimas foram utilizadas sem se vincular aos textos. Percebi, então, que nem todas as situações voltadas para a apropriação do sistema de escrita, a análise da microestrutura da língua, se vinculam aos gêneros textuais escritos. É relevante destacar que o trabalho que visava a percepção sonora pelas crianças se sustentavam, também, nos gêneros pertencentes à modalidade ou à cultura oral e esses, ora foram reproduzidos em atividades impressas, ora não.

- Primeiro evento: *Atenção, concentração! Palavra que rima com português [...]*.

**Júlia:** *Atenção, concentração, vai haver revolução! Se não achar uma palavra que rima com português [...]* (Júlia aponta para cada criança para que fale uma rima)

**Cr:** *Inglês.*

**Cr:** *Pinês* (Palavra sem significado).

**Cr:** *Peixe.*

**Júlia:** *Peixe combina com português?*

**Crs:** *Não.*

**Júlia:** *Tem um barulhinho parecido.*

**Cr:** *Pé.*

**Júlia:** *Pé combina com português?*

**Crs:** *Não.*

**Júlia:** *Vai pensando outra, Luíza.*

**Cr:** *Xadrez.*

**Cr:** *Pingo.*

**Júlia:** *Pingo? Tem alguma coisa a ver com português?*

**Crs:** *Não.*

**Júlia:** *Olha o som, o som.* (Enfaticizou “som”, para que as crianças prestassem atenção)

**Cr:** *Chinês.*

**Cr:** *Inglês.*

**Cr:** *Holandês. [...]*. (Continuação da brincadeira de falar palavras rimadas)

Como se pode notar nesse trecho da aula, a primeira palavra enfatizada foi *português*. A professora fez intervenções para levar as crianças a refletir sobre as palavras,

proporcionando questionamentos quanto à rima ou aos sons das palavras sugeridas pelos alunos, fossem esses sons semelhantes ou diferentes dos da palavra *português*. Nesses momentos, Júlia utilizou a terminologia “combina” para referir-se aos sons que rimavam. As crianças disseram palavras que não correspondiam às rimas solicitadas, daí o questionamento da professora para que elas fizessem novas associações para alcançar as respostas corretas. A professora enfatizava: *Olha o som, o som [...]*. Percebi que com essa estratégia as crianças ficaram mais atentas às palavras ditadas pela professora, o que garantiu, nas atividades posteriores, a correlação dos sons finais de palavras, as rimas.

Para a professora, esse tipo de atividade permite trabalhar o aspecto sonoro da nossa língua. Em entrevista realizada ao final do ano, ela afirmou:

*Eu acho que, essa atividade com rimas, é fundamental, especialmente porque as vogais têm um som, são elas que têm som na palavra. Então é fundamental ele saber o som do que termina com... . Hoje, por exemplo, na rodinha, quando eu peço alguém uma palavra que termina com ‘ÃO’, ele não vai me falar BATATA, nenhum deles fala mais. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

Nesse depoimento, a professora evidencia o avanço das crianças em relação ao início do ano, quando era comum elas dizerem palavras aleatoriamente sem se aterem às rimas. Júlia ressaltou que, antes, as crianças não identificavam as rimas e destacou a importância das brincadeiras com as palavras para garantir a associação dos sons em rima:

*[...] no início, a falta de associação entre sons finais das palavras, ocorria e como ocorria! Porque não tinha correlação nenhuma, eles não tinham ouvido ainda. Eles não tinham passado pelo exercício de usar as palavras, de brincar com as palavras, de fazer brincadeira com as palavras. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

O trabalho com rimas é evidenciado por Adams *et al.* (2006, p. 51):

Os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica. Por direcionar atenção das crianças às diferenças e semelhanças dos sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a idéia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física.

No depoimento, a professora não faz menção à terminologia “consciência fonológica”, mas sua concepção é clara ao reconhecer que as crianças passam a ter maior

sensibilidade para perceber os sons da língua e, dada a frequência com que trabalha as rimas, desenvolvem maior competência para reconhecer os sons semelhantes, o que, no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o processamento da escrita. É importante reconhecer que “ter o domínio da rima não é uma garantia de que a criança irá resolver a consciência fonológica, mas as pesquisas afirmam que ela é um passo importante nessa direção”. (ADAMS *et al.*, 2006, p. 51)

Atividades de comparar unidades sonoras finais e iniciais em palavras, letras e sons iniciais e finais em diversas palavras também foram propostas pelas professoras, independentemente de constituírem rimas. Essas ações mostram a importância de diversificar as estratégias que permitem à criança reconhecer as unidades menores da língua. Atividades de analisar, desmembrar ou segmentar palavras em sílabas ou fonemas e atividades de síntese, situações em que as crianças deveriam aglutinar as sílabas ou fonemas para formar palavras, foram observadas tanto na escrita quanto na oralidade. Essas estratégias utilizadas pelas duas professoras são fundamentais para o processo de aquisição do sistema de escrita.

De acordo com as professoras, brincadeiras com rimas são também utilizadas porque as crianças gostam delas. Outros exemplos de brincadeira com palavras:

- “Fui ao cemitério, tério, tério, tério, vi uma caveira, eira, eira, eira [...]”
- “Um, dois, feijão com arroz, três, quatro, feijão no prato [...]”

A professora Júlia afirmou que as crianças acabam brincando com as palavras em outras situações. Em momentos de descontração, elas começam a inventar coisas, ou seja, palavras parecidas com sons semelhantes entre si e sem a intervenção dela.

A segunda palavra trabalhada no primeiro evento foi *janela*. As crianças fizeram associações imediatas e deram respostas que demonstraram maior correlação entre sons de palavras em rimas:

**Júlia:** *Atenção, concentração, vai haver revolução! Se não disser um nome que rima com janela...*

**Cr:** *Fivela.*

**Júlia:** *Fivela.*

**Cr:** *Meleca.*

**Júlia:** *Meleca.*

**Cr:** *Panela.*

**Júlia:** *Panela.*

**Cr:** *Vitela.*

**Júlia:** *Vitela.*

Outras palavras ditas pelas crianças foram: vela, gela, panela, canela, tigela. Na seqüência, uma criança mencionou a palavra “frigela”, e a professora entrevistou.

**Cr:** *Frigela.* (Palavra sem significado)

**Júlia:** *Frigela. Lembra daquele moço que a Júlia contou?* (Júlia levanta e pega o livro de José Paulo Paes)

**Júlia:** *Bru, uma palavra que rima com **janela**.*

**Cr:** *Bela.*

**Cr:** *Panela.*

**Cr:** *Michela.*

**Júlia:** *Olha...*

**Cr:** *Marcela.*

**Júlia:** *Ela lembrou, olha aqui: Marcela, Michela, Isabela, Rafaela, Cinderela, Daniela; tem um monte de nomes.*

Em atividades como a demonstrada no trecho acima, a professora costuma repetir as palavras rimadas pelas crianças, reforçando as respostas delas. Como se pode notar no final do trecho, ela chama atenção para os nomes próprios que rimam com *janela*: *Marcela, Michela, Isabela, Rafaela, Cinderela, Daniela*.

Nesse trecho, é importante destacar que uma criança sugeriu uma palavra, *frigela*, que, embora rime com *janela*, não possui significado. Essa mesma situação ocorreu no trecho discutido anteriormente, em que outra criança sugeriu *pinês* para rimar com *português*. A ocorrência de vocábulos sem sentido não foi alvo de intervenção imediata por parte da professora, mas foi destacada posteriormente, no trabalho com os poemas do livro *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes, como será discutido a seguir. No caso de *frigela*, a professora disse que essa palavra parece ter sido formada de outras duas palavras (*freezer* e *geladeira*). Nesse momento, chamou a atenção das crianças para a possibilidade de brincar com as palavras, com a sonoridade, como será mostrado no evento seguinte.

- Segundo evento: a rima em poemas – *A gente brinca com as palavras [...]*

A professora Júlia apresentou às crianças o livro *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes. No momento da apresentação, foram ressaltados o nome do livro e o do autor. Júlia destacou, também, o primeiro poema do livro, que é um convite, questionando as crianças: *Sabem o que ele convida vocês a fazer?* Uma criança respondeu que o convite é para brincar. A professora concordou e interrogou novamente: *Brincar de quê?* Outra criança respondeu que era para brincar de bola, papagaio e, também, com as palavras.

Júlia seguiu a discussão com as crianças mostrando como se brinca com as palavras e destacou qual a diferença entre o uso das palavras e dos brinquedos.

**Júlia:** *Acertou. Brincar com as palavras. Quando o Cristiano disse **frigela**, eu acho que ele quis misturar **freezer** com **geladeira**. Porque quando a gente brinca, brinca, brinca, brinca com a bola o que que acontece?*

**Crs:** *Ela gasta.*

**Júlia:** *Quando eu brinco, brinco, brinco, brinco com a corda o que que acontece?*

**Crs:** *Gasta.*

**Júlia:** *E as palavras?*

**Crs:** *Não gasta.*

**Júlia:** *Nunca, porque as palavras se renovam. Uma palavra se transforma em outra, e outra se transforma em outra, e outra se transforma em outra. A gente brinca com as palavras. Eu vou ler uma poesia linda, quero ver quem tem postura para ouvir.*

A professora ressaltou que as palavras, diferentemente dos brinquedos, não gastam, ao contrário, se renovam, podendo até se transformar em outras. Júlia resgatou novamente a palavra "frigela", dita por uma criança, como um exemplo de formação de novas palavras, em uma possível junção de *freezer* com "geladeira". Nesse momento, explicitou a possibilidade de juntar palavras diferentes para formar novas palavras. Ao enfatizar o sentido atribuído por José Paulo Paes, observei a intenção da professora em ampliar a visão das crianças sobre o uso das palavras, numa situação distinta, em que cumpre uma função lúdica em determinado gênero, o poema. Assim a palavra deixa de servir, única e exclusivamente, à apropriação do sistema de escrita, cujo objetivo era perceber os sons, e passa a assumir o caráter social, discursivo, com diferentes possibilidades. Podemos dizer de uma língua em movimento que pode ser transformada e recriada.

A professora leu o poema, e nesse evento destaque este trecho da aula, que apresenta a apreciação da professora Júlia para os alunos e a problematização de um relato de uma criança após a leitura de um poema do livro. Ao ler o texto, a professora destacou a beleza do poema, enfatizando as possibilidades de uso da língua. Neste trecho, ela ressalta a beleza das palavras e o avanço no aprendizado de um aluno:

(Após a leitura do poema "Gato chinês")

**Júlia:** *Viu que bacana? As palavras ficam cada vez mais belas. (As crianças conversam simultaneamente)*

**Júlia:** *Olha, o Hia tem uma coisa pra contar pra gente, vamos ouvir.*

**Hiago:** *Minha mãe me faz escrever o alfabeto.*



**Júlia:** *Fala pra sua mãe que você já sabe mais que o alfabeto. Agora vou guardar o livro, que eu tenho uma surpresa no quadro. (Júlia guarda o livro e organiza a roda para que as crianças fiquem de frente para o quadro)*

É interessante observar que a professora respondeu ao relato da criança sobre a cópia de letras enfatizando os diferentes conhecimentos que ela já possui, que são proporcionados na sala de aula e vão além do conhecimento do alfabeto. Como já evidenciado na categoria o conhecimento do alfabeto na seção 3.1.2, as professoras desenvolveram atividades diversas com nomes próprios e também por meio de jogos com o objetivo de garantir o conhecimento das letras. Não foram observadas situações de cópia do alfabeto ou atividades repetitivas que visassem à memorização dos nomes das letras e da representação gráfica delas.

Em relação ao uso de poemas na sala de aula, a professora Júlia, no momento da entrevista, enfatizou:

*Eu gosto muito do José Paulo Paes, são poesias pequenas pra crianças e eu trago muito pra eles. Ele tem uma poesia que fala dos nomes e eu acho que é próprio pra criança estar utilizando o nome delas. Então, assim, eu vou por esse contexto. [...] Estou trabalhando um texto, uma poesia que fala de um leilão de jardins, da Cecília Meireles. Eu pego esse texto impresso e destrincho com a criança, pego palavra que ela não saiba o significado, assinalo algumas que rimam com outras, a questão sonora. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

A professora demonstra ter clareza de que os textos curtos, nesse caso, os poemas, são facilitadores no período inicial da alfabetização. Na concepção dela, eles permitem o trabalho da microestrutura da língua, que pode se evidenciar no trecho *destrincho com a criança*. Além disso, ela ressaltou a possibilidade de evidenciar as rimas e os aspectos sonoros da língua. Sua concepção se mostrou coerente quando observei o uso desses gêneros na sala de aula. Quando estiveram presentes, ela, inicialmente, fazia a leitura e já chamava a atenção para os sons presentes. Houve, então, uma articulação entre a alfabetização e o letramento, uma vez que o texto foi explorado de modo mais amplo e também possibilitou o conhecimento sobre os sons da língua, uma análise das palavras nele presentes. Tais aspectos remetem à consciência fonológica nessa prática em diversos momentos, ainda que essa terminologia não tenha sido utilizada pela professora e nem mesmo explicitada a fundamentação que sustenta as crenças e a prática do trabalho dela com os sons da língua. Diferentemente de pensar os sons de modo isolado, para posteriormente se unirem aos outros

sons e formar palavras, tal como se previa no método fônico, a professora desenvolve sua prática tendo como referência um texto e, então, enfatiza as palavras e a percepção dos sons que as compõem. Permite, assim, uma associação sonora das diferentes unidades, sejam sílabas, rimas ou palavras do texto com a devida mediação que assegura a reflexão e a análise pela criança.

Ainda sobre as rimas, ela destacou, em especial, um livro de Eva Furnari: *Eu trabalho muito com eles a rima, o que é que está combinando com o quê. Aí eu peguei a Furnari, que eu gosto muito dela, e então nós estamos trabalhando 'Não confunda'*.

Para o trabalho com o livro de Eva Furnari, a professora criou com as crianças a lista escrita do *Não confunda...: Lá tem não confunda cueca amarela com janela amarela. Agora eu vou pedir para eles não confunda João com...* Nesse dia, a professora fez uma roda, e cada criança deveria dizer uma palavra que rimava com aquela que ela havia proposto. A partir daí, Júlia criou outras situações, trabalhando com rimas diferentes, como neste exemplo: *Não confunda palito com...* O livro a que se refere prioriza as rimas e se organiza em frases curtas como: “Não confunda gorila gigante com mochila chocante” e “Não confunda velhota nariguda com gaivota bigoduda” (FURNARI, 2002, p. 4-7). Essa estrutura com frases curtas, simples e com rimas facilita a apreensão dos sons finais pelas crianças.

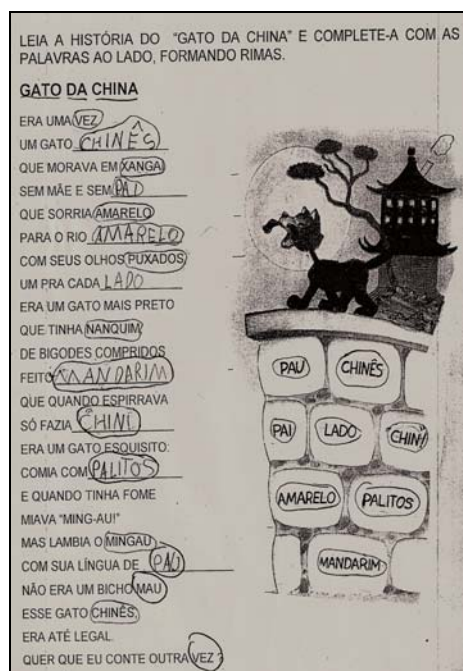


FIGURA 6 – Gato da China, poema de José Paulo Paes

A professora citou, também, vários autores utilizados com as crianças, mostrando o interesse dela em trabalhar com temas diversos. Além dessas atividades, Júlia enfatizou também o trabalho com os textos escritos. A FIG. 6 mostra a atividade *Gato da China*, realizada em 18 de maio de 2006. Em situações diversas, a professora recitava ou cantava o texto várias vezes com as crianças, chamando a atenção para os sons semelhantes e, posteriormente, apresentava a matriz da atividade para que elas reconhecessem tais rimas no texto escrito. Era comum ela apresentar o texto em cartaz e afixá-lo na sala.

Outro destaque foi o trabalho com trava-línguas, uma atividade recorrente no início do ano nas duas turmas. Júlia e Stela destacaram o uso do trava-língua. Júlia afirma:

*Tem o trava-língua com o nome deles, que é aquela brincadeira que a gente faz. No meu caso (nome próprio): catibiribé serramatuté do firifufé. Qual foi a letra mais usada aqui? Danilo ilo catibiribilo serramatutílo do firififílo. Qual foi o som mais usado aqui? Foi o U, foi o O, foi o E? Eu vou experimentando com eles! (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

A professora Stela enfocou com menor intensidade outras músicas que visavam, também, à percepção de sons, de rimas:

**Stela:** *Agora vamos cantar de novo.*

**Crs:** *Bambu...*

**Stela:** *Não, não, vocês gostam mesmo é do Bambu, né? Vamos cantar o Bambu então, vamos?*

*Bambu, bambu, tira bu*

*Aroreira, mantegueira*

*Tirará o Davi para ser bambu. (Stela repete a música três vezes usando nomes diferentes: Tales, Vitor e Daniel)*

Esse trava-língua, na sala 10, utilizado com frequência no início do ano letivo, além de possibilitar a percepção dos sons finais das palavras, permitiu a interação entre as crianças, bem como a memorização dos nomes da turma.

### ***3.1.7 Os eventos sobre a apropriação da escrita e a organização do trabalho***

A observação realizada ao longo do ano permitiu-me conhecer o momento da entrada das crianças nas salas de aula e as diferentes organizações na roda, as atividades individuais, em duplas ou grupos, as diferentes posições do mobiliário propostas pela professora, bem como a utilização de todo o espaço físico da sala, como as paredes, o quadro-de-giz e as bancadas. Observei aulas com duração que variavam de uma até duas horas e trinta minutos. Constatei a presença de mais de um evento em uma mesma aula. Houve, também, o caso de aulas em diferentes dias em que verifiquei um mesmo evento, ou seja, houve a continuidade de um trabalho iniciado em outro momento.

A aula é compreendida, nesta pesquisa, como uma dinâmica particular. Quando observei com periodicidade o trabalho, percebi que determinadas ações podem ou não constituir-se como rotina. Utilizo a palavra “rotina” para fazer referência às ações pedagógicas que ocorrem com certa frequência. Isso porque determinadas propostas acontecem diariamente, se consolidam, seja diariamente, seja a cada dois dias ou semanalmente, enquanto outros, não.

Percebi que muitos conhecimentos referentes à apropriação do sistema de escrita são possíveis, dada a sistematicidade do trabalho pedagógico. Destaco, por exemplo, o trabalho com as letras do alfabeto, as rimas, as letras de músicas em que são priorizados a repetição, a frequência, o ritmo e a entonação. Também as relações que são feitas entre determinadas palavras de um mesmo campo semântico ou não, como os nomes próprios, os dias da semana, os meses do ano, o reconhecimento de títulos, os nomes de autores dos livros, dentre outros. O trabalho referente a esses aspectos aconteceu como rotina, em que a ênfase era diária e se constituiu no cotidiano, nas práticas e, num movimento de interação e intervenção entre a professora e as crianças, foi sendo apropriado.

Retrato, nesta pesquisa, a importância de determinadas rotinas que se distanciam do conceito de uma prática repetitiva, monótona ou de memorização e se aliam a uma concepção de trabalho planejado e sistemático com objetivos previamente definidos. A organização de rotinas de atividades evidencia a preocupação das professoras com o que seria ensinado e garantido a cada dia para que as crianças avançassem na aprendizagem. Nesse sentido, as rotinas devem ser variadas e sistemáticas. Mas, ainda assim, a sala de aula é um espaço da diversidade.

Percebi a rotina como sistemática quando observei que determinadas ações foram retomadas, possibilitando a presença frequente de certas atividades e contribuindo para consolidar certos conhecimentos. Nesse sentido, a rotina é vista como uma seqüência de ações que situa o sujeito no tempo, propiciando-lhe referência e organização. Ao estabelecer o trabalho em sala de aula, há que se fazer também uma reflexão sobre a concepção de criança, de educação, de trabalho e de alfabetização, tendo em vista o que se pretende desenvolver. Conforme destacado na coleção *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização* (2003), a rotina organiza o trabalho cotidiano em sala de aula buscando dar uma resposta a duas necessidades do processo de ensino-aprendizagem: os alunos devem desenvolver atividades variadas, mas, ao mesmo tempo, sistemáticas, quer dizer, articuladas e frequentes (p. 57). Desse modo, ao contrário de monotonia e simples repetição, a rotina

precisa ser construída levando em conta dois aspectos fundamentais: a) ser variada, isto é, deve possibilitar “aos alunos experiências diversificadas de trabalho” e contribuir “para a ampliação de capacidades, conhecimentos e contextos de aplicação” (p. 52); b) e ser sistemática, uma vez que deve possibilitar “a presença freqüente e previsível de certas atividades, contribuindo para consolidar capacidades e experiências dos alunos” (p. 53). Além de possibilitar às crianças a compreensão da noção de tempo, a rotina leva a certa constância e às regularidades de suas ações, permitindo perceber a escola e a sala de aula como espaços em que as atividades podem ser planejadas e previsíveis, além de visar à aprendizagem.

Por considerar a importância do planejamento e da organização do trabalho, apresento aspectos evidenciados nas entrevistas, o que assegura as ações voltadas para o aprendizado da língua escrita. O modo como o trabalho é organizado reflete as concepções e os saberes dos professores e diz de uma relação de mediação entre os alunos e o objeto de conhecimento. Nas situações de planejamento, o professor “deve atuar como um agente desse processo, definindo as diretrizes de seu trabalho, sabendo adequá-las às condições de sua realidade concreta” (SILVA, 2008, p. 35). O planejamento é algo inerente ao fazer do professor, e o modo como as ações são previstas e planejadas permite reconhecer, no caso desta pesquisa, os conceitos de alfabetização e letramento com o qual trabalham as professoras. A professora Júlia ressaltou a importância de conhecer as crianças e suas experiências e da postura dela para recebê-las em sala no início do ano.

*Nós tivemos uma semana antes para decorar, arrumar, que no meu entender, com a minha experiência, precisamos sim de uma organização anterior para conhecer pelo menos por escrito a ficha do aluno. Quem são esses alunos, onde eles moram, que experiência ele tem, mas o acontecimento da realização do trabalho é com eles. A organização da sala, tanto é que eu não coloco nada na sala, quando eu recebo os meninos. Eles é que vão fazer deste ambiente [...]. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

O discurso da professora se sustenta numa concepção que vê a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem tão logo entra na escola. Ela parte do princípio de que as crianças devem participar da organização da sala; os trabalhos delas devem compor o ambiente. Isso foi visível ao longo do ano no período em que fiz as observações. Diversas atividades, desenhos e textos ou materiais levados de casa pelas crianças foram explorados e afixados nos painéis. Assim, as crianças se inserem nesse espaço da sala de aula de outro

modo, atuando e participando da composição desse espaço que não é do professor, mas de todo o grupo.

*O grupo é que constrói este ambiente. Quando você passa por uma sala [...] Eu lembro muito de uma palestra que ouvi na FAE de uma educadora italiana. Que quando você passa por um determinado espaço e você vê a distribuição da mobília, você tem o mínimo de idéia do que rolou ali, não precisa de ter personagem. Eu já aprendi isso no Pitágoras, nada de coisas feitas por mim. Nada de enfeitar. Os meninos no dia que chegarem vão enfeitar o painel.* (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)

No trecho acima, a professora Júlia retoma um momento de sua formação com uma professora italiana que realizou uma palestra na SMED e, também, a experiência dela na rede Pitágoras para sustentar a postura ou a atuação ao iniciar o ano letivo na turma. O contato com uma educadora do meio acadêmico parece sustentar a ação e a opção dela em não produzir materiais para compor o ambiente da sala. Gauthier (1998) explicita a gestão da classe em situação de interação com os alunos, mostrando que durante as quatro ou cinco primeiras semanas de aula os professores se preocupam em organizar o ambiente físico e social, em avaliar as habilidades dos alunos, constituindo, assim, as rotinas, a implementação das regras do uso do espaço.

Ao tratar especificamente da organização do trabalho pedagógico e do planejamento, a professora Júlia enfatizou que não obedece a nenhuma ordem cronológica.

*Eu vejo o tom que a turma vai dando, o rumo que a turma vai pedindo, então eu vou tecendo no dia-a-dia. Nunca piso na sala de aula sem saber o que eu vou fazer, mas eu posso também mudar inteiramente aquilo que eu vim fazer, em virtude de um fato ocorrido na sala, que está demandando aquilo, naquele momento.* (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)

No trecho acima, a professora tem a dimensão de um planejamento aberto e flexível em que as crianças têm voz, uma vez que ela abre o espaço para ouvir-lhes as demandas, os interesses. Ela destacou que determinado fato que acontece na sala de aula pode redimensionar o planejamento dela. Declarou, também, que tem uma “listinha” que diz respeito aos registros que faz em durante as aulas sobre os relatos e interesses das crianças, pois, assim, ela percebe do que elas estão precisando. Dessa “listinha” deu exemplos de textos como o poema, o texto informativo e alguns projetos pequenos que tem interesse em desenvolver com a turma, mas ressaltou que, ainda assim, pode alterar a proposta dela em razão de algum fato ocorrido na turma.

É interessante observar que, ao falar do planejamento, a professora Júlia se referiu a uma “listinha”, já a professora Stela revelou ter um “esqueminha” e, posteriormente, uma “listinha” dos textos que pretende trabalhar. O trecho abaixo revela a função desse “esqueminha”.

*Planejo, sim! Claro que a correria do dia-a-dia, tem também as coisas improvisadas, mas eu sou muito cuidadosa com isso, acho que eu invisto demais no meu trabalho, gosto muito do meu trabalho, então eu evito ao máximo essa coisa de improvisar. Em alguns momentos da vida isso acontece, mas eu tenho todo um esquema de planejamento. Eu tenho um caderno onde eu coloco passo a passo as coisas que eu vou trabalhar, então a cada dia eu tenho como se fosse um ‘esqueminha’ que eu sigo. Então, por exemplo, a primeira coisa que eu faço é fazer um registro, que eu chamo de ‘episódios interessantes’. Então, a primeira coisa que eu faço antes de lançar a aula, é lançar mão desse caderno, que é um caderninho diferente do meu caderno de planejamento porque eu dou pra ele esse nome: Caderno de Episódios Interessantes e ali é uma reflexão do vivido, do vivenciado. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

A professora demonstrou que, além do caderno de planejamento, faz outros registros que lhe permitem refletir. Relatou que os episódios interessantes dizem respeito às coisas que as crianças dizem ou aos mesmos fatos ocorridos, material esse que também orienta e refaz o planejamento dela, pois, com base nele, tem novas idéias. Uma postura mais reflexiva foi retratada no discurso da professora Stela quando mencionou a leitura de livros da área da educação que permitem essa reflexão.

Ao abordar o planejamento, a professora Stela evidenciou o letramento, referindo-se a alguns textos com os quais tem a pretensão de trabalhar, e nesse momento citou, também, as questões que envolvem a apropriação do sistema de escrita. Tanto a professora Stela quanto a professora Júlia destacaram os textos e enfatizaram o gosto delas pelo poema e pelos textos literários, citados com frequência nas aulas.

Nas primeiras semanas de observação, nas duas turmas pesquisadas, o trabalho de organização do espaço físico ocorreu de modo sistemático. As professoras buscavam garantir as regras com as crianças, seja para a saída da sala, seja para ir ao banheiro, beber água, guardar os pertences, e também para o uso do espaço físico e para a realização de atividades. Incluíam, também, o uso dos painéis e a produção de desenho para compor o ambiente da sala que, naquele momento inicial do ano letivo, era um espaço a ser construído e constituído por todos. Isso significa que há necessidade de haver determinadas rotinas para que se garanta o trabalho pedagógico, o que compreende um tempo significativo.

Em relação à organização das crianças, observei, na sala 10, que a professora Stela, no primeiro semestre, necessitava de um tempo maior para a organização das aulas. As crianças se mostravam muito agitadas e dispersas em relação aos diversos assuntos enfatizados, tinham menos experiência com a prática de saber ouvir e falar, bem como de utilizar os materiais escolares. Isso se justifica, pois, na organização da turma flexível, essa turma estava no nível inicial em relação ao processo de apropriação do sistema de escrita e de modo considerável com a cultura escrita e a rotina escolar. Todas as atividades necessitavam de maior tempo quando comparadas com as da sala 9, da professora Júlia. Era comum que a professora repetisse diversas vezes o que deveria ser feito, limitasse o tempo e o conteúdo de fala das crianças, já que era comum se dispersarem nos diversos assuntos. Gostavam de contar casos, os quais, quase sempre, não diziam respeito àqueles que se constituíam como foco da aula. Por exemplo, quando a professora apresentava um material escrito a ser explorado, como revistas, era comum as crianças, nos momentos de participação, falarem sobre outros assuntos, como aniversários, o cachorro deles, um passeio ou o trabalho da mãe, dentre outros. Assim, a aula se desenvolvia nesse contexto de dispersão e exigia maior intervenção da professora para garantir a organização e o desenvolvimento do trabalho.

Tornou-se evidente que é necessário priorizar, também, o modo de organização e funcionamento do grupo de crianças para a garantia da realização das atividades e que a aula não depende exclusivamente do saber técnico da professora. Podemos dizer da necessidade de se construir determinada cultura com o grupo com o objetivo de ter e proporcionar um espaço de ensino e aprendizagem possível.

O conceito de cultura se mostra relevante quando se pretende compreender melhor a sala de aula e o modo como se constituem efetivamente as práticas de alfabetização e de letramento, as ações e as intervenções das professoras. O processo de apropriação dos conceitos de alfabetização e de letramento pelas professoras pode, em certa medida, ser mais bem caracterizado e compreendido a partir da cultura específica presente na sala de aula, nos diferentes processos sociais e de interação entre os sujeitos envolvidos. Assim, ao analisar os eventos, conheci e mapeei determinados padrões de discursos e ações que foram recorrentes, mas que também se modificaram ao longo do processo, ou seja, foram revistos e alterados pelas professoras. Isso mostra que a cultura e o fazer na sala de aula não são estáticos, mas se alteram e se reorganizam em razão dos participantes e do crescimento do próprio grupo.



### 3.2 A oralidade como mediadora nos eventos de letramento

Nesta seção, a oralidade é concebida como uma categoria que permeou todo o trabalho da alfabetização nas duas turmas. Há que se fazer aqui uma distinção entre as atividades específicas da modalidade oral de outras situações orais que se constituem como mediadoras das relações entre crianças e professora e sustentam as interações e o processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

O tratamento da modalidade oral na sala de aula se sustenta, nesta pesquisa, nas situações previamente planejadas pelas professoras, que tiveram como objetivo possibilitar às crianças refletir sobre as especificidades dessa modalidade. Desse modo, considerei que a modalidade oral exige determinadas condições de planejamento, organização e tempos específicos, como observado nas atividades voltadas para a modalidade escrita.

A observação das aulas permitiu-me reconhecer que situações orais diversas são organizadoras e fundantes no processo ensino aprendizagem. São também reguladas pela professora, mas, ainda assim, não asseguram, necessariamente, o trabalho específico da modalidade oral por não terem essa intenção pedagógica. A oralidade nas salas de aula aconteceu em momentos distintos e predominantemente estava a “serviço” da apropriação do sistema de escrita, salvo nas situações em que se constituiu como corriqueira, quando percebi que não se vinculava necessariamente ao processo ensino-aprendizagem. As situações que denomino corriqueiras dizem respeito à comunicação e à interação no cotidiano escolar, por exemplo, quando as crianças solicitaram algo à professora ou aos colegas, contaram determinados episódios ou apresentaram conflitos gerados entre elas e que não são aqui enfatizados.

A predominância de situações de oralidade que estavam a serviço do aprendizado da escrita, nas duas turmas pesquisadas, como mencionei, encontra uma interlocução com os estudos de Marcuschi (2001). De acordo com o autor, a escrita ocupa um lugar de destaque, pois é vista como um bem indispensável e essencial, tem *status* de privilégio, que simboliza educação, desenvolvimento e poder. A não-presença de situações voltadas para a modalidade oral aponta para uma supervalorização da escrita e, nesse período inicial da alfabetização, a atenção está voltada para o ensinar a ler e a escrever, o que limita ou impede a exploração da linguagem oral como objeto de estudo e como prática discursiva legítima dentro e fora da escola.

Destaco trechos de duas aulas das professoras Júlia e Stela que mostram como as situações orais se efetivaram na sala de aula, mediando, organizando e estruturando as propostas pedagógicas. A intenção das professoras foi situar e inserir as crianças num contexto de aprendizagem da língua. Destaco, aqui, o ditado, por ser uma atividade comum às duas turmas, na qual as professoras demonstraram a preocupação em explicitar o modo como seria realizado, garantindo, assim, a organização e a compreensão das crianças para a realização dele.

A proposta do ditado realizado em 13 de junho de 2006, na sala 10:

**Stela:** *Olha só como vai ser a atividade, hoje nós vamos fazer uma brincadeira interessante, ditado, e não vai ser a professora que vai fazer ditado não, vai ser um coleguinha ditando para o outro, vai ser muito chique. E, olha só, por que será que eu tampei o nosso painel de nomes?*

**Cr:** *Pra não ver os nomes.*

**Stela:** *Porque o nosso ditado vai ser ditado de quê?*

**Crs:** *De nomes.*

**Stela:** *De nomes. Se eu deixasse ali ia ser ‘sopa’. Olha, eu vou escolher uma criança e essa criança [...] Nós vamos começar pela Ari. A Ari vai levantar e vai escrever o que ditar, mas a criança que vai ditar pra ela eu vou escolher no bambu. (Stela passou colocando a mão em cada criança e cantando a música do Bambu)*

**Stela:** *Lor.*

**Crs:** *É duas vezes. (Solicitaram à professora que cantasse duas vezes a música do Bambu, e a professora escolheu outra criança)*

O fragmento acima evidencia a preocupação da professora em apresentar a tarefa de modo claro para que todos compreendessem o que seria feito. Assim, promoveu a interação das crianças fazendo perguntas [...] *por que será que eu tampei os nomes?* Desse modo, assegurou a atenção de todos. Ela ouviu as respostas e retomou a sua fala, *De nomes*, confirmando e justificando a razão de sua atitude em tirar os nomes afixados na sala. Assim, o ditado, ao se configurar como um evento que visa, em primeira instância, à modalidade escrita, torna-se possível com a mediação da oralidade.

Eis a proposta do “ditado relâmpago” no dia 21 de março de 2006 na sala 9:

**Júlia:** *Nós vamos colocar os numerais na folha para escrever as palavras, de 1 à 10. (Júlia aguarda enquanto as crianças estão escrevendo os numerais de 1 à 10 nas folhas, um comando feito para começar o ditado)*

**Júlia:** *Todo mundo já escreveu os numerais?*

**Crs:** *Sim. Escreveu.*

**Júlia:** *Todo mundo pronto?*

**Crs:** *Pronto.*

**Júlia:** *Posso começar?*

**Crs:** *Pode.*

**Júlia:** *Olha eu sei que vocês são espertos, que ninguém vai copiar. Ditado relâmpago é relâmpago. Eu escrevo, vocês lêem; eu apago, vocês escrevem. Depois eu escrevo tudo de novo. Vou apagar os numerais, tá?*

**Crs:** *Tá.*

**Júlia:** *Depois a gente corrige e quem não der conta olha.* (Júlia apagou o quadro).

**Júlia:** *Vou fazer aqui no meio do quadro para todo mundo enxergar. Como é que se chama isso?* (Júlia apontou para os seus próprios pés e escreveu pé, apagando a palavra em seguida)

Tal como na tarefa do ditado da sala 10, a professora Júlia, na sala 9, também demonstrou a preocupação em garantir, antes de iniciar a tarefa, a organização dele. Escreveu os numerais de 1 a 10 na folha e explicou como seria realizado o ditado. Esperou que todos terminassem de registrar os numerais para que, juntos, começassem a atividade. Explicitou como ia proceder no momento do ditado e, assim, garantiu que todos compreendessem como seria realizada a atividade, aspecto também assegurado pela professora Stela.

Ao apresentar tais exemplos, compartilho as premissas referentes ao trabalho com oralidade na escola presentes nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004, p. 149). Os autores enfatizam que, “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se freqüentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. Nessa afirmação os autores fazem referência a Wirthner, Martin e Perrenoud (2004), que apontam para uma denúncia feita pelos didatas, sociólogos, lingüistas e formadores de professores. Constata-se que, para esses autores, a linguagem oral ocupa um lugar limitado na escola, sendo também limitada nas indicações metodológicas e nos processos de formação de professores.

Assim como destacado por esses autores, ficou também evidente, nesta pesquisa, que há uma lacuna no trabalho voltado para a modalidade oral, ainda que essa se constitua como mediadora nos processos de aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, algumas questões são pertinentes quando voltamos a atenção para a prática de professoras alfabetizadoras: como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referência para o ensino? Isso porque sabemos que o objetivo de ensino nessa fase é a leitura e a escrita, de modo que o ensino da língua oral, para se tornar efetivo na escola, implica a construção de uma nova relação com linguagem. (SCHNEUWLY, 2004)

Ações que visaram explicitar as tarefas a serem realizadas pelas crianças, como no evento do ditado, se constituíram como rotina constante nas turmas de alfabetização. O

trabalho a ser realizado necessitou da mediação das professoras, tendo em vista a faixa etária das crianças e o momento em que se encontravam no processo de alfabetização. É pertinente perguntar: Que lugar a oralidade ocupa em uma turma de alfabetização? A fala das professoras serve para garantir a realização das atividades, levantar conhecimentos das crianças sobre determinados assuntos e envolvê-las nas situações cujos objetivos são distintos no processo de aprendizagem.

Observei que, nessas situações, não houve intervenções específicas da prática da modalidade oral. Mas há que se perguntar, com base nas observações realizadas: Até que ponto as intervenções para a realização das tarefas em sala de aula, que são mediadas pela fala, podem contribuir também para o desenvolvimento da oralidade das crianças? Essa questão leva à reflexão sobre o modo como as crianças podem reestruturar as falas, o modo de falar e organizar os discursos delas tendo o adulto, professor, como modelo. Assim, não considero apenas a escrita como possibilidade para o desenvolvimento da oralidade, mas, também, a própria a fala de um adulto letrado.

O trabalho voltado para a linguagem oral, tal como abordado nos *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1997, p. 113), indica que as crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental devem participar de situações de intercâmbio oral que requeiram “ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas”. Nos diferentes eventos que priorizaram o ensino da língua escrita, observei que tais situações indicadas no documento oficial foram realizadas. Mas há que se considerar que as situações em que as crianças são instigadas a falar, expressar-se oralmente, sem nenhuma intervenção específica ou orientação, não asseguram o trabalho para o aprimoramento da modalidade oral.

Na sala de aula, em situações de rotina, foram recorrentes as intervenções sistemáticas das professoras Júlia e Stela nas diferentes oportunidades criadas para discussões e em diferentes assuntos em roda, na tentativa de buscar a maior participação de todos. Constatei a preocupação das professoras com crianças tímidas, que se expressavam pouco, retraídas, ou mesmo com aquelas que tentavam dominar o grupo por meio de seus extensos discursos ou, até mesmo, pelo tom de voz. As professoras exercitavam a prática de tornar legítima a participação de todos na perspectiva da interação e da contextualização do assunto.

As observações realizadas nas duas turmas no início de 2006 evidenciaram quão dispendioso é o trabalho de organização das crianças nas situações de fala. Observei diversas

rodas de conversa com uma infinidade de assuntos ou temas trabalhados e previamente planejados. Por exemplo, em um trabalho sobre as profissões e as frutas na turma 10 e, na turma 9, a assembléia escolar e os passeios da escola. Nas rodas, as crianças comumente falavam de outros assuntos que não tinham ligação com o tema proposto. Era comum lembrarem-se de fatos ou episódios vividos e resgatá-los. Observei que esses episódios sempre tinham alguma vinculação com a situação vivida naquele momento. Foi recorrente falarem sobre os brinquedos e as brincadeiras delas, sobre presentes, sobre o Natal, o cachorro, os avós, dentre outros. Nesses momentos, verifiquei que nem sempre os assuntos aparentemente “sem nexos” estavam descontextualizados, embora as intervenções das professoras apontassem para esse entendimento. Quando essas situações ocorreram, as professoras retomavam insistentemente o assunto em questão e solicitavam às crianças que observassem sobre *o que* se estava falando, ou ainda chamando atenção: *Nós estamos falando disso? Esse é o nosso assunto? Prestem atenção!* Também organizavam a vez para que cada um falasse sobre determinado assunto. Sempre anunciaram que cada um tem a sua vez e afirmavam que *é preciso aprender a ouvir o colega*. Nas duas turmas, era preciso levantar a mão para demonstrar a intenção de falar.

Ao reconhecer a fala como uma situação discursiva no contexto escolar, destaco o trabalho de Melo Franco (2002, p. 26), que buscou compreender o espaço dado à construção da fala no processo de alfabetização. Para o autor, é relevante examinar os usos e as funções sociais da fala porque podem eles ajudar a compreender aspectos envolvidos na promoção do sucesso escolar e da construção de sujeitos autônomos, críticos e participativos. A sala de aula é um espaço de interação e “as relações nela existentes são fortemente tangidas por relações de poder, principalmente entre professor e aluno”.

Baseando-se nos estudos de Foucault (2002, p. 30), o autor retrata os mecanismos de controle dos discursos presentes nas relações que se constituem no interior da sala de aula. Nesse sentido, evidencia-se a presença de certas exigências para entrar na ordem do discurso, que envolve quem fala, o que se fala, como se fala e em que momento se pode falar. É no espaço de interação entre professor e alunos que essas regras discursivas são determinadas. Para o autor, “as crianças oriundas das camadas populares são silenciadas e levadas a negar o processo cultural no qual se desenvolveram, para assimilarem verdades transmitidas e impostas pela escola”. Essa afirmação leva à compreensão de que há muito o que investigar quando tomamos a fala e os processos de interação entre crianças e professora no processo de

alfabetização. Embora não seja esse o objeto de estudo desta pesquisa, é outra dimensão importante quando a oralidade é tomada como uma categoria a ser analisada.

No conjunto das aulas observadas, ficou evidente que as situações de fala precisam ser controladas, e de modo sistemático, para que as crianças percebam que há determinada organização que se constitui, também, como atividade pedagógica. As intervenções das professoras pretenderam levar as crianças a uma reflexão sobre a importância que se deve dar ao que se tem a dizer em determinado momento. Cria-se, assim, uma rotina na sala de aula nos momentos de fala. Nessas situações, identifiquei a presença de um dos eixos previstos para o planejamento da alfabetização, descrito no volume 2 da coleção Instrumentos da alfabetização (BATISTA *et al.*, 2005a), em que se prevê a participação das crianças nas interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões do professor, expondo as opiniões delas nos debates com os colegas e com o professor.

As professoras Júlia e Stela sempre asseguraram situações em que as crianças pudessem expressar os conhecimentos delas. Os assuntos diversos foram apresentados de modo investigativo: *O que vocês sabem sobre isso, quem já ouviu falar [...]*. Eventos em que tais situações puderam ser evidenciadas foram analisados neste capítulo com as outras categorias, por terem como objetivo maior a apropriação do sistema de escrita, a leitura e a produção do texto escrito. Destaco, na categoria leitura, o texto sobre a Páscoa, em que foram levantados os conhecimentos prévios das crianças sobre o significado das palavras. Percebi que a oralidade é concebida como mediadora e pressupõe a abertura para determinados assuntos ou o desenvolvimento de projetos de trabalho em que se permite às crianças expor idéias, opiniões, relatar algo e perguntar, em situações mediadas pelo adulto. A oralidade constitui uma ferramenta que auxilia a aprendizagem e também pode se tornar objeto de reflexão pela criança, uma vez que é feita alguma intervenção com esse fim.

Outras situações que merecem destaque dizem respeito ao trabalho com as cantigas, trava-línguas, canções e textos rimados. Há que reconhecer que ao trabalhar com esses textos, que têm sua origem nas práticas sociais de cunho oral, a intenção é que as crianças, ao se apoiarem na oralidade, passem, de algum modo, a refletir sobre a estrutura do sistema de escrita, ou seja, na composição silábica, nos sons semelhantes, nas rimas, nas palavras que têm as mesmas letras iniciais ou finais, nas relações entre grafemas e fonemas. Assim, por meio da repetição, da memorização e da sonoridade, podem estabelecer relações com o material escrito. Muitos desses textos, originários e utilizados em brincadeiras infantis

cuja circulação se dá na modalidade oral, foram também apresentados em matrizes impressas, como pode ser visto na atividade da "Pinguelinha", já analisada neste capítulo, na seção 3.1.3.

Outros textos orais, como *Corre cutia*, *Um dois, feijão*, *Dedo mindinho*, foram trabalhados. Eles foram utilizados com a intenção de favorecer a apropriação do sistema de escrita, sem qualquer vinculação com a origem ou os significados deles como pertencentes à modalidade oral.

### **3.2.1 O tratamento dado à modalidade oral**

As situações aqui retratadas permitem uma reflexão sobre o modo como foi concebido o trabalho com a modalidade oral. Isso porque os eventos efetivamente voltados para a reflexão sobre a oralidade foram incipientes quando comparados com propostas específicas cuja atenção esteve voltada para a modalidade escrita. Foram poucos os momentos em que as professoras alfabetizadoras proporcionaram às crianças os conhecimentos sobre a própria prática da oralidade. Destaco, aqui, apenas uma proposta que percebi de modo mais sistemático, uma situação planejada, quando houve a apresentação de uma peça de teatro. Essa proposta, tal como outras situações observadas, evidencia que o trabalho com a oralidade se articulou ao texto escrito e em situações de leitura, uma vinculação à prática do letramento.

Na sala 9, foram criados momentos em que as crianças puderam contar aos colegas as histórias lidas ou ouvidas dos livros emprestados da biblioteca. Ocorreu a predominância das narrativas nas situações orais, e isso tem relevância, uma vez que a narrativa é o tipo textual com o qual temos maior familiaridade. As características desse gênero como o mais recorrente e de fácil apreensão pelas crianças foram enfatizadas no capítulo 4. Destaco, também, o evento de reescrita do livro *O casamento da ararinha azul*, analisado no próximo capítulo, que evidenciou uma prática da oralidade sustentada no texto escrito. Essa situação foi planejada e teve como modelo o texto do tipo narrativo escrito que foi recontado oralmente.

A análise desse evento explicita a inserção das crianças em situações de oralidade previamente organizadas, tendo em vista que a professora retomou determinados trechos e episódios relatados pelas crianças para garantir a compreensão e a clareza nos momentos do reconto. A situação do reconto oral de um texto escrito pressupõe a apropriação, pelas

crianças, de determinada estrutura que se vê presente tanto na modalidade oral quanto na escrita. O trabalho voltado para a narração de fatos, considerando a temporalidade e causalidade; a narração de histórias conhecidas, buscando aproximação com as características discursivas do texto-fonte; a descrição de personagens cenários, objetos; e a exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito; tudo isso está previsto nos *Parâmetros curriculares nacionais*. (BRASIL, 1997, p. 113)

As discussões de tais propostas pedagógicas que têm como referência o texto escrito e a oralidade remetem a Kato (1990), que aborda a existência da fala pré-letramento e pós-letramento. Nessa perspectiva, o tratamento dado à fala volta-se para uma situação anterior à escrita, a fala pré-letramento, e a outra que toma uma dimensão diferente, posterior à experiência e ao contato sistemático com a escrita, a fala pós-letramento. De acordo com Brown (1981 *apud* KATO, 1990, p. 23), a fala é influenciada pela escrita. As crianças passam a utilizar determinadas estruturas do texto escrito em suas falas, a fala-padrão nada mais é do que a simulação da própria escrita, afirma a autora. Podemos dizer, então, que o trabalho pedagógico que tem como modelo um texto escrito pode proporcionar às crianças a utilização de determinadas estruturas da escrita nas falas, “a fala-padrão nada mais é do que a simulação da própria escrita”.

A autora destaca algumas variáveis que podem marcar as diferenças quando a atenção está votada para a fala pré-letramento e pós-letramento. Destaco as características sintáticas voltadas para a extensão dos períodos, quantidade e tipos de estrutura; das características lexicais, limitação vocabular, desvios em relação à norma culta, densidade lexical; e, por fim, as características morfológicas voltadas para o uso de tempo, negação, concordância e desvios da norma-padrão. Assim, ao ter contato sistemático com a escrita em situações planejadas pelo professor, a criança pode demonstrar avanços na elaboração de textos orais no que se refere aos aspectos caracterizados pela autora.

Outro estudo relevante, que permite um diálogo com a oralidade como uma categoria presente nas turmas pesquisadas, é o de Bakhtin (1997/1979). O autor faz a distinção entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários, que estão situados no campo da oralidade e são constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, também incluem aqui aqueles de circulação mais imediata, como um bilhete, por exemplo; já os secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente evoluída, principalmente escrita: artística, sociopolítica. Para o autor, os gêneros secundários, dotados de uma complexidade inerente às produções no campo



da escrita, exigem um contexto lingüístico próprio, com necessidade de coesão interna, que os distancia das condições de produção e de existência dos gêneros primários. Essa distinção, tal como postula o autor, permite que se pense nas condições em que chegam as crianças na escola: Que gêneros orais produzem? Como são produzidos? Que influência os gêneros secundários têm sobre os gêneros primários produzidos pelas crianças? Ou, ainda, o que revelam os gêneros secundários produzidos no processo inicial de alfabetização e que interferências existem quando consideramos os gêneros primários?

Há que se refletir sobre as situações de produção de gêneros orais e escritos na escola. As condições de produção em que se efetivam determinadas práticas da oralidade, entre sujeitos aprendizes, podem possibilitar uma reflexão sobre o modo como funciona o sistema de escrita e também garantir determinados conhecimentos sobre essa modalidade, a fala. Assim, defendo aqui a concepção de que o trabalho pedagógico com crianças em processo de alfabetização deve reconhecer as interfaces entre o oral e o escrito, além de assegurar situações que explicitem essas relações. Há que se reconhecer e pensar na polarização entre o oral e o escrito e no lugar ocupado por tais modalidades no processo de alfabetização.

Os *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa* (BRASIL, 1997) sugerem que o trabalho com o texto deve apoiar-se nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais, sejam escritos. De acordo com esse documento oficial, os objetivos de língua portuguesa “salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social” (BRASIL, 1997, p. 46). Assim, não há a superposição de uma modalidade em detrimento do outra; ambas, a oral e a escrita, precisam ser reconhecidas e trabalhadas sistematicamente pela escola.

Para garantir o trabalho com a modalidade oral na escola, o professor precisa, primeiramente, reconhecer a existência de situações formais de fala que pressuponham um planejamento prévio por parte do falante. Incluem-se, aqui, as “situações públicas e formais, em que muitas vezes é necessário ter o controle sobre o tempo de fala, fazendo exposições concisas e bem organizadas”. (BATISTA *et al.*, 2005a, p. 87)

No conjunto das aulas observadas, em apenas um evento, numa situação pública e formal no universo escolar previamente planejada, pude confirmar a intenção para garantir a fala. Essa situação foi desenvolvida na turma 9, pela professora Júlia, quando organizou a apresentação de uma peça de teatro, *Dona Coelha e seus filhotes*. Essa proposta de leitura do

texto motivou os ensaios para apresentação da peça, e assim as falas foram estruturadas, definindo-se as condições de produção pelos falantes, tempo, ordem, tom de voz, situação que tinha como referência um texto escrito.

No trecho abaixo, a professora relatou o trabalho realizado:

*Nós estamos fazendo o teatro **Dona Coelha e seus filhotes**. Nós vamos escrever o convite, nós já vamos escrever o nome dos personagens, nós vamos descrever o cenário. No final do semestre, eles vão reescrever o texto e apresentar a peça **Dona Coelha e seus filhotes** [...].*

*Esse texto, eu acho bem interessante porque fala da afetividade, muitíssimo. Ele fala da questão do comportamento das pessoas, no fundo ele tem uma questão moral, de que não se pode ficar por aí à revelia, fazendo as coisas a torto e a direito. Existe algo que é autoridade, algo de que gosta, algo que ajuda, que condena e que toma conta. Que tutela, que é a questão da mãe, da mãe Coelha que não tem nenhum filho. (Fragmentos da entrevista com a professora Júlia)*

O fragmento da entrevista mostra que a professora, ao discorrer sobre essa proposta, não fez menção ao trabalho da oralidade, mas ressaltou as tarefas que visavam à escrita, enfatizando, também, a temática da obra que foi explorada com as crianças.

O trabalho previa o ensaio da peça para garantir a apresentação tal como acontece em situações sociais e fora do contexto escolar. Baseando-se em um texto escrito, as crianças memorizavam as falas das personagens que representariam, o que pressupunha a organização, a lógica e a dimensão temporal para a realização da peça. Assim, nesse caso, houve necessidade de planejamento das falas. Outras propostas pedagógicas que visam à prática da oralidade como situação planejada pelo falante não foram observadas nas duas turmas.

Situações que envolveram a narração de fatos do cotidiano, como o que aconteceu no final de semana, no Dia das Mães, nos aniversários, nos feriados e em outros eventos foram frequentes. Quanto a essa prática, observei que nas intervenções realizadas pelas professoras elas tentavam garantir a organização lógica das crianças nos seus relatos, retomando possíveis omissões, estabelecendo uma relação temporal ou causal. Determinavam, também, o tempo de encerrar ao assunto, tendo em vista que as crianças não demonstravam ter esse limite. Os turnos de fala dos alunos sempre eram muito extensos quando relatavam assuntos pessoais. As intervenções tornavam-se relevantes para garantir a participação de todos e a compreensão do fato narrado com maior objetividade. Percebi que determinadas propostas na sala de aula se configuraram como momentos de elaboração de gêneros orais. As crianças foram envolvidas num trabalho de produção de narrativas que lhes

exigia clareza, organização das idéias e dos conteúdos de fala que seriam expostos. Essas situações são como fatos sociais que as pessoas realizam também fora do contexto escolar.

Ao analisar a situação de leitura que privilegia a apresentação de uma peça de teatro, observei uma articulação entre o gênero escrito e o oral. Esses gêneros, trabalhados de modo articulado, são produzidos com a intenção de que o falante seja compreendido pelo seu interlocutor, compartilhando significados com vista aos propósitos daquele. Ao mesmo tempo, a produção oral assumia o *status* de um texto mais próximo do padrão escrito.

Propostas pedagógicas dessa natureza são relevantes, mas há que se destacar que, ainda no processo inicial da alfabetização, é necessário promover situações de aprendizagem que garantam aos aprendizes a inserção nas práticas que promovam não somente essa articulação, mas também que assegurem que a própria oralidade seja desenvolvida independentemente da escrita.

## **CAPÍTULO 4 – A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA**

Neste capítulo, encontram-se os eventos de leitura e de produção de textos desenvolvidos nas turmas. O material de leitura e os textos produzidos se voltavam para temas diversos. Nas turmas pesquisadas, a proposta pedagógica não foi organizada por conteúdos ou disciplinas. As diversas áreas de conhecimento se mostraram presentes de forma interdisciplinar, o que significa que determinado conteúdo, por exemplo, da área de ciências, estabelecia relações com os conteúdos da matemática e tinha como eixo ou como foco a alfabetização, o que também ocorreu com temas das áreas de história e geografia. Assim, os textos apresentados às crianças continham temas diversos, como os relativos a profissões, esportes, frutas, ecologia.

### **4.1 A leitura**

Os eventos apresentados nesta seção referem-se a uma amostra significativa de um conjunto de situações de leitura presentes nas salas de aula ao longo do ano. As aulas de literatura e movimento desenvolvidas por outros professores da escola não foram observadas, mas, embora não tenham sido analisadas, também constituem práticas que se inserem nas discussões da alfabetização e de letramento. É pertinente reconhecer que nessas aulas as crianças podiam, ou não, ter acesso a outras situações em que a escrita e a leitura estivessem presentes, destacando-se, aqui, as aulas de literatura. Nessas aulas, priorizava-se a leitura literária e o acesso aos livros infantis disponíveis na biblioteca.

Em relação à leitura, presenciei o trabalho com livros cujo objetivo era o contato com o texto literário, a apreciação da leitura, bem como o envolvimento das crianças com as narrativas, contos e poemas voltados para o universo infantil. Gêneros diversos, como propagandas, quadrinhos, notícias, receitas e outros de circulação mais restrita, como cartões, correspondência escolar e pessoal, também estiveram presentes na sala de aula e visavam a que as crianças conhecessem os usos e as funções que esse material escrito tem na sociedade. Os nomes dos textos são citados no APÊNDICE B. A presença de diferentes suportes e gêneros teve como objetivo familiarizar a criança com textos reais, garantindo-lhe a

caracterização, a estrutura, o modo de organização e circulação e, também, a compreensão global.

Propostas de leitura de palavras, isoladas ou vinculadas a determinado tema em desenvolvimento na turma e leitura de títulos de livros infantis, foram recorrentes e proporcionaram a análise da microestrutura da língua quando envolveram o conhecimento de letras, as relações grafema e fonema, as sílabas e as rimas. Houve um número significativo dessas situações de aprendizagem que priorizavam o ensino da leitura, ou seja, o uso de estratégias diversas e previamente planejadas pelas professoras que envolviam a criança na atividade de processamento do material escrito.

Nas diferentes situações de leitura, as professoras proporcionavam o envolvimento das crianças com o conteúdo dos textos, situações em que participavam ativamente perguntando, dando opiniões, levantando hipóteses e interagindo nas situações de leitura. Destaca-se, aqui, o trabalho da leitura do livro *O casamento da ararinha azul*, analisado na seção 4.4, que diz respeito à categoria produção de textos, e também o texto sobre a Páscoa, analisado nesta seção.

Ao reconhecer as diferentes situações que envolveram o texto escrito nas duas salas de aulas, constatei que o ato de ler ocorreu com objetivos distintos: ler para ter prazer e divertir-se, ler para conhecer e informar-se, ler para aprender a ler. Considerando esses objetivos de leitura, não se pode deixar de ressaltar o papel da escola na formação desses leitores. Como se consolidam as práticas pedagógicas de modo a garantir que as crianças, no início do processo de alfabetização, se despertem como leitoras ou futuras leitoras? Como iniciar a crianças no mundo da leitura?

Desataco, para análise, a leitura de um gênero quadrinhos, *A Páscoa*, que evidencia uma situação em que um mesmo texto compreendeu diferentes objetivos: o conhecimento de gênero e do suporte, a compreensão do texto, o significado de determinados trechos tendo em vista a delimitação do tema em questão e o vocabulário dele. Também é apresentado um evento em que ocorreu o processamento da leitura de palavras, uma situação em que a apropriação do sistema de escrita se mostra em evidência.

## 4.2 A leitura de uma revista em quadrinhos “Primeiro é o título”

A aula, do dia 17 de abril de 2006, na turma 10, foi desenvolvida com base em uma revista apresentada e socializada na roda pela professora no princípio da aula. A prática de organização do trabalho em roda ocorre, diariamente, no início do dia. Após guardarem os seus pertences nos cabides, pouco a pouco, as crianças se assentam no chão, no fundo da sala, junto com a professora.



FIGURA 7 – Capa da revista em quadrinhos

A atividade começou com a exploração da capa, mostrada na FIG. 7, e a apresentação da revista em quadrinhos. Com base no tema “Páscoa”, foram discutidos os aspectos relativos ao gênero, ao autor e às personagens. Também foram desenvolvidas outras atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita. Ao destacar essa aula, meu objetivo é compreender a abordagem e o foco de cada atividade, ampliando a discussão para considerar as possíveis relações que se estabelecem quando se propõe a alfabetização com letramento, ou quando se alfabetiza letrando, ou, ainda, quando a alfabetização se dá no contexto do letramento.

É importante destacar que, nesta pesquisa, a compreensão do que seja alfabetizar letrando, ou alfabetizar com letramento, ou, ainda, alfabetizar no contexto do letramento, pode efetuar-se de diferentes maneiras, dependendo das orientações ou das estratégias utilizadas pelas professoras no contexto da sala de aula. Também é necessário reconhecer que uma mesma professora, ao utilizar diferentes estratégias metodológicas, pode apresentar concepções diferentes de alfabetização e de letramento. Ao se apresentarem de formas distintas, esses conceitos precisam ser analisados de acordo com as situações em que ocorrem.

Além de reconhecer essas possibilidades, é preciso considerar que o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto ou mesmo dos locais em que ocorre. No caso desta pesquisa, a escola, mais especificamente a sala de aula, tomada como um espaço de prática de alfabetização e de letramento, necessita ser reconhecida com suas especificidades, seus limites e suas possibilidades. Ao considerar as diferentes instituições sociais, é importante levar em conta que a escola e a sala de aula têm papéis demarcados em relação à formação dos sujeitos e suas condições de letramento. Nesse sentido, explicito e analiso as ações e as concepções da professora nesse evento de leitura, buscando

compreender como o conceito de letramento é concebido e desenvolvido nesses espaços, da escola e da sala de aula. As intervenções da professora, bem como os depoimentos referentes ao planejamento dela, são evidenciadas e analisadas.

O material utilizado, uma revista do gênero quadrinhos, constituiu um recurso metodológico que possibilitou a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre diferentes aspectos referentes à escrita e a outros conhecimentos sociais. Ao apresentar a revista *Você sabia? Páscoa*, de Maurício de Sousa, a professora explorou o suporte do texto, a temática, o conceito da Páscoa, o vocabulário utilizado, bem como a escrita e a leitura de determinadas palavras.

É importante ressaltar que no primeiro momento dessa proposta a leitura da história se aliou ao conceito de letramento, uma vez que as intervenções da professora sustentaram uma prática pedagógica vinculada aos usos da leitura e da escrita na sociedade. Posteriormente, foram desenvolvidas outras atividades que visaram à apropriação do sistema de escrita. Nesse caso, poderíamos dizer de uma interseção entre o letramento e a apropriação do sistema de escrita, ou seja, baseando-se em uma situação de prática de leitura, a professora, utilizando o texto, priorizou também o processamento da leitura de palavras.

A análise da aula permitiu explicitar como o conceito de letramento se materializou na prática, por meio de intervenções voltadas para o conhecimento do suporte, do gênero e do conteúdo do texto. No início do evento, a professora explorou a capa, uma estratégia que permitiu às crianças demonstrar os conhecimentos prévios e as experiências delas sobre o tema, bem como a simbologia relativa à Páscoa, associando-a ao gênero em questão, os quadrinhos. A expressão “conhecimento prévio”, utilizado por Kleiman (1989), diz respeito a um conhecimento de mundo que adquirimos informalmente por meio das experiências vividas, no convívio social. Para a autora,

a ativação do conhecimento prévio, é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 1989, p. 25)

Embora a autora faça menção a um leitor já proficiente, evidencio uma situação em que as crianças são não leitoras ou leitoras iniciantes, tendo nesse período as primeiras experiências sistematizadas com o material escrito. Ainda assim, nessas condições, observei que a professora, mediante investigação, discussão e problematização do material de leitura,

agiu no sentido de possibilitar que as crianças ativassem seus conhecimentos e experiências já adquiridas para que alcançassem a compreensão não somente do texto lido, mas também de outros aspectos presentes no gênero apresentado.

A professora Stela fez a leitura de duas histórias da revista e explorou o suporte, os textos, os desenhos e os símbolos. Ela utilizou a estratégia de mostrar as ilustrações e, no momento da leitura, destacou algumas palavras, buscando, junto com as crianças, dar sentido ao texto lido, explicitando melhor os significados dessas palavras para as crianças.

Outro dado relevante diz respeito à estratégia utilizada pela professora de chamar a atenção para os aspectos relativos à organização e à apresentação formal do texto escrito, como se vê nessa fala da professora ao ler a primeira história: [...] *primeiro é o título. Qual é o título?* A capa também foi explorada com o intuito de que as crianças observassem o título e os desenhos que permitissem prever o conteúdo dos textos presentes na revista: *Essa revista fala de quê? O que será que vamos encontrar aqui?* Para garantir o significado do texto, a professora explorou alguns trechos e palavras que supunha serem desconhecidas pelas crianças, tendo em vista o contexto em que se apresentaram.

Os aspectos acima evidenciados e enfatizados pela professora mostram uma situação pedagógica em que se vê presente o conceito de letramento acadêmico. As observações levam à constatação de que houve uma situação planejada para que as crianças reconhecessem características peculiares de determinado material impresso, nesse caso uma história em quadrinhos. O conhecimento se deu por meio da mediação entre a professora, o objeto de conhecimento, nesse caso um gênero específico, e as crianças.

Esse é um evento que ocorre de forma distinta das práticas de leitura fora do contexto escolar, pois a estratégia de chamar a atenção para os aspectos formais se deu com base em um planejamento e com objetivos específicos para esse fim. O espaço da sala de aula é o local em que esses conhecimentos podem ser sistematizados. O modo como a professora conduziu o trabalho permitiu-me, como pesquisadora, constatar que o objetivo dela era que as crianças não somente reconhecessem determinado gênero textual partindo da observação e da percepção dos aspectos formais e da estrutura explicitados por ela, mas, também, que elas se apropriassem de novos conhecimentos sobre o tema focado e da contextualização da história. Assim, a professora, atuando como leitora para o grupo, estabeleceu uma relação de interação entre autor-leitor, uma vez que mediou a construção e a antecipação de pistas e a formulação de hipóteses com o objetivo de chegar à compreensão global do texto. Assim,



ainda que não fossem leitoras, as crianças leram o texto, uma concepção de leitura e leitor na prática dessa professora.

Na entrevista realizada, a professora Stela falou sobre a importância do trabalho voltado para suas concepções sobre o letramento e o uso dos gêneros textuais em sala de aula. Para ela, a escola é o lugar privilegiado para que essas crianças tenham contato com a diversidade textual e com a sistematização da escrita. Dadas as condições socioeconômicas das crianças, que impossibilitam o contato com os diversos materiais escritos, *cabe à escola desenvolver esse trabalho*, afirmou a professora. Nesse momento, referiu-se às contradições vivenciadas no cotidiano dela, em que vê crianças que precisam de orientações em relação às condições mínimas de higiene, mas que, ao mesmo tempo, podem ter acesso ao computador ou a outros conhecimentos mais elaborados. Reafirmou a importância de apresentar uma diversidade de materiais e assuntos, pois, em muitos casos, as crianças só teriam acesso a eles por meio da escola.

Ao proporcionar essa diversidade, há que considerar, ainda, a importância de permitir que as crianças façam associações baseando-se nas próprias experiências, resgatando o trabalho já realizado na sala de aula. A professora Stela deixou claros os conflitos vivenciados em relação à diversidade sociocultural das crianças, exemplificando com uma situação vivenciada na sala:

*E, ao mesmo tempo, a gente está trabalhando, digamos, um catálogo do Louvre pra um menino que eu sei que mora, às vezes, num barraco que tem lá, 8, 10 pessoas, dorme tudo embolado, não tem as condições mínimas de saúde, higiene, acesso a um porção de coisa e tal. São só essas contradições, mas eu acho que a gente tem é que lidar com elas. Então, assim, é isso que eu vejo como importante. Por exemplo, essa questão aí da Páscoa, o tempo todo você está ligando; liga uma história em quadrinhos que você já leu, procura saber se eles conhecem tal coisa e usa um termo mais difícil, busca o significado e tem horas que faz sentido, tem horas que não faz, coisas que você falou, falou e falou e parece que você não falou nada. Mas aí, dois meses depois, o Filipe vem com uma tirada que você fala assim: 'Oh, aquilo que eu falei, agora que fez sentido na cabeça dele!'*  
(Fragmento da entrevista com a professora Stela)

A professora fez referência ao vocabulário elaborado da revista, que precisou ser explorado para garantir a compreensão do texto. De acordo com a professora Stela, as associações e a percepção dos significados das palavras pelas crianças podem ocorrer em outros momentos, independentemente da leitura: *Elas acabam manifestando seus*

*conhecimentos quando menos de espera*, afirmou. Nesse momento a professora pretendeu demonstrar que a exploração do vocabulário, de determinadas palavras ainda não conhecidas pelas crianças, nem sempre faz sentido quando essas palavras são exploradas nos textos, mas podem ser associadas posteriormente em outro contexto.

Ao ler a segunda história, Stela instigou as crianças a pensar sobre as personagens da Turma da Mônica e suas características. Essa forma de intervenção demonstrou a intenção dela de permitir que os conhecimentos prévios das crianças fossem expressos para, então, problematizá-los. Destacou aspectos relativos à fala da personagem Magali, aos dias da semana, enfatizando, nesse momento, o dia em que se comemora a Páscoa e também a escrita da palavra *ovo*. Discutiu a trama da história explicitando melhor o tema do texto e os respectivos desenhos. As características, a estrutura e a forma da composição dos quadrinhos não foram visualizadas individualmente pelas crianças, uma vez que havia apenas uma revista nas mãos da professora.

Ao mostrar as páginas da revista, a professora buscou estabelecer uma interlocução mais precisa com as crianças, apoiando-se nas imagens. Há que se destacar que a leitura desse gênero, quando feita individualmente, requer a integração da linguagem visual e da verbal. Nos quadrinhos há muitas pistas presentes no texto que possibilitam ao leitor construir significados. Por exemplo, as personagens são representadas simultaneamente pelos desenhos e pelas palavras, que ficam presas a balões ou inseridas como legendas de narração e enriquecem a produção de sentidos, seja nos diálogos, seja nos pensamentos, nas falas rápidas, nas ironias, fornecendo a expressividade ao texto. Assim, além da exploração do significado das palavras, Stela buscou o apoio em algumas dessas pistas para garantir a compreensão do texto. Ainda que as crianças não tivessem acesso individualmente ao texto, a professora garantiu a visualização das imagens.

Há que considerar a relevância de garantir o suporte e os textos originais às crianças tal como vimos circular socialmente. Essa premissa se vê expressa nos trabalhos de Cafieiro (2005), que ressalta a importância de apresentar à criança o suporte original no qual circula o texto, seja jornal, seja revista, livro, folheto ou outros. Assim, a criança tem mais informações que podem ajudá-la a compreender melhor o texto e criar uma representação sobre o funcionamento social do gênero e do suporte. É comum que os textos lidos na escola sejam destituídos dos seus suportes originais, fato que se justifica por fatores distintos, como a falta de recursos, a impossibilidade de reprodução. Assim, encontram-se distanciados da sua

caracterização real, e as crianças acabam por conhecê-los sem a referência dos modos como circulam, o que compromete a apreensão deles como material histórico, social.

A professora se mostrou uma leitora envolvida com a temática. Expressou seus sentimentos, fez afirmações, demonstrando indignação, discordância e surpresa, permitindo que as crianças ficassem atentas ao sentido do texto: [...] *não é história de Páscoa, o coelhinho goza a cara deles, vocês queriam encontrar o Papai Noel? Tem cabimento? Papai Noel no dia da Páscoa? Tem? [...]*. Desse modo, colocou-se como sujeito e se incluiu ao expor suas idéias e sentimentos, mostrando e estabelecendo relações com base nas referências do texto: [...] *pegavam os ovos das patas, pintavam bem bonito, olha como o trabalho chinês é bonito, e davam de presente. É uma tradição*. Esse modo de ler o texto para as crianças fez com que a turma ficasse envolvida com a leitura, permitindo-me perceber o engajamento na relação entre a professora, a história e as crianças.

A preocupação com o vocabulário também foi evidente. O trecho a seguir evidencia essa preocupação em relação ao significado da palavra *passagem*: [...] *passagem, que significa passagem de um estado para outro. Como se a gente estivesse passando para uma nova vida, né?* Destacou outros vocábulos e trechos da história, palavras novas e expressões que não fazem parte do repertório das crianças e, quando possível, associou as experiências de vida dela, relatando-as e socializando-as com a turma:

*Olha aqui, está explicando o que é Czar, é o mesmo que imperador. O imperador colocava ouro, prata, jóias preciosas para presentear. É lindo. Uma vez eu fui a uma exposição em São Paulo e ficava em uma redoma, é uma jóia [...].* (Fragmento da entrevista com a professora Stela)

Essa foi uma estratégia muito comum na prática da professora, que inseriu nas discussões relatos das experiências e vivências delas, compartilhando diversos conhecimentos com as crianças.



FIGURA 8 – Fragmento da história sobre a Páscoa – Trecho sobre Czar

A FIG. 8 apresenta o fragmento da história em quadrinhos que provocou a discussão sobre Czar.

Ao dar seqüência à história, explicitou o significado da palavra “século”, que as crianças não conheciam, estabelecendo uma relação temporal com elas. E assim procedeu na tentativa de contextualizar o tempo presente e o conteúdo do texto: [...] *então muito tempo depois, isso já tem muito tempo. Em que século que nós estamos?* As respostas se voltaram para a referência ao mês, aspecto bastante trabalhado na sala quando se construía a rotina do dia. Era comum a professora situar o corrente mês e, às vezes, a seqüência dos outros meses para as crianças. No momento em que disseram o nome do mês, a professora advertiu que queria o século e não o mês: *Não. Século. Coisa difícil, né?*

Uma criança respondeu *Eu sei*, e a professora continuou a explorar a situação: *Aqui está falando século XIX*. Uma criança disse: *A gente tá em 2006*. Em seguida, ela permitiu às crianças a pensar em século com base na referência de cem anos, retomando outros dados do texto. Ao enfatizar a palavra “século”, destacou o som inicial: *Século, ssssss lembra o quê? Cem, cem anos. Então já se passaram muitos anos, uns duzentos e tantos anos [...]*. Nesse momento, fez o som inicial “SE” repetindo, várias vezes (*ssss/cccc*), chamando a atenção para o som inicial da palavra. Nesse caso, a repetição sonora “SE” poderia lembrar o número cem e ser, ainda, uma referência de significado.

A intenção da professora era que as crianças associassem o som inicial da palavra “século” ao da palavra “cem”, referindo-se aos cem anos, o que não ocorreu. Esse fragmento evidencia que a professora esforçou-se para que as crianças atribuíssem sentido à palavra século utilizando pistas do próprio vocábulo. Ao agir assim, evidencia-se o papel dela de mediadora para garantir a compreensão da leitura.

A comemoração da Páscoa no domingo fez retomar os dias da semana, uma referência da turma tendo em vista o trabalho sistemático quando da construção da rotina e da agenda do dia com as crianças. A professora afirmou: *Ninguém comemora Páscoa na segunda-feira, na quarta-feira, é sempre no domingo de Páscoa. Que dia que foi ontem?*

Percebi a preocupação da professora em fornecer às crianças a informação de que o domingo de Páscoa é uma data já instituída socialmente. Nesse momento, ela retomou com as crianças os dias da semana, e assim os conhecimentos cotidianos se aliaram à leitura do texto na busca de criar sentidos para a leitura que aos poucos foi se constituindo.

Além de enfatizar o trabalho com o vocabulário, com palavras específicas, inerentes ao tema e pouco conhecidas pelas crianças, a professora ficou atenta à compreensão mais global do texto. Ela utilizou a estratégia da exemplificação e do resgate de situações reais vivenciadas por todos. Constatei o enfoque dado aos conhecimentos das crianças, provenientes do meio sociocultural em que estavam inseridas. Presenciei, com frequência, a alfabetizadora solicitando aos aprendizes que relatassem as experiências deles. A situação de interação por meio da oralidade foi intensa e, nesses momentos, todos desejavam falar e contar fatos cotidianos. Tal como é discutido na categoria oralidade, abordada no capítulo 3, em relação à necessidade de controle da fala pela professora, essa situação se mostrou evidente nesse momento. Ainda que com agitação, causada pela ansiedade das crianças para participarem, elas interagiram, inserindo-se no assunto numa situação em que a professora priorizou novos conhecimentos sobre a Páscoa.

No momento em que destacou um trecho em que o autor fez menção ao coelho como símbolo da Páscoa, a professora apresentou um conceito já construído socialmente, revelando à turma as razões de o coelho ser o símbolo da Páscoa. Ao mesmo tempo, explicitou os próprios conhecimentos, buscando garantir a compreensão das crianças:

**Stela:** *O coelhinho se reproduz muito rápido. Quando nasce, nasce um monte de coelhinho de uma vez. E quando nasce aquele monte de coelhinho é vida, não é?* (Crianças falaram juntas sobre o coelho e sobre as experiências delas no período da Páscoa)

**Crs:** *É.*

**Stela:** *Então o coelhinho ficou sendo o símbolo da Páscoa.*

Esse enunciado confirma, tal como constatei em diversos momentos, que a professora atuou como informante para a turma, proporcionando situações de interação que possibilitassem fazer associações. Nesse momento, as crianças, mediante a explicação, responderam afirmativamente no sentido de que compreenderam a relação existente entre a Páscoa e o coelho.

O nome do autor, Maurício de Sousa, foi trabalhado, fazendo-se a investigação com as crianças. Observei que desconheciam o autor, mas a professora estabeleceu relações

com as outras histórias, fornecendo a pista do primeiro nome para que as crianças descobrissem.

**Stela:** *Quem foi Maurício?*

**Crs:** *O irmão. Irmão.*

(Percebeu-se o total desconhecimento em relação ao nome do autor da história)

**Stela:** *Maurício de Sousa... Vocês não sabem. Então deixa eu dar uma pista. Quem escreve as histórias da turma da Mônica? Quem escreve?*

**Crs:** *Você.*

**Stela:** *Não. É Maurício de Sousa, gente, ele quem escreve as histórias da turma da Mônica, né!* (A professora respondeu de forma enfática)

O trecho acima mostra o desconhecimento das crianças sobre o autor. A professora, então, forneceu de imediato a informação correta, atuou como informante após a constatação de que as crianças não detinham esse conhecimento.

O conceito de letramento foi evidenciado nessa prática de leitura por meio do gênero quadrinhos. Após a leitura da história e da discussão do tema, as crianças puderam revelar os seus conhecimentos sobre a Páscoa numa situação organizada, cujo objetivo era a explicitação dos seus saberes que foram socializados por meio da expressão das falas delas. O trabalho possibilitou a discussão e a compreensão de um vocabulário específico, termos e conceitos referentes à Páscoa por meio da mediação da professora.

Esse evento de leitura revelou que a sala de aula é um espaço que pode gerar oportunidades para que o aprendiz da leitura e da escrita interaja com o material de leitura, mesmo que não tenha referências sobre ele. Constatei que por meio de situações planejadas de aprendizagem é possível ao aprendiz expor as próprias idéias, ativar conhecimentos adquiridos em outros espaços sociais e apreender o sentido de textos com a mediação do outro, nesse caso, o leitor adulto.

Segundo Smolka (1989, p. 32), o evento permite reconhecer que “a leitura, como atividade de linguagem, tem na sua gênese, sua história, nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais”. A autora afirma que essas formas de interação são lacunares, inacabadas e se caracterizam pela incompletude, portanto há sempre um espaço para o outro. Ao voltar a atenção para as situações de leitura com as crianças ainda não leitoras, constato que o professor é aquele que atua com o objetivo de preencher as lacunas, buscando dar ao outro aquilo que ainda não possui. Esse “dar” ocorre por meio da ativação de outros conhecimentos. Nessa perspectiva, ensinar a ler é um processo discursivo, de interação, de interlocução, nesse caso, uma interlocução não somente com o texto

apresentado, mas por meio da intervenção da professora e das pistas que ela oferece ao leitor/aprendiz.

A professora Stela promoveu a interação das crianças com o texto, o que pôde ser evidenciado pelas suas intervenções, atuando como mediadora. Ela utilizou um ritmo de leitura dialogado, com pausas e intervenções, colocando os conhecimentos dela e pontos de vista. Por meio da expressão do rosto, dos olhares, dos gestos, do envolvimento com o texto, das emoções, num jogo de relações, ela proporcionou a leitura de modo a resgatar, também, aspectos formais do material escrito.

Esse evento proporcionou, ainda, a reflexão sobre o papel da oralidade para a construção do sentido do texto lido. As relações entre o trabalho da oralidade e o processo de alfabetização foram problematizadas no capítulo 3. Há que se pensar no sentido que tem essa modalidade no aprendizado da língua. Ao situar esse evento de leitura como uma prática de letramento, é fundamental que se leve em conta, também, a modalidade oral. Isso porque houve uma situação de interação entre o saber da criança e aquele formalizado e sistematizado, presente nos diferentes gêneros que circulam na sociedade, que se evidenciou por meio da expressão oral, tanto por parte das crianças quanto da professora. As diferentes situações de fala planejadas, mediadas e controladas num processo discursivo permitiram às crianças ressignificar os conhecimentos delas e expressá-los à turma. Altera-se, então, o comportamento do aprendiz no que se refere aos seus discursos, que passam ser mais controlados, regulados ou escolarizados.

No decorrer das aulas, as crianças passaram a utilizar determinado vocabulário no discurso oral advindo da experiência e do contato com os diversos textos escritos e trabalhados em sala de aula, bem como dos discursos da professora. A escrita e a oralidade assumem importante valor e devem ser consideradas nas discussões sobre o letramento. No conceito de letramento proposto por Tfouni (1995, p. 42), considera-se que “tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral, há uma interpenetração das duas modalidades”. Essa situação está presente entre as crianças que, em processo de alfabetização, passam a utilizar, em seus discursos orais, determinado vocabulário, termos e estrutura de textos que são recorrentes no cotidiano escolar e presentes em textos escritos trabalhados na sala de aula. Certo discurso advindo e presente no mundo letrado passou a ser incorporado e acessível às crianças em razão das estratégias utilizadas pela professora. As crianças passaram a utilizar termos como “ilustrador”, “autor”, “editora”, “data”, destacados pela professora nos momentos de leitura. Em situações diversas de leitura,

tão logo a professora apresentava algum material, solicitavam-lhe que dissesse o nome do ilustrador, autor e ano em que foi escrito, demonstrando terem se apropriado do significado e da função que esses vocábulos têm nos textos.

#### 4.2.1 O processamento da leitura numa perspectiva do letramento: do texto para as palavras, letras, sílabas e sons...



FIGURA 9 – Cartazes da Páscoa

Para o desenvolvimento dessa prática de leitura de palavras, a professora Stela organizou três cartazes com palavras e imagens sobre a Páscoa, confeccionados previamente em outro horário (FIG. 9). Tal como esses cartazes, diferentes materiais que visavam ao desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita foram produzidos pelas professoras e utilizados com frequência em sala de aula. Entre eles, estavam os jogos, matrizes de atividades, painéis com diferentes listas de nomes, títulos de histórias e outros materiais escritos e ilustrativos vinculados aos assuntos estudados.

Esse evento evidencia como o trabalho da apropriação do sistema de escrita ocorreu na perspectiva do letramento ou como é possível criar situações para o aprendizado da leitura no contexto de uma prática letrada. Apresento aqui um evento que envolveu o processamento de leitura de palavras provenientes de um gênero específico, quadrinhos, com o tema “Páscoa”. As palavras presentes no texto foram enfatizadas de modo a possibilitar às crianças uma reflexão sobre a microestrutura da língua; assim, nesse evento, a discussão sobre as palavras, sílabas e letras e sons foi o objetivo central.

Esse evento se insere na categoria apropriação do sistema de escrita, dada a natureza das intervenções nele presentes. A opção por apresentá-lo nesta seção tem como propósito mostrar como se deu o trabalho de processamento da leitura de palavras com base em uma situação em que o gênero esteve presente na sala de aula, de modo a motivar a



situação de leitura. Esse evento que visa à leitura de palavras reflete a interseção entre o letramento e a alfabetização.

Para a confecção dos cartazes com palavras relativas à Páscoa – *paz, ovos, coelhos e Páscoa* –, a professora utilizou figuras encontradas em folhetos comerciais e escreveu acima das figuras os respectivos nomes delas em letra caixa alta, como pode ser visto na FIG. 6. Destaco que o material do qual as palavras foram retiradas não foi apresentado às crianças. O modo como o cartaz foi elaborado e a intenção da professora ao apresentá-lo evidenciou um princípio presente no método de “Palavração”. Isso porque, nesse método, as palavras são reconhecidas globalmente contando com a presença de suas respectivas imagens, ou seja, a palavra que possui significado para a criança é reconhecida inicialmente por meio da imagem (FRADE, 2005). Essa foi uma estratégia usada pela professora, pois as figuras referentes à Páscoa que foram visualizadas pela turma serviram de apoio para a leitura global e tinham significado, uma vez que estavam associadas a uma data recente, vivenciada e conhecida por todos.

Ao apresentar o cartaz a professora afirmou: *Olha eu fiz os cartazes com quatro palavras que tem significado da Páscoa. Recortei gravuras muito bonitas*. Constatei, também, que não houve nenhuma seleção prévia, por parte da professora, no que diz respeito à composição silábica das palavras. As palavras *coelhos, Páscoa, paz* e *ovos* possuem estruturas distintas e foram selecionadas independentemente das regularidades ortográficas delas, aspecto também inerente ao método da Palavração, que não obedecia ao princípio do mais fácil para o mais difícil ao focar as palavras. Ou seja, não vi nessa situação, mesmo no início do ano letivo, uma atenção voltada apenas para as sílabas canônicas, o que é recorrente, por exemplo, no método silábico, no qual se prioriza a apresentação das famílias obedecendo à canonicidade silábica.

De acordo com Frade (2005, p. 33), no método da Palavração, “as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e configuração gráfica”. Havia uma crença de que a memorização, pelo perfil gráfico da palavra, assegurava o aprendizado. As figuras acompanhavam as palavras no início do processo e a visualização e a repetição delas garantia a memorização. Há que se destacar, portanto, que as estratégias usadas pela professora para a apropriação do sistema de escrita não encontram aporte teórico no aprendizado por meio da repetição ou da memorização. Não houve nenhum trabalho, seja de escrita, seja de leitura, em que as crianças deveriam copiar ou apreendê-las por meio da memorização. Concluo que se por um lado podemos reconhecer um

princípio metodológico também presente num determinado método tradicional, por outro há uma concepção teórica sobre o ensino e a aprendizagem da leitura.

Essa concepção se distancia daquela presente nas práticas de alfabetização, mais precisamente nas décadas de 1960 e 1970, em que o ensino da língua ocorria por meio da repetição, da cópia e da memorização e se distanciava da possibilidade de usos de gêneros que circulavam socialmente na sala de aula e que poderiam também ser motivadores para a análise da microestrutura da língua.

Após a situação inicial em que as crianças foram instigadas a identificar o que estava escrito, a professora Stela iniciou um trabalho de análise das letras, sílabas e palavras. Explorou o número de letras das palavras investigando, também, o número de palavras dispostas no cartaz.

**Stela:** *Onde tem esses coelhinhos, quantas letras têm aqui?* (Apontou para as imagens)

**Cr:** *Começa com A.*

**Stela:** *Vamos contar.*

**Stela e Crs:** *1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.*

**Stela:** *Sete. Sete letras. Então aqui tem quantas palavras?*

**Crs:** *Sete*

**Stela:** *Uai, tem sete palavras? Eu falei que tem sete? Tem sete o que Tam?*

**Tam:** *Letras.*

**Stela:** *Letras, cada pedacinho desse é uma letra. Letra C, letra O.* (Mostrou cada letra da palavra coelhos)

**Crs:** *Letra C, O, E, L, H, O, S.* (Crianças nomearam as letras conhecidas).

Ao serem questionadas, as crianças demonstraram um conflito em relação ao conceito de letras e de palavras, ou seja, não sabiam a que se referia a pergunta da professora: *Onde tem esses coelhinhos quantas letras têm aqui?* Ao perceber o conflito, a professora fez intervenção deixando claro que a letra é cada pedacinho e apontou com o dedo para cada letra da palavra *Coelhos*. Em seguida, a professora perguntou quantas palavras compunham os cartazes, como pode ser observado neste trecho:

**Stela:** *Esta vendo! Cada um é uma letra.* (Mostrou as letras das palavras)  
*Mas e a palavra? Quantas palavras têm?*

**Crs:** *Três.*

**Stela:** *Não. Isso são sílabas. Vamos lá. CO-E-LHOS.* (Falou a palavra pausadamente, separando-a por meio de palmas. Todos bateram palmas repetindo a marcação da professora)

*Oh! Eu li para vocês. Repararam que eu li? O que está escrito aqui?*

**Crs:** *Coelho.*

**Stela:** *Vocês me pegaram nessa. Foi de propósito hein Felipe. Coelho, tem três sílabas. Vocês passaram a perna em mim. Então o que que está escrito aqui?*

**Crs:** *Coelho.*

**Stela:** *É uma palavra. Então é só uma palavra. Então vamos ver. (Apontou para cada palavra). Isso aqui é uma o quê?*

As crianças responderam que havia três palavras quando, na verdade, havia quatro. A professora interveio, esclarecendo que três é o número de sílabas da palavra *coelhos*. Pude confirmar que outro conflito se instaurou, agora, em relação ao número de palavras e ao número de sílabas. Nesse momento, Stela retomou a palavra *coelhos* e pediu-lhes que batessem palmas. A estratégia de bater palmas é bastante comum e freqüente nas classes de alfabetização e é utilizada para que as crianças percebam a quantidade de sílabas da palavra escrita com apoio da emissão sonora. Há que destacar, tal como afirma Cagliari (2002, p. 119) que “a pronúncia é variável e dá margem a dúvidas quanto ao número de sílabas das palavras”, ou seja, não há uma correspondência imediata entre os sons da fala e a composição da sílaba na escrita. Essa relação é complexa, não mecânica, e não se pode aplicar uma regra única para todos os casos. O autor dá o exemplo da palavra “táxi”, que na fala apresenta *ta-ki-si*, ou seja, duas sílabas na escrita e três sons ao ser pronunciada. Algumas palavras escritas podem ter na fala um número variável de sílabas. Essa estratégia de bater palmas é instituída como recurso que contribui para que a criança reconheça – ou passe a ter a noção – que as palavras se constituem por pedaços, as sílabas. Ao bater palmas e falando pausadamente, marcando as unidades da fala, a professora demonstrou que seria um meio de proporcionar às crianças o reconhecimento do número de sílabas, bem como de demonstrar que cada pedaço é a sílaba, quando nomeou: *Isso são sílabas*.

Adams *et al.* (2006) fornece diferentes modelos de atividades que podem ser desenvolvidas sobre a consciência fonológica. A estratégia de bater palmas é defendida como um recurso que permite à criança reconhecer as sílabas. Para os autores, a consciência silábica é um passo importante para se desenvolver, também, a consciência fonêmica (ADAMS *et al.*, 2006, p. 77). Considero que essa estratégia de bater palmas para a identificação das sílabas, embora seja realizada pelos alfabetizadores, nem sempre se sustenta por meio de uma explicação fundamentada em princípios lingüísticos, mas, do ponto de vista pedagógico, ela é realizada, pois a crença é de que contribui para a percepção da sílaba, o que parece justificar a atitude da professora.

A professora, diante das respostas da turma, percebeu quão confuso foi associar o que e quantas eram as letras, as sílabas e as palavras do cartaz. Isso confirma a necessidade de a professora repetir insistentemente as perguntas e apontar para o cartaz, como pode ser observado no fragmento abaixo, agora em relação às palavras.

**Stela:** *Isso aqui é uma o quê?* (Apontou a palavra *paz*)

**Crs:** *Palavra.*

**Stela:** *Aqui?* (Apontou para a palavra *ovos*)

**Crs:** *Palavra.*

**Stela:** *Outra?* (Apontou para a palavra *coelhos*)

**Crs:** *Palavra.*

Em seguida, reforçou e perguntou se haviam entendido o que era palavra.

**Stela:** *Entenderam agora? Cada uma é uma palavra. Tem várias palavras. Então vamos repetir. Luiz, o que que está escrito aqui?* (Apontou para a palavra *coelho*)

**Crs:** *Coelho.*

A professora repetiu a pergunta para confirmar se havia ficado claro para as crianças. Ela apontava a palavra para certificar-se de que todos haviam entendido o que era uma palavra. Essa intervenção mostra que os conceitos de palavra, sílaba e letra são enfatizados do ponto de vista gráfico. Ao destacar o que era a palavra, a professora se deteve no tamanho dela; ela não fez nenhuma menção do ponto de vista semântico, por exemplo. Nesse momento a intenção era proporcionar uma definição estabelecendo relações com os segmentos que compõem a palavra, ou seja, as sílabas e as letras – a composição dela.

Na entrevista realizada, a professora mencionou a preocupação dela em relação aos conceitos de letras, sílabas e palavras. Para ela, criança precisa ter tais conceitos para avançar no seu processo de alfabetização:

*Eu acho que é fundamental ele compreender o que é uma palavra, o que é a primeira letra de uma palavra, enfim, várias coisas que vão ajudá-lo a construir estratégias tanto de escrita quanto de leitura, então ele precisa também saber se nós estamos trabalhando alfabetização na perspectiva de que ele tem que compreender que a escrita é uma representação dos sons, então ele precisa estar atento a esses sons que podem se materializar, por exemplo, nas sílabas. Então ele precisa saber que as palavras são formadas por sílabas, por partes. Na medida do possível, a gente vai usando essa terminologia, né, sílaba, pedaços, bate palminha, mas puxando sempre pra terminologia que é a convencional, embora pra eles fique em grego, como eu falei. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

A professora tem consciência de que esse conhecimento sobre palavras, sílabas e letras não é simples, ao contrário, mostra-se complexo e que as crianças, no início do ano, não possuíam essa noção, mas aos poucos passaram a compreender e a diferenciar esses segmentos. Ao analisar todo o contexto em que se desenvolveu a atividade de leitura de palavras, ficou evidente que a professora se preocupou em desenvolver a atividade de modo contextualizado, vinculando o processo de apropriação do sistema de escrita ao letramento.

A professora destacou, também, que não organiza previamente uma seqüência para desenvolver um trabalho que possa possibilitar às crianças a percepção desses conceitos de palavras, sílabas e letras. Afirmou que as próprias crianças dão pistas sobre tais conhecimentos: [...] *o que é importante, eles é que vão pontuando pra gente: 'Oh, esse trem aqui eu não estou entendendo não!'* Naquele dia eles mostraram claramente que eles estavam fazendo a maior bagunça na cabeça.

De acordo com as aulas observadas e a entrevista, percebi, em diversos momentos, que a professora buscou estabelecer relações entre letras, sílabas e palavras, ação essa que tem significado para o processo de apropriação do sistema de escrita, tal como afirmou a professora:

*Eu acho que a apropriação ela vem justamente do confronto de tudo isso, quer dizer, ele está tendo acesso à palavra dentro de uma frase, dentro de um texto, ele está tendo acesso às sílabas também, de uma lista de palavras, letra final, letra inicial, a questão da segmentação porque ele ainda não sabe escrever convencionalmente, mas ele está percebendo porque a gente está chamando a atenção na questão da segmentação, das palavras... Então eu acho que tudo vem junto. A gente vai focalizando algumas coisas nas atividades, nos exercícios, mas o tempo todo a coisa está aparecendo junto.*  
(Fragmento da entrevista com a professora Stela)

Nesse evento, a professora percebeu e reconheceu a importância de ter em conta os conflitos presentes entre as crianças sobre os conceitos e a percepção que têm a respeito das palavras, das sílabas e das letras. A intervenção da professora Stela demonstra que ela partiu de um conflito instaurado e proporcionou às crianças estabelecer relações com base no material escrito apresentado. Não houve priorização, tal como se verifica em métodos tradicionais de marcha sintética, nos quais, primeiro, apresentavam as unidades menores da língua, as letras, depois as sílabas e, por último, as palavras, as frases e o texto. Vi aqui um movimento inverso em que um gênero textual, *História em quadrinhos*, foi explorado e motivou a presença de determinadas palavras que puderam ser analisadas pela turma.

#### 4.2.1.1 Lendo, compreendendo as palavras e percebendo os sons

Prosseguindo a atividade, a professora promoveu a leitura de todas as palavras ao solicitar às crianças que fizessem a identificação de cada uma delas.

**Stela:** *Só coelho que está escrito aqui? Co-e-lho. (Disse pausadamente) Um monte. Então quando tem um monte a gente fala o quê?*

**Crs:** *Coelho.*

**Stela:** *Coelho? Coelhos. Olha a letra que tem aqui no final, que letra é essa?*

**Crs:** *S.*

**Stela:** *Coelhos. (Afirmou)*

**Cr:** *Termina com ‘C’ e termina com ‘S’.* (A Cr. parece ter se distraído e, em vez de usar a palavra começa, disse termina)

**Stela:** *Começa com ‘C’ e termina com ‘S’.* *Porque a gente fala assim, coelhos.*

O trecho acima mostra que a professora enfatizou o significado e a função da letra “S” no final da palavra *coelhos*, fazendo referência ao plural. Ao serem interrogadas, as crianças não atentaram para o plural ou a para letra “S” no final. A relação estabelecida foi feita com base na imagem de um coelho (localizado no alto do cartaz) e à palavra correspondente. Nesse momento, as crianças demonstraram que o ato de ler foi possível com o apoio da imagem; elas não demonstraram se ater ao início ou ao final da palavra, ou seja, não observaram a letra “S” tal como pretendia a professora. Desse modo, tal como na intenção do método da Palavração, que as crianças fizeram uma leitura global.

Os desenhos no cartaz permitiram que as crianças fizessem deduções sobre o material escrito; assim “leram as palavras”, identificando a palavra escrita. Isso mostra que o desenho se configurou como estratégia de leitura para as crianças não leitoras. Retomo os estudos de Cagliari (2002, p. 70) ao afirmar que, “para ler não é preciso que as crianças conheçam todas as palavras do texto. Deixá-las ler, levando-as a refletir sobre as estratégias de leitura e o conteúdo do texto, é fundamental”.

Para finalizar a atividade, a professora solicitou a uma criança que lesse a palavra *Páscoa* e apontou para o cartaz. Nesse momento, utilizou a estratégia de chamar a atenção para a primeira e a última letra da palavra, estabelecendo relações sonoras. Também usou a

estratégia de comparação entre a palavra escrita no cartaz e a da revista, para que as crianças passassem a perceber que as letras estavam dispostas na mesma seqüência. Ao identificarem as letras, fizeram a leitura emitindo os seus respectivos sons, repetindo-os para alcançar a síntese da palavra:

**Stela:** *E essa palavra aqui hein?*

**Crs:** *P.*

**Stela:** *Começa com P. Que palavra é?*

**Cr:** *Começa com P de paz, mas não é paz.*

**Stela:** *Mas não é paz porque paz termina com que letra?*

**Crs:** *A.*

**Stela:** *Não.*

**Crs:** *P. O. Z. Passo. Páscoa.* (Falaram letras e palavras).

**Stela:** *Ah! O Dan lembrou. Nós lemos lá na revista.* (Stela pegou a revista e colocou perto da palavra)

**Cr:** *Igualzinho.* (Verificou a correspondência entre a palavra Páscoa do cartaz e da revista. As crianças se levantam e se aglomeram à frente dos materiais e conversaram simultaneamente)

**Stela:** *Podem sentar. Psiu. Psiu. Olha, vamos comparar.* (Stela apontou para cada letra da revista e do cartaz respectivamente, fazendo a comparação)

**Stela e Crs:** *P P, A A, S S, C C, O O, A A.*

Outra estratégia comum utilizada pelas professoras diz respeito aos sons de determinadas letras no final de palavras ou mesmo das sílabas. Foi recorrente a ênfase nos sons quando pretendiam que as crianças descobrissem que letras são usadas para escrever determinadas palavras.

Para discutir a escrita da palavra *paz*, a professora chamou atenção para o som da letra “Z”, repetindo várias vezes, ZZZZZZ. Reforçou o som final da palavra dizendo *pazzzzz*, prolongando o som da letra “Z”. A professora afirmou que esse som “Z” é igual ao som do “S”, momento em que uma criança, ao estabelecer a relação sonora, afirmou: *Esse ‘Z’ dá vontade de falar Páscoa.* A professora reforçou: *É, dá vontade porque esse ‘Z’ dá esse som. A gente fala assim, passss, não fala? Pazzzz.* Nesse momento, a professora e as crianças estabeleceram a relação entre o som da palavra *paz* e de “pás” da primeira sílaba de Páscoa.

Ao ser entrevistada sobre essa intervenção em relação aos sons das letras “S” e “Z” em *Páscoa* e *paz*, a professora se referiu à consciência fonológica: [...] *o tempo todo fazendo essa análise fonológica das palavras, [...] o tempo inteiro tem que ir chamando a atenção pro som [...].* Ela não negou as contribuições do método fônico e a importância dele para que as crianças percebessem determinados sons:

*[...] eu acho que aparece porque eu uso muito essa coisa do tipo puxar o som, de fazer a coisa mais forte, realçar mais o som. Tem a questão do “N”, eu falo: aquela letrinha que sai pelo nariz! A questão do “S”, do “R”: olha aqui, arranhou a garganta ou então saiu pela pontinha da língua. Então, assim, eu acho que isso faz parte do trabalho de alfabetização, assim, tem que toda hora chamar atenção, quando está fazendo a análise por escrito, mas é o tempo todo. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

O trabalho de reconhecimento de unidades gráficas e fonológicas, as relações grafemas/fonemas, sílabas/sons são aspectos importantes que devem ser enfatizados no processo de apropriação do sistema de escrita e constituiu uma das categorias desta pesquisa apresentada no capítulo 3. A opção de retomar essa discussão nesta seção tem por objetivo mostrar como esse evento se constituiu num contexto em que o gênero textual quadrinhos foi trabalhado. Esse evento se alia às indicações e às orientações aos professores presentes nos trabalhos de Batista<sup>14</sup> *et al.* (2005, p. 43), ao afirmar:

Para apreender a ler e escrever com autonomia, o requisito indispensável, todos sabemos, é capaz de operar racionalmente com unidades sonoras de apreensão mais difícil, – os fonemas – e com complexas relações entre fonemas e o modo de representá-los graficamente. Por isso, tem-se considerado útil, nos primeiros momentos do processo de alfabetização, criar situações em que as crianças prestem atenção à pauta sonora da língua e operem, ludicamente, com unidades do sistema fonológico.

O discurso produzido pela professora na entrevista, bem como as ações e intervenções dela, confirmaram a importância dada ao trabalho com os sons. A alfabetização, na perspectiva da professora, requer que sejam trabalhados os sons e as unidades da língua. A análise do evento evidencia que o enfoque dado aos sons, letras, sílabas e palavras aconteceu em determinado contexto no qual a presença do texto também foi assegurada explorando os diferentes aspectos que o definem como tal.

Passo agora às seções seguintes, em que apresento duas situações de escrita de textos desenvolvidas nas turmas 9 e 10. A intenção é evidenciar as condições em que essa escrita se efetivou, o que, como, para que e para quem foram produzidos tais textos. As duas situações foram bem distintas e merecem uma reflexão sobre o modo como as professoras concebem a presença de gêneros textuais na sala de aula e, ainda, a vinculação delas ou não

---

<sup>14</sup> Esse trabalho diz respeito à coleção Instrumentos da Alfabetização, caderno 2, *Capacidades da alfabetização*, uma produção do CEALE/FAE/UFMG, que integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.



aos usos desses textos. Assim, passo a analisar como a concepção de letramento se apresenta nessas práticas de produção de textos.

Para a discussão e a análise dos eventos de produção de textos, busquei interlocução com os trabalhos de Costa Val (1996, 2007), Teberosky (1990), Geraldi (1997), Marcuschi (2000/2005), Frade (2005), Rocha (1999) e Soares (2004a e b), dentre outros.

### **4.3 “Álbum da Turma” – A produção coletiva de textos**

Esse evento teve início no dia 3 de abril de 2006, e com ele pretendo mostrar o processo de produção coletiva de texto desenvolvido na turma da professora Stela. Essa proposta se configurou com base em microeventos que envolveram a apresentação e a exploração de gêneros textuais, o trabalho com as letras, a seqüência alfabética, a leitura e, finalmente, a produção do texto coletivo para cada uma das crianças da turma. Os textos produzidos iam compor um álbum. Nessa situação pedagógica, o álbum, tal como foi concebido pela professora, diz respeito a um suporte organizado em páginas. Em uma dessas páginas, seria produzido um texto para cada criança da turma. Tal como concebido socialmente, o álbum se organiza em páginas que podem receber fotos, imagens, pensamentos e textos diversos, suporte esse vinculado a um material de lembranças.

Esse evento evidencia um percurso em que a professora avaliou e refez sua proposta inicial tendo em vista o comprometimento dela na produção do primeiro texto. Por ser uma situação, de certa forma, malsucedida, como veremos mais adiante, ela nos revela aspectos interessantes do fazer pedagógico, dos desafios enfrentados pelo professor na construção dos seus procedimentos e estratégias de ensino-aprendizagem. Considerando essa situação, organizei algumas questões que norteiam aspectos envolvidos nas condições de produção de textos, dentre eles os conhecimentos da professora e das crianças, as habilidades necessárias para a produção de textos na sala de aula e as competências da professora para monitorar o processo.

Pretendo, então, analisar: Que estratégias e intervenções a professora Stela utilizou no trabalho da produção coletiva do texto? Que gênero foi escolhido e que condições ofereceu às crianças para que produzissem o respectivo gênero? Ao observar o comportamento das crianças, proponho considerar as seguintes questões: Que conhecimentos

são necessários para produzir esse texto? O que acontece no momento da produção que faz que as crianças se caíem e não tenham o que dizer? Como garantir às crianças a compreensão sobre o que dizer, como dizer, para que e para quem dizer?

É importante destacar que a produção coletiva de textos é algo que tem certa frequência nas turmas de Educação Infantil e de alfabetização quando as crianças ainda não são capazes de produzir os próprios textos, seja do ponto de vista da escrita alfabética, seja da organização textual. Essa estratégia foi bastante difundida na década de 1990, com a entrada do construtivismo no País, época em que foi comum a disseminação da presença de textos na sala de aula. Grossi (1990), autora que difundiu modelos de atividades para os níveis de desenvolvimento da escrita propostos por Ferreiro (1989), enfatizou a importância de o professor possibilitar aos alunos presenciar o ato de escrita. Para a autora,

a observação dos atos de escrita inclui a possibilidade de análise de aspectos espaciais motores, como: onde começa (isto é, em cima e à esquerda da porção do plano onde se escreve); e em que direção se segue (isto é, numa reta paralela aos bordos de cima e para baixo); com que tipo de sinais gráficos (letras de imprensa, que são isoladas entre si; ou cursiva, que são emendadas numa palavra); como se pega no lápis, o giz, ou a caneta; seguindo qual traçado para cada letra; escrevendo lenta ou rapidamente. (GROSSI 1990, p. 69)

A situação de produção coletiva de um texto permite, além dos aspectos gráficos citados pela autora, a percepção do modo como ele se estrutura, ou seja, “o que se escreve e o como se escreve”.

Apresento, a seguir, tópicos relativos ao trabalho desenvolvido pela professora que refletem as condições que ofereceu às crianças para a escrita dos textos, bem como as intervenções e concepções dela. Esses tópicos estão na sequência em que aconteceram na aula observada. Ressalto que nas respostas à entrevista, a professora não fez menção a nenhum desses aspectos, uma vez que não pareceram ser o mais relevante, conforme pode ser observado em seu discurso referente aos objetivos do trabalho: *Uma produção coletiva, uma coisa que seja da turma, que tenha a cara da turma e, ao mesmo tempo, associar com essa apropriação das letras, conhecer as letras do alfabeto, uma questão vivenciada naquele momento na turma.*

Nesse depoimento, a professora evidencia sua preocupação em associar a produção do texto ao aprendizado do sistema de escrita. Ela enfatizava as letras, a sequência

do alfabeto e, também, chamava a atenção para a escrita das palavras que comporiam o texto. As crianças ainda não dominavam o sistema de escrita.

Há uma concepção presente nessa proposta que sustenta a posição de autores como Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2004a), pois, ainda que as crianças não sejam alfabetizadas, podem ser capazes de produzir textos na sala de aula. Neste trabalho mostro que isso é possível desde que lhes sejam garantidas as condições adequadas.

#### ***4.3.1 O suporte e a estrutura do “Álbum da Turma”***

O evento teve início em uma roda em que foram apresentados diversos materiais impressos, dentre eles uma matriz do Álbum da Turma (em branco), livros, álbuns e folhetos publicitários. As crianças e a professora conversaram sobre os diversos materiais, explorando suas diferentes características. Ao apresentá-los, a professora discutiu a função, a estrutura e a arte gráfica de cada um. Observei-lhe a intenção de fazer com que as crianças percebessem o que e como seria confeccionado o Álbum da Turma. Os modelos apresentados, os livros e o álbum de uma loja serviram de referência para as crianças naquele momento inicial de apresentação da proposta.

Constatai, no momento inicial desse evento, a preocupação da professora com o suporte. O suporte é o material, no qual seria escrito o texto: os álbuns de cada criança que já haviam sido montados pela professora, em folha ofício e capa em papel *Kraft*, no formato de um pequeno livro. Ela chamou atenção para o fato de que todas as folhas estavam em branco e seriam preenchidas ao longo do ano. Cada criança teria o seu material: *Nós é que vamos escrever*, afirmaram. As crianças demonstraram reconhecer tal suporte como algo legítimo e real, pois o álbum é amplamente encontrado na sociedade. Algumas crianças explicitaram as referências que tinham sobre o álbum: *É igual álbum da gente pequena, tem fotos, é pra gente guardar*.

O suporte é o lugar em que se imprime o texto, que porta o material escrito. Assim, temos como exemplo de suporte o mural, o jornal da escola, o jornal do bairro, a revista, dentre outros. Tomo como referência os estudos de Marcuschi (2000/2005, p. 3) sobre os problemas enfrentados na prática para definir um suporte.

**Suporte textual** tem a ver centralmente com a idéia de um **portador** do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se **fixa** e que tem repercussão sobre o gênero que suporta. De importância neste caso é a questão de saber qual é o grau de dinamismo do suporte. Admitimos que ele não é passivo e tem relevância no próprio gênero como tal, já que um texto em um ou outro lugar recebe influência desse lugar em que se situa. (Grifos do autor)

No caso do evento observado, no suporte seriam escritos os textos produzidos coletivamente em sala de aula pelas crianças e pela professora.

A organização proposta para a elaboração do álbum foi por ordem alfabética. Esse aspecto foi enfatizado no início da aula e resgatado posteriormente, com modelos de gêneros que circulam socialmente.

**Stela:** *Bom, então como esse caderninho aqui vai ser o caderninho da turma da leitura, cada página vai pertencer a um de nós, tá!* (Turma da leitura foi o nome eleito pelas crianças no início do ano)

**Crs:** *Tá...*

**Stela:** *Então a gente vai fazer pela ordem alfabética. A primeira letra do alfabeto qual que é?*

**Crs:** *A.*

**Stela:** *A. Quem de nós começa o nome com a letra A?*

**Crs:** *Ariane.*

No trecho acima constatei como a professora elege outro vocábulo para se referir ao álbum: “Caderninho da turma”. Talvez ela tenha usado essa expressão no sentido de aproximação, afeto e maior visibilidade desse suporte para as crianças.

Foram mostradas as etiquetas que comporiam a capa, um espaço reservado para a escrita dos nomes próprios. O álbum foi organizado com o número de páginas correspondente a cada criança da turma. A professora destacou qual seria o primeiro nome a ser colocado no álbum, retomando a ordem alfabética. Conversou sobre a importância de ter uma página para cada um, incluindo também a página da professora. Cada aluno teria o álbum dele, mas apenas uma folha seria sobre ele mesmo.

Stela enfatizou e justificou a importância e a função do álbum para as crianças, dando exemplos de que ele poderia ser guardado e lido depois. Tal como os diversos gêneros têm a sua função social, o álbum foi proposto como um material a ser escrito que tinha uma função definida no contexto específico da turma. Seria, então, uma recordação, algo que poderia ser guardado como lembrança. A meu ver, essa intervenção teve por objetivo

proporcionar às crianças a compreensão não somente da forma, da estrutura e da organização do álbum, mas também o significado que teria para as crianças.

#### ***4.3.2 O que escrever... O gênero e o conteúdo do texto***

Este tópico diz respeito a uma condição necessária no processo de produção de texto: o que se tem a dizer. Apresento aqui a proposta inicial da professora que, posteriormente, sofreu alterações tendo em vista o resultado da produção coletiva dos dois primeiros textos. Ao apresentar as primeiras produções, problematizo e elejo fatores que influenciaram a qualidade dos textos produzidos.

A primeira proposta consistiu na elaboração coletiva de um texto que deveria caracterizar cada criança. O texto deveria explicitar características, gostos, desejos e preferências de cada um. Problematizo aqui: Qual seria esse gênero? O que deve ser escrito? Que conteúdo teria esse texto? Uma biografia? Um memorial? Quanto ao tipo textual, seria descritivo? Considerando os modelos apresentados, foi possível perceber que não foi garantida às crianças a clareza do que deveria ser escrito. Essa tarefa seria difícil, tendo em vista que apenas um dos materiais, o publicitário de uma loja, serviu como modelo. Mesmo que esse material tenha sido lido e explorado pela professora, trata-se de um texto com características muito distintas e distantes daquelas que compõem o texto que deveria ser produzido.

A professora preocupou-se com alguns aspectos importantes quando pretendeu produzir um texto, e esses aspectos foram, de algum modo, contemplados para que as crianças compreendessem a tarefa. Mas, no que se refere ao modelo a ser produzido, o trabalho realizado não foi suficiente. De acordo com Costa Val (1996, 2007, p. 70), “para reconhecer um gênero textual, normalmente os falantes levam em conta os elementos das chamadas ‘condições de produção’ em que ele ocorre (produtor, destinatário, função ou objetivos, suporte e contexto social de circulação)”. Estão envolvidos numa produção de texto conhecimentos relativos à estrutura, ao conteúdo, ao formato e ao estilo da linguagem. No caso específico, considerando as crianças em processo inicial da alfabetização, a professora tem de ser, necessariamente, a mediadora e deve garantir em suas ações a clareza sobre tais aspectos.

Vale ressaltar, ainda, que o gênero a ser escrito dependia de outro gênero, uma entrevista. A turma deveria fazer perguntas à criança cuja página estava um processo de elaboração. A professora considerou que, com tais perguntas e respostas, seria garantida a elaboração do texto para compor a página de cada criança. Cabe, então, indagar: O que as crianças conheciam sobre o gênero entrevista? Que questões teriam a fazer para os colegas? Todos pertencem a um meio sociocultural com características comuns. O mesmo ocorre em relação à faixa etária e também ao universo escolar, pois convivem juntos diariamente em tempo integral. A tendência é que o resultado da produção das 25 crianças fosse igual, senão muito similar. Como essas crianças elaborariam os textos e que repertório teriam para fazer perguntas diferentes, considerando a quantidade de crianças da turma? Que conhecimentos seriam necessários para articular a situação de entrevista, entre as crianças, à produção ou à conversão de outro gênero?

#### ***4.3.3 Os modelos apresentados: propaganda, poemas e o dicionário***

Diferentes modelos foram apresentados e explorados pela professora. Serão analisados os eventos em que estão presentes o catálogo de uma loja, um livro de poemas e o dicionário.

Apresento, inicialmente, a situação em que foi mostrado um catálogo de uma loja de vestuário feminino, com textos relativos a determinada grife. Os textos presentes no catálogo estabeleciam uma relação entre o usuário da grife e a inserção deles no mundo da moda: “O que é ser um usuário dessa grife”. Stela explorou a escrita do título para que as crianças descobrissem o nome da loja:

**Stela:** *Então esse caderninho, eu trouxe alguns para vocês verem. (Mostrou diversos modelos para as crianças)*

**Stela:** *Olha essa loja aqui é uma loja que eu adoro, eu vivo com as roupas dessa loja, essa roupa aqui mesmo é de lá, estão vendo!*

**Cr:** *Você tem muitas roupas dessas?*

**Stela:** *Tenho, porque eu gosto demais dessa loja. E essa loja se chama..., vamos ver se vocês conseguem ler aqui.*

**Cr:** *E.*

**Stela:** *Olha todo mundo já descobriu que começa com E.*

**Cr:** *L.*

**Stela:** *É depois vem o L. Ai vai formar?*

**Crs:** E – L.

**Stela:** El, El, VI.

**Crs:** La, ra.

**Stela:** *Elvira, então aqui em cima está escrito Elvira.*

**Crs:** Elvira.

**Stela:** *Aqui em baixo tem outro nome, esse aqui é fácil. Que letra é essa?*  
(Continuou da mesma forma para descobrissem o segundo nome, Matilde)

Nesse evento, percebi a tentativa de articulação entre a função social do gênero em relação à escrita e à leitura de determinadas palavras. Podemos dizer, então, que se oportunizou a integração entre as ações voltadas para a apropriação da escrita e o letramento. Letramento aqui toma um sentido de permitir à criança o contato com determinado suporte e gênero que circula socialmente e que, não necessariamente, assegura a proposta de uma produção escrita posterior. É importante destacar que embora o modelo apresentado tenha sido relevante no conjunto da proposta, isso não significa que ele garanta a qualidade do texto a ser produzido tendo em vista as competências necessárias para se escrever o gênero em questão.

A professora destacou, também, a data da publicação e o motivo pelo qual o material tinha sido produzido, resgatando novamente a função do material. Estabeleceu relações entre o material apresentado e o Álbum da Turma, enfatizando o que poderia compor cada um, e evidenciou a escrita do nome da loja e os tipos de letras.

Para a identificação do nome da loja, destacou o conhecimento da primeira letra e seguiu a seqüência fazendo a soletração, letra por letra, chegando à síntese da palavra. Em seguida, enfatizou a organização do material e o conteúdo dele:

**Stela:** *Olha só, esse caderninho foi do ano passado, está escrito, inverno 2005, que ano a gente está?*

**Crs:** 2006.

**Stela:** *E, antes de 2006, é qual?*

**Crs:** 2005.

**Stela:** *Pois é, ele é do ano passado. Olha essa senhora aqui, vou contar pra vocês a história, ela é a vovó da moça que é a dona dessa loja. Essa vovó foi uma vovó muito criativa, então a dona dessa loja, ela sempre quis homenagear a vovó dela por isso que a loja se chama Elvira Matilde em homenagem a vovó dela, tá? (Stela abriu a primeira página do catálogo da loja)*

**Stela:** *Olha aqui está escrito: – Ser e ouvir a Matilde é... Se vocês acharem interessante a gente pode escrever aqui... (Pegou o álbum das crianças e mostrou o lugar a ser escrito). Como se fosse a capa desse caderninho, só que nós não somos a Matilde, nós somos o quê?*

**Crs:** Crianças.

Além da exploração mais global do material, a professora interveio para que os alunos se envolvessem com a escrita dos títulos, criando oportunidade para que fizessem tentativas de leitura. Stela forneceu, também, vários exemplos dos depoimentos impressos no catálogo de clientes da loja que caracterizavam o que é *ser Elvira Matilde*.

*Ser Elvira Matilde é...*  
– *Ser original, diferente.*  
– *É muito legal. Olha ela falou assim, é muito legal.*  
– *É ser colorido, alto astral e de bem com a vida!*

Nesse momento, a professora se esforçava para mostrar o modelo do texto a ser produzido, e as crianças deveriam perceber e associar o que poderia ser escrito nas páginas do Álbum da Turma – o conteúdo dele.

O modelo apresentado do gênero publicitário não estabeleceu uma relação com o universo das crianças. Houve um distanciamento no que diz respeito às referências pessoais delas, por se tratar de uma loja e de produtos divulgados com base em um discurso abstrato para as crianças. Havia, ainda, diferenças significativas entre esse material e o que deveria ser produzido no que se refere ao público-alvo, veículo/suporte, estruturação, linguagem, recursos gráficos e visuais, etc. Assim, vê-se representar, aqui, as peculiaridades de cada gênero, o que os caracteriza como padrões relativamente estáveis de enunciados, conforme Bakhtin (1992). Mas que modelo deveria ser apresentado ou trabalhado para garantir a produção pretendida? Evidencio que o gênero a ser produzido pelas crianças, tal como proposto pela professora, não seria o publicitário. Assim, embora o suporte apresentado tenha certa vinculação com o material a ser confeccionado pela turma, o gênero nele contido não se constituiu como modelo adequado. Cabe ressaltar que a professora parece ter clareza da função pragmática e sociocomunicativa do texto, porém esse conhecimento não assegurou atividades coerentes com o objetivo pretendido de produzir textos para o álbum da turma.

O modelo de texto apresentado pela professora não cumpriu a função de favorecer a produção por parte das crianças. Como afirma Costa Val (2007, p. 34), “além do ‘esqueleto’ do gênero, é preciso possibilitar aos alunos compreender que tipo de informação aparece usualmente em cada parte, cumprindo que função comunicativa”. Desse modo, seria necessário explicitar às crianças o que deveria ser escrito, o conteúdo do texto. Para Geraldi (1997, p. 141), as condições necessárias para produzir um texto envolvem “ter o que dizer, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer, o compromisso com o que se diz”.



A professora destacou, também, os aspectos gráfico e visual do catálogo da loja onde foi utilizada a fotografia. Percebe-se que a exploração de todos esses aspectos é interessante, uma vez que a criança passa a perceber o tratamento gráfico do material, o que amplia as possibilidades de estabelecer relações, comparações e explorar com maior profundidade outros recursos expressivos.

*Olha, eles fotografaram, mas nós não vamos fotografar que é muito caro. Então, olha só, nós não vamos tirar fotografias porque não vai ter dinheiro, imagina tirar fotografias de 24 crianças e 2 professoras fica muito caro, por outro lado também nós temos muita criatividade para desenhar. Você vai ver. Olha a frase que ele falou: – Ser e ouvir a Matilde é distribuir felicidade, bom astral e se sentir lindo. Tem uma estrela aí, ele fez uma letra diferente, olha essa pessoa falou assim: – É ser original, diferente e bem, bem o quê? Co... (As crianças ficaram em silêncio não fizeram a leitura). Comentado. Cada página, senta, senta, cada página tem uma foto de uma pessoa e essa pessoa fala o que significa pra ela ser Elvira Matilde. Nós aqui na sala vamos pensar o que significa ser turma da leitura, tá? Então a Cari (nome da aluna) quando chegar a vez dela, vai contar pra gente o que significa pra ela pertencer à turma da leitura. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

Em seguida, passou para o outro material da mesma loja, de 2006, e fez uma rápida exploração dele. Posteriormente, mostrou dois livros de poesia, enfatizando aspectos diversos que serão evidenciados a seguir. Destaco o gênero poema e apresento, então, o evento que mostra a intenção da professora em utilizar um livro de poemas, de José de Nicola, para mostrar a organização dele por ordem alfabética, um modelo para a organização do álbum da turma.

**Stela:** *Então nós vamos aprender as letrinhas, as letras, pra que falar letrinhas, letras.*

**Cr:** *Letra grande.*

**Stela:** *Letras bonitas que nos ajudam a ler e escrever. Cada página vai ser uma letra. Qual a primeira letra do alfabeto?*

**Stela:** *Eu trouxe pra vocês uns livros que trabalham com as letras, vocês já viram esse livro aqui? (Mostrou o livro para as crianças). Se o livro se chama Alfabetário, o que é que vai ter aqui dentro?*

**Crs:** *Alfabeto*

**Stela:** *O alfabeto vai estar aqui dentro NE, Arine, então cada página. Ah! Primeiro antes de abrir. Quem escreveu foi o José de Nicola, tá? José de Nicola e é da Editora Moderna. Vou abrir para vocês olharem a primeira letra, olha. (Abriu o livro)*

Stela explorou o nome do livro *Alfabetário*, de José de Nicola, informando o nome da editora. Chamou atenção para o nome do autor antes que o livro fosse aberto.

Proporcionou situações para que as crianças expressassem o que significava a palavra “alfabetário”. Nesse momento do ano letivo, no mês de março, as crianças necessitavam de intervenções para o conhecimento das letras do alfabeto, e sempre que possível a professora voltava à seqüência alfabética. Utilizou a estratégia de associar a ordem alfabética aos nomes das crianças. Ao dizer os nomes das letras na seqüência, pretendeu, também, que as crianças fizessem associação com a letra inicial de palavras conhecidas.

**Crs:** A. A. *de Ariane. A de amor. B de baixinho.* (Stela passou as páginas e perguntou)

**Stela:** *A segunda letra é?*

**Crs:** B

**Cr:** *B de Bianca.*

**Stela:** *Isso. B de Bianca. E a outra?*

**Crs:** C.

**Stela:** C

**Crs:** *C de coração.*

**Stela:** *Coração, a outra?*

Assim, foram associando “D” de Daniel, dado, dragão; “E” de escola; “F” de formiga, de feijão, Felipe, nosso colega, Franchesco; “G” de Guilherme Germano; “H” de Super-Homem, “H” de hipopótamo; e seguiu as letras até “V”, do aluno Vítor. Há nesse fragmento a intencionalidade de trabalhar com as letras do alfabeto e a seqüência delas.

**Stela:** *Então gente, nesse livro há todas as letras do alfabeto, oh!, estão vendo?* (Stela passou as páginas com rapidez)

**Stela:** *Neste livro tem o alfabeto, então nesse nosso álbum aqui a gente vai fazer o Alfabetário. Cada pagina vai ser uma letra. Esse livro trabalha com poesia, o Dav vai falar pra mim uma letra. Fala Dav?*

**Dav:** ‘A’.

**Stela:** ‘A’. *Ele gostou da letra ‘A’. Eu vou ler para vocês a poesia da letra ‘A’. Só da letra ‘A’ hoje hein? Cada dia eu leio uma.*

**Crs:** Tá.

Ao apresentar o *Alfabetário*, a professora não teve a intenção de fazer a leitura dos textos. Assim, vê-se que o gênero serviu a outro objetivo, voltado para a apropriação do sistema de escrita, e não do conhecimento ou para a apreciação do texto literário. Vê-se, aqui, que a presença do gênero na sala de aula pode ser garantida, mas cumprindo objetivos distintos.

Destaco, ainda, que as crianças se mostraram interessadas em ouvir os poemas do livro, uma vez que muitas delas correspondiam à primeira letra do nome delas, por isso

solicitaram insistentemente que a professora fizesse a leitura. Ela atendeu ao pedido e leu o poema referente à primeira página, que se iniciava com a letra A.

**Stela:** *Leu a poesia:*

A letra ‘A’ assusta quem não a conhece.

Montanha cortada, triângulo rebelde, escada de um degrau.

Não apenas o primeiro passo de tudo o que faço.

**Stela:** *Olha que linda a poesia. Linda, não é?* (Comentou após a leitura do trecho)

Em seguida, para atender à solicitação de uma criança, leu também a da letra “T”. *Mas eu vou ler só o ‘T’, depois eu vou mostrar outro material*, afirmou. Iniciou a leitura:

O ‘T’ Tales é da tartaruga.

Tic, tac, tic, tac.

Tanto tempo para andar.

Tempo passa, passa tempo.

Tartaruga não é lebre.

Pisa leve não tem pressa pra chegar.

Ah!

A defesa de que o estudo de gêneros tem conseqüências positivas no ensino da língua é algo retratado nos *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa* (BRASIL, 1997) e em materiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, apresentados no capítulo 1. Os trabalhos de Teberosky (1990), Chartier e Hébrard (1996), Geraldi (1997), Soares (1998), Ferreiro (2002), Frade (2005) e outros explicitam a importância da presença dos gêneros textuais desde a entrada da criança na escola, no período inicial da alfabetização. O trabalho com gêneros cumpre objetivos diferentes, permitindo a familiaridade das crianças com os materiais reais presentes na sociedade, o conhecimento sobre o uso e as funções deles e também a reflexão sobre a estrutura e os aspectos discursivos e lingüísticos neles presentes.

Essas oportunidades de refletir sobre a língua em situações estreitamente ligadas às práticas sociais da escrita e da leitura têm sua expressão no conceito de letramento. Assim, as vivências na escola trarão outras possibilidades que – espera-se – vão além desse espaço, permitindo aos sujeitos se envolverem com maior competência nos lugares em que a escrita se mostra presente. Tomo como referência o texto voltado para a organização do trabalho da alfabetização em que Frade e Ribas (2005, p. 48) enfatizam a importância da diversidade de textos:

O contato com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a linguagem escrita se faz presente de maneira significativa para os alunos. Assim, é fundamental aproveitar todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com textos e se utilizem deles. [...] É fundamental que sejam criados ou potencializados ambientes em que situações específicas de leitura e escrita de textos possam ser vivenciadas.

As autoras ressaltam, também, a importância de disponibilizar uma variedade de gêneros compreendendo-se as funções deles. Há, portanto, que considerar aqueles que circulam tanto na sociedade quanto no interior da escola, bem como os suportes deles.

A análise do evento sugere que a atitude de não explorar todo o livro poderia se justificar pela extensão do tempo gasto e pelo foco do trabalho que não se voltava para esse gênero. Desse modo, o interesse das crianças não foi levado em conta, pois a professora leu apenas dois poemas e não teve a intenção de dar continuidade à leitura, tampouco de explorá-los. Teria, então, com essa postura, perdido a oportunidade de colocar as crianças em uma situação em que pudessem explorar e trabalhar esse o gênero específico e suas características? Ao terminar a leitura dos dois textos, a professora disse: *Olha que linda a poesia. Linda não é?* Esse foi o modo que encontrou para pôr fim à leitura, mas essa apreciação não teve nenhum efeito para as crianças. A professora pediu silêncio para que pudessem encerrar a atividade “rapidinho”.

Stela apresentou, também, um livro antigo da mãe dela. As crianças ficaram surpresas com a data da publicação – 1937 –, que foi explorada pela professora em razão das características do livro, já com as páginas amareladas, e a associou, também, à idade da mãe, estabelecendo uma relação temporal.

**Stela:** *Este último muito antigo, nossa! Olha só, as páginas são amarelas, sabe de quem era este livro? Da minha mãe. Quando ela era pequenininha.*

**Cr:** *Ela tá viva?*

**Stela:** *Ela está viva. Sabe quantos anos ela vai fazer?*

**Crs:** *Não, quantos?*

**Stela:** *70 anos.*

**Crs:** *Nuuuuu, ela já é velha!*

**Stela:** *É bem velhinha. Sabe o ano que ela ganhou este livro?*

**Crs:** *Não!!!!*

**Stela:** *Olha o ano de 1941.*

**Crs:** *Nuuuuuuuu!!!*

**Stela:** *Ela tinha cinco anos, ia fazer seis. Feito vocês. Ela tinha quase seis. Olha como ela cuidou do livro. Tales, Tales, olha como ela cuidou do livro?* (As crianças conversam simultaneamente sobre o livro e houve dispersão por

causa do tempo em que estavam da roda. A professora encerrou a atividade e solicitou que se dirigissem aos lugares para uma atividade de jogo com letras)

O livro antigo apresentado pela professora tinha como propósito mostrar a importância do material que é guardado como recordação, ou seja, um material de memória, lembrança de algo que foi vivido num determinado momento. Essa seria também a função, o para que escrever o Álbum da Turma. Esse é aspecto importante a ser considerado em um processo de produção de texto, pois familiariza as crianças com o objetivo dessa escrita.

Investiguei sobre a proposta de levar para a sala e apresentar às crianças os diferentes materiais e a professora respondeu:

*[...] todos aqueles materiais que eu levei também contribuem para a questão do letramento, como aquele Alfabetário do José de Nicola, que tem os textos que são poéticos. O livro antigo lá da minha mãe é da Cecília Meireles, que já tem uma outra linguagem – também é poética, mas é uma outra linguagem própria de uma edição mais antiga, década de 40 ou alguma coisa assim. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

Enfatizo, aqui, o sentido de uma prática do letramento, uma vez que o evento se configurou como um momento de mostrar às crianças uma diversidade de materiais escritos e explorá-los, ainda que em alguns casos a exploração tenha ficado comprometida em razão de seus objetivos e do próprio tempo, tendo em vista a quantidade de materiais que disponibilizou. Nesse caso em particular, levar um livro antigo permitiu o contato e a aproximação com uma referência histórica de um material escrito, situado em tempo e espaço determinados.

A professora ressaltou que esse trabalho permitiu trabalhar tudo: *Envolve uma aula de História quando situa e retoma a origem dos materiais, os gêneros textuais e também a alfabetização.* Nesse momento, ressaltou que trabalhou a *apropriação das letras, da ordem alfabética, a questão da sonoridade, através da letra inicial das palavras.* Sua proposta evidencia a concepção de que os diversos gêneros devem ser disponibilizados às crianças no período da alfabetização. Ainda que não sejam leitoras, elas podem manusear os materiais e conhecer as funções e os usos que têm na sociedade. Assim, as crianças podem, desde o período inicial da alfabetização, estar imersas em práticas sociais vinculadas à leitura e à escrita nesse contexto específico em que se pretende garantir a apropriação do sistema de escrita. (SOARES, 2004a)

As crianças se mostravam dispersas por causa do tempo de demonstração do material. Esse fato justifica a necessidade de um planejamento estruturado que leve em conta o tempo de envolvimento das crianças com a situação proposta, tendo em vista a importância da exploração mais sistematizada dos gêneros que se apresentam às crianças. Considerando a realidade social do público atendido na turma, é pertinente ter em conta que essas crianças, de modo geral, não têm acesso aos portadores e aos gêneros presentes nessa aula.

Por último, a professora mostrou o dicionário. O objetivo, tal como no livro de poemas, era enfatizar a organização dele por ordem alfabética, tal como seria o álbum da turma. Ao enfatizar a seqüência, permitiu, novamente, tal como nos poemas de José de Nicola, a associação das letras iniciais das palavras.

**Stela:** *E então posso mostrar o dicionário?*

**Crs:** *Pode!*

**Stela:** *Olha o dicionário também trabalha com as letras. Começa com a letra?*

**Crs:** *A. A de aranha. Árvore.*

**Stela:** *Depois vem qual?*

**Crs:** *B. (Continuou a seqüência com mais letras)*

*[...]*

**Stela:** *Dicionário que trabalha com as palavras que tem as letras na ordem do alfabeto. (Pegou outro livro para mostrar às crianças)*

É importante destacar a freqüência com que o dicionário foi utilizado nos diversos momentos do ano letivo pelas professoras Júlia e Stela. Os objetivos foram distintos e envolviam o trabalho com a ordem alfabética, a grafia correta das palavras, bem como com o significado das palavras novas que surgiam na sala e que não eram de domínio das crianças.

Na sala 9, a professora Júlia, por diversas vezes, usou o dicionário para identificar os significados, pesquisar palavras desconhecidas presentes nos textos. Um exemplo foi a palavra *continente*, do livro *O casamento da ararinha azul*, evento apresentado na seção 4.4 deste capítulo. Ao usar o dicionário, a professora Júlia dava pistas de como encontrar a palavra. Para esse trabalho procedeu seguindo a ordem alfabética e, em voz alta, ia estabelecendo a relação com a palavra procurada: *Essa palavra começa com... Essa letra vem depois de... Eu estou na letra 'X' estou na frente ou atrás, eu tenho que voltar...* Nesses momentos, interrogava as crianças quanto à localização da letra inicial da referida palavra e da sua segunda letra. No momento da entrevista, realizada no mês de novembro, a professora exemplificou o modo como faz a intervenção para encontrar as palavras no dicionário. A

ênfase foi o trabalho com as palavras do livro *O casamento da arainha azul*, do autor Ângelo Machado. Nesse momento deu exemplo da palavra acasalar:

*Não escrevi essa palavra em lugar algum, peguei o dicionário e perguntei pra eles: ‘Olha, escuta a palavra que nós vamos ter que procurar: acasalar. Vocês me acompanham no alfabeto que letra que eu vou procurar. Pra cá, que letra eu vou precisar? C!’ Aí eu vou lá no ‘F’: ‘Estou antes ou depois?’ ‘Pode voltar!’ ‘Eu não quero saber se é pra voltar, eu quero saber se é antes ou depois’. Eles estão me seguindo na ordem alfabética. Eu trabalhei até o ‘R’, até o final, acasalar.*

Percebi que essa foi uma estratégia para mostrar às crianças como se organiza e como são encontradas as palavras em um dicionário. As palavras *oceano, ilha, continente, caatinga, IBAMA, flora e fauna* foram também investigadas com os profissionais da escola. Uma atividade realizada pelas próprias crianças, que saíam da sala com uma folha em que foi registrada a palavra a ser investigada.

No momento da entrevista com a professora em que investiguei sobre essa proposta de trabalho, ela retomou sua fala, utilizada com as crianças, para retificar que essa atividade de buscar o significado das palavras com os profissionais da escola não era uma pesquisa:

*‘[...] então eu tenho isso no caderno não como pesquisa, mas como descobertas porque, se fosse como pesquisa, eu teria que tabular, levantar gráfico, entendeu!? E são questões que eu sei que não teria condições de... fazer.’ ‘[...] O que é extinção? Olha aqui nossas descobertas: IBAMA, fauna... O que é fauna? O que é flora?’ (Referiu-se ao caderno dela, onde registrou os conceitos coletados pelas crianças)*

As discussões sobre os conceitos dessas palavras sempre ocorreram em roda e serviram como suporte para a melhor compreensão do livro trabalhado, bem como proporcionou algumas reflexões sobre o tema ecologia.

As crianças, após coletarem informações sobre o significado das palavras com os funcionários e professores, retornavam à sala com seus registros para discussão em roda. Destaco aqui o exemplo da palavra fauna:

*[...]*

**Júlia** (pegou a folha da criança e leu): *Você sabe o que é fauna? Alguém respondeu pra ele natureza, floresta, conjunto de animais, fauna. Vamos colocar aqui do lado. Tem um que a pesquisadora foi a Raf. (A criança não respondeu)*

**Júlia:** *O que você perguntou para as pessoas? Eu vou escrever o que é fauna primeiro. O que é fauna?*

**Crs:** *Floresta.*

**Júlia:** *Florestas, natureza, um conjunto de animais. Tem duas palavrinhas que é da Ararinha azul, que as pessoas confundem muito. É a fauna... Vou colocar as duas pesquisas juntas – flora.* (Escreveu no quadro e, em seguida, perguntou quem havia pesquisado a palavra flora)

**Cr:** *Fui eu. Flora é uma floresta.*

**Júlia:** *O próprio nome está dizendo. Olha que resposta a pessoa deu. Eu não vou nem ler, vocês vão ler que vocês já sabem.* (Escreveu no quadro o trecho lido imediatamente pelas crianças)

**Crs:** *São florestas que fazem parte do planeta. São os seres vegetais.* (Leram o que estava escrito)

Nessa aula, a professora recorreu ao dicionário para tirar as dúvidas advindas dos conceitos fornecidos por profissionais da escola. Explorou todos os conceitos, registrando-os no quadro, e pediu às crianças que os lessem. Essa atividade serviu também como suporte para a compreensão do texto voltado para um tema específico – ecologia.

Em outro momento foi discutido o significado da sigla IBAMA. A professora teve dúvidas quanto ao significado da sigla, o que gerou uma discussão, pois uma criança sugeriu que Júlia recorresse ao dicionário.

Ao solicitar que a palavra IBAMA fosse procurada no dicionário, a criança demonstrou que estava atenta para a função social do dicionário, ou seja, é um material que fornece o significado das palavras. A professora informou a todos que no dicionário não havia como encontrar essa palavra, pois se trata de uma sigla. Nesse momento, deu o exemplo da sigla da escola escrevendo, no quadro, as iniciais EMXX. Fez a investigação sobre o significado dela, e as crianças identificaram imediatamente, afirmando: *É da escola, da escola...* (disseram o nome da escola). A professora informou que essa sigla não é encontrada no dicionário.

Em diversos eventos em que presenciei o uso do dicionário constatei que aos poucos esse suporte passou a ser familiar às crianças e, em determinados momentos, elas já sugeriam à professora que tirasse dúvidas surgidas em sala em relação às palavras, como escrevê-las e o que significavam. Percebi que esse comportamento das crianças demonstrou que já haviam se apropriado da função do dicionário e que estabeleciam uma relação correta em relação ao uso dele. Concluo, então, que a abordagem de determinados gêneros e suportes quando priorizado e trabalhados de modo sistemático e intencional, permitem ao aprendiz a compreensão dos significados e funções deles, permitindo que sejam utilizados em situações reais que não se restringem ao uso escolar.



Destaco, ainda, que, nesse evento, "Álbum da Turma", enfatizado nesta seção, o dicionário foi utilizado para que as crianças percebessem o modo de organização dele por ordem alfabética. Em outros eventos por mim observados, ele foi utilizado para consulta sobre o significado de palavras e também para esclarecer dúvidas ortográficas. Em ambas as turmas esse suporte foi trabalhado ao longo do ano, explorando suas diferentes possibilidades de uso.

#### **4.3.4 O desafio da produção dos textos para o “Álbum da Turma”: “Tive que tirar a fórceps”**

A confecção do álbum aconteceu ao longo do ano em diferentes momentos; não houve um trabalho sistemático, com certa rotina ou frequência. Para a professora, o maior objetivo alcançado com as crianças

*[...] é que eles aprenderam com esse material a fazer perguntas e eu acho que isso é muito importante pra uma criança dessa idade, nessa faixa etária. Fazer perguntas é uma coisa muito difícil, eles me mostraram isso na prática. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

A proposta consistia em fazer perguntas para a criança cuja letra estava sendo enfocada e, com base nas respostas e opiniões das outras crianças, a professora fazia os registros no quadro-de-giz com as devidas intervenções, simulando uma entrevista para obter dados para a elaboração do texto. A estratégia de fazer perguntas não garantiu a qualidade dos textos, bem como a consistência deles, tendo em vista a expectativa da professora. Esse dado pode ser confirmado no texto da primeira aluna cuja letra inicial era “A” e, portanto, compunha a primeira página do álbum: *Ari... é bonita, inteligente, educada.* (Texto da aluna Ari)

No momento da entrevista, a professora se referiu à produção dos primeiros textos e demonstrou a dificuldade para a elaboração deles. Destacou a dificuldade de dar continuidade ao texto da aluna Ari no momento da produção com as crianças:

*Depois aí veio, aí a outra é moderna, não sei o que, não sei o que. Aí eu falei: ‘Meu Deus, esse negócio não vai dar certo, até o final do ano a gente falando que fulano é isso, fulano é aquilo [...]’ Vai ficar uma coisa super-sem graça. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

Nesse trecho da entrevista, a professora retratou a preocupação e a insatisfação dela com o resultado dos textos e o processo de elaboração, que não se mostrou satisfatório. Ao observar a aula e os dados da entrevista, ficou evidente que as crianças tenderam a enumerar uma série de adjetivos, palavras isoladas, o que resultaria num texto compatível com o gênero lista. As crianças não tinham outra idéia a não ser a enumeração de características diversas, expressando-as em apenas uma palavra, que nem sempre tinha ligação com a própria criança, o que dificultou a composição de um conteúdo significativo, resultando em apenas uma frase, e não em um texto como previa a professora.

Volto a atenção para o gênero a ser produzido. Seria esse o tipo descritivo? Sendo uma descrição, no caso de cada criança da turma, exigiria aspectos físicos e psicológicos. Também na descrição não há lugar para a invenção, afirma Geraldi (1997, p. 150). Para o autor, a descrição corresponde à realidade, e isso foi percebido no processo de produção, pois as crianças se mostraram atentas às características mais evidentes deles e se limitaram ao contexto real e, ao mesmo tempo, muito comum a todas elas, o que gerou a repetição e a limitação das perguntas e de idéias. Isso também ocorreu porque o gênero entrevista não foi trabalhado, logo, as crianças não sabiam nem mesmo o que perguntar ao colega.

O que, então, levou as crianças a terem pouco recurso para compor esse texto? O que pôde ser observado foi a falta de um repertório que resultasse num texto. Ainda que a professora conduzisse o trabalho da escrita tentando resgatar as idéias das crianças, não houve conteúdo suficiente para a composição de um material escrito como previa a professora.

Um estudo comparativo realizado por Wells (1991) em que buscou compreender as diferenças da manifestação da linguagem das crianças na escola e no seu meio familiar evidenciou como os enunciados delas são bem mais restritos na situação de interação com o professor na sala de aula. O estudo mostrou, também, quão dispendioso é para o professor manter o controle da turma, proporcionar a participação de todos e assegurar que todas as crianças se engajem na situação de interação verbal num aprendizado sistemático.

A falta de domínio dessa situação acabaria por gerar “um estado de anarquia que seria potencialmente perigoso e prejudicial a qualquer atividade séria e estabelecida” (WELLS, 1991, p. 98). A professora deixou clara a dificuldade dela em conduzir o trabalho, e isso ficou evidente no momento da minha observação em que as crianças falavam de forma aleatória, sendo necessário rever e reconstruir as opiniões para compor o texto. Ainda de acordo com esse autor, é importante destacar a relação vivenciada entre professores e

crianças. Ele mostra o papel subserviente comumente experienciado pelas crianças na interação com o professor, o que resulta na alta proporção de respostas breves e monossilábicas às questões feitas pelos adultos. Para o autor, “há uma gama muito mais estreita de opções disponíveis às crianças, comparadas com os adultos, para a manutenção da interação” (WELLS, 1991, p. 98). Assim as questões propostas pelos professores quase sempre exigem da criança uma resposta na forma de uma única palavra ou de uma frase – isto é, “exigem um enunciado elíptico ou sem verbo, como resposta” (WELLS, 1991, p. 101)

Ficou evidente nessa aula o modo restrito como as crianças perguntavam e respondiam umas às outras, utilizando palavras isoladas e demonstrando não ter domínio sobre a operação de produção de perguntas para os colegas, o que acarretou a dificuldade na produção do texto. A situação de entrevista entre elas parece ter influenciado para reduzir a participação delas em relação à possibilidade de extensão das respostas, gerando o modo “pingue-pongue”, padrão pergunta-resposta.

Há que se pensar nos conhecimentos necessários para produzir determinado gênero e que não foram assegurados pelos modelos apresentados pela professora. Como afirma Kato (1990), é preciso reconhecer os fatores inerentes ao processo de escrita, que são diferentes daqueles presentes quando se aprende a ouvir e a falar. Para essa autora, os fatores envolvidos na tarefa de aprender a escrever textos são os antecedentes sociais e dialetais, a experiência individual com a linguagem, a natureza da tarefa e as expectativas e metas do professor. Que gênero, então, deveria ser produzido e que conhecimentos as crianças possuíam? A resposta tem implicações pedagógicas. Assim, o que seria necessário garantir nesse processo de produção textual?

Há também outros aspectos lingüísticos que envolvem a coesão e a coerência na tarefa de produzir textos, mas esses não foram colocados em evidência pela professora quando estruturou o texto com a turma.

#### ***4.3.5 A mudança de estratégia de trabalho “[...] da minha cabeça mesmo”***

Com base na experiência da elaboração dos dois primeiros textos, diante das dificuldades encontradas e do resultado da produção, a professora percebeu a necessidade de mudar a estratégia de trabalho. Propôs, então, a construção do texto partindo de temas.

Utilizou uma caixinha com fichinhas que apresentavam temas em torno de 30 possibilidades, por exemplo, futebol, escola, mar, aniversário, festa, dentre outros. Para cada criança entrevistada a professora retirava da caixinha um tema, uma motivação para fazer as perguntas. Desse modo, baseando-se nas respostas da criança entrevistada, o texto seria elaborado coletivamente. Ainda assim, mudando a estratégia, a professora relatou que foi muito difícil conduzir a atividade pela inexperiência das crianças em elaborar perguntas. O desafio colocado nesse momento voltava-se para a elaboração das perguntas vinculadas a determinado tema, uma atividade que envolvia um gênero específico, ligado a determinado assunto.

Quando investiguei sobre o modo como elaborou essa proposta e se havia alguma referência de trabalho já realizado, a professora respondeu: *Não, da minha cabeça mesmo! Eu fiz uma lista de temáticas que poderiam ser interessantes para eles e joguei lá. Aí pra cada um eu tiro. Vê-se, aqui, a tentativa de inserir algo novo que motivasse a ampliação das idéias pelas crianças, não havendo nenhum referencial ou sustentação teórica explícita que a motivasse a fazer essa nova intervenção. A professora percebeu que havia algo errado, mas talvez não tivesse a dimensão de como resolver o problema, que envolve as condições por ela oferecidas para a produção de um texto.*

Nessa nova proposta, a palavra sorteada foi *Escola*, e a entrevista foi feita com a criança cuja letra inicial era B. A turma deveria elaborar perguntas de acordo com esse tópico retirado da caixinha. Para a professora, essa tarefa não foi fácil: *[...] nas primeiras vezes, a gente teve que tirar quase que a fórceps [...] Pra eles entenderem, foi preciso eu e Márcia (professora da regência compartilhada) fazermos perguntas pra pessoa que estava sendo entrevistada e aí eles foram percebendo. Fez um relato angustiante, referindo-se ao trabalho dela. O vocábulo “fórceps” utilizado denota a dificuldade para retirar das crianças as idéias que resultariam no texto. Essa situação ocorreu no início da confecção do álbum, e a professora percebeu que as crianças precisavam de um modelo. Ela foi o modelo para que as crianças compreendessem a situação proposta de entrevistador e entrevistado.*

A estratégia de mudar a dinâmica da produção do texto para o álbum remete à discussão sobre o processo de formação da professora. A situação mostra que, mediante o conflito “do que não deu certo”, ela propôs nova orientação, ou seja, refletiu e refez a prática dela. Silva (1997 *apud* NUNES, 2001) afirma que os sujeitos da pesquisa que realizou revelam a existência de um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira e que as pesquisas atuais devem reconhecer esse saber docente que rotineiramente

norteia as práticas educativas. A frase *Tirei da minha cabeça* sugere que conhecimentos distintos podem estar vinculados aos saberes mobilizados na prática, ou seja, aos saberes da experiência. De acordo com Therrien (1995 *apud* NUNES, 2001, p. 31),

os saberes da experiência passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se como elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim, caracterizados como original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

Os trabalhos de Therrien (1995 *apud* NUNES, 2001) apontam para um saber-fazer e um saber-agir como habilidades técnicas que orientam a postura do sujeito e também para uma dimensão da razão interativa que permite ao sujeito supor, julgar, decidir, modificar e adaptar as situações complexas (NUNES, 2001, p. 31). Essa tomada de decisão envolve um saber que resulta de um processo de reflexão realizado pela professora fundado na sua experiência, considerando o processo histórico e social em que essa prática acontece.

Do ponto de vista da professora, ao longo do trabalho, os avanços das crianças foram significativos, pois passaram a fazer perguntas mais elaboradas. Citou o exemplo de uma criança que perguntou a uma professora que estava com um colar de conchinhas todas esmigalhadas. A criança *levantou o dedinho e falou:*

**Márcia:** *‘Quem fez esse colar que você está usando e do que ele é feito?’*  
(Stela respondeu. Depois outra criança levantou o dedo e disse:)

*Stela, do que é feito o seu colar e de onde ele é?*

**Stela:** *E o meu colar era feito de murano.<sup>15</sup> Aí eu fui contar a história do murano, na Itália, e tal e tal.*

Outro exemplo relatado pela professora no momento da entrevista refere-se às mudanças do comportamento das crianças nas discussões em roda. Para ela, as crianças chegaram ao final do ano fazendo “perguntas pertinentes” e sabendo distinguir corretamente o assunto que estava em pauta, sabendo ouvir e respeitar a vez, comportamento esse que não era percebido no início do ano letivo. Destacou o caso de uma criança que levantou o dedo e quando ela autorizou a fala, ela afirmou:

---

<sup>15</sup> Murano é um vidro produzido com a areia do mar Adriático, um braço do mar Mediterrâneo que banha a Itália e a península balcânica.

*'Ah, não, eu não vou falar não porque você não vai me deixar falar'. Aí eu falei: 'Por que eu não vou deixar você falar?' 'Porque o que eu vou falar não tem nada a ver com o assunto!' 'Então eu não vou deixar você falar. Você segura e fala outra hora!' 'Hoje eles já têm essa percepção porque não é pra falar qualquer coisa; se tem um tema, tem que ser pertinente àquele tema e eu acho que o caderninho ajudou muito nessas questões.'*

Esse relato põe em foco o comportamento das crianças nos momentos da produção oral e coletiva dos textos e também a importância de se criar uma cultura para a produção do texto. Cultura essa que pressupõe a organização, a atenção a determinadas competências do aprendiz e a clareza do objetivo, o que, o como e para quem escrever para se alcançar o objetivo pretendido. A produção coletiva do texto foi muito desafiadora para a professora e para as crianças. Exigiu das crianças competências e habilidades que não possuíam e que foram se constituindo com o próprio trabalho, num processo gradativo e lento que possibilitou a reflexão, a reformulação e a reorganização da proposta inicial.

Constatai, nesse evento, um esforço por parte da professora em acertar e se firmar numa concepção mais atual de alfabetização de que a prática de leitura e de produção de textos deve estar presente na prática pedagógica, mesmo que as crianças não saibam ler e escrever.

#### ***4.3.6 Outra proposta para a produção do texto para compor o “Álbum da Turma”***

No dia 22 de maio de 2006, o trabalho do Álbum da Turma consistiu na produção do texto do aluno Dan. Esse texto mostra como se desenvolveu a segunda proposta da professora, agora já reformulada com base no primeiro texto produzido. A entrevista que gerou o texto foi feita com o tema aniversário: *O aniversário que o Daniel gostou mais foi quando teve 2 festas: da mamãe e do papai. Comeu bolos e docinhos e não se lambuzou.* (Texto do aluno Dan)

No momento da entrevista sobre essa atividade, reli o texto para a professora e solicitei-lhe que falasse sobre a elaboração do texto coletivo e por que a opção desse trabalho. Para a realização do texto coletivo, a professora relatou que *vai jogando as idéias bem bagunçadas no quadro* e depois pede às crianças que a ajudem a construir o texto. Fez menção ao início do trabalho como *muito difícil*, isso porque *é a professora quem conduz e*

*faz a elaboração* e, posteriormente, as crianças passam a ter mais autonomia e conseguem dar opiniões e sugerir a escrita. Ela acredita que a prática desse trabalho leva as crianças a compreender melhor o que é um texto e como organizá-lo, entendendo que as idéias podem ser transformadas num pequeno trecho.

Nos momentos da produção e organização do texto, a professora fez intervenções ao escrever as palavras. Destacou a palavra *docinhos* e questionou: *Docinhos, como é que é, como é que começa e depois vem o quê?* Em relação a esses conceitos de alfabetização e letramento, solicitei-lhe que falasse sobre a avaliação que fez dessa atividade. Ela iniciou sua fala dizendo que acha *que esses são momentos que ajudam na apropriação, porque as crianças podem pensar no som que tem cada letra, cada sílaba e é uma forma deles irem participando na escrita, de se sentirem autores por inteiro.*

Nesses momentos de produção na sala de aula, percebi que alguns tinham a idéia e outros eram capazes de identificar as letras para formar a palavra. Então, houve a participação de diferentes maneiras. A professora afirmou que nem sempre trabalha assim. Em determinados momentos, deixa que eles apenas copiem do quadro o texto já construído coletivamente; não se preocupa com a escrita das palavras, com o trabalho da alfabetização, mas apenas com a elaboração do texto. Afirmou que altera suas estratégias porque avalia que a atividade fica cansativa. Com essa mesma proposta, os seus objetivos podem variar. Há interesse que em alguns momentos se detenham mais à questão textual e, *aí, não vale ficar pensando tempo, se começa com B ou com D ou com o que começa!*

Retomou o exemplo da produção coletiva de uma carta, feita pela turma, em que utilizou uma estratégia diferente daquela utilizada na elaboração do texto do Dan. A professora registrou as idéias deles no quadro-de-giz, e a atenção se voltou para o texto, para a elaboração dele. Leu várias vezes e interveio para dizer que ainda não estava bom, rabiscou o quadro várias vezes. Questionava: *Ah, isso assim, assim... Aí eu escrevia: Não fica melhor assim? Ah! assim não ficou bom, quem sabe a gente colocava lá de tal jeito... Espera aí, eu vou ler pra vocês como é que está até agora... tá bom? E quem vai assinar!? Como é que faz? Tá pronto!* No dia seguinte, fizeram a cópia, e no momento da cópia foram feitas intervenções para a escrita de algumas palavras. Ressaltou que essa produção foi demorada, foi realizada em três dias, mas foi interessante porque no momento da escrita o texto já estava pronto; eles tiveram acesso ao texto por inteiro. *A idéia e tal ficou boa, ficou ótima, beleza e tal! Então, agora nós vamos escrever. Eu achei assim que eles tiveram a sensação de que realmente escreveram aquela carta.*

A professora relatou que o trabalho com cartas *é um instrumento que ajuda*. Utilizou situações reais para a produção de cartas, como agradecer presentes recebidos, para o dia do aniversário da diretora e para outras professoras. *A gente é o modelo: olha, a partir dessa confusão de idéias aqui, a gente constrói sentido para eles*.

Retomo aqui os estudos de Soares (2004a, p. 22) quando afirma que “a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema ortográfico e da escrita”. A autora afirma que a prática do alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, articulando e integrando as várias facetas, a psicológica, a pedagógica, a lingüística do processo de aprendizagem da língua, é um caminho para a superação dos problemas enfrentados nessa etapa inicial da escolarização.

Podemos dizer que a professora apresentou, ao longo dessa proposta de produção coletiva de texto para compor o Álbum da Turma, uma concepção que busca a articulação entre a apropriação da escrita e a produção do texto. Poderíamos falar, então, de um evento em que se vê presente a alfabetização e o letramento? Em quais momentos essas práticas são possíveis, dadas as condições impostas pelo próprio trabalho que impõe limites? Constatei alguns desafios e limites dessa proposta, como o desconhecimento das crianças sobre os gêneros, sobre o que escrever e como escrever, o número de crianças que dificulta a participação e a elaboração textual, a organização do texto, tendo em vista a diversidade de idéias ou mesmo a sua limitação.

Na minha concepção a proposta de produção do Álbum da Turma tornou-se comprometida em razão do gênero proposto, da articulação dele com o modelo apresentado, ou mesmo da inadequação desse modelo, e também da necessidade de determinados conhecimentos que não estavam disponíveis às crianças naquele momento. No percurso vivido, a professora refez sua proposta inicial, na tentativa de buscar uma solução para garantir a qualidade e a legitimidade dos textos. Tomou decisões, fez julgamentos, alterou sua proposta inicial no contexto incerto e complexo dessa aula.



#### 4.4 O reconto e a reescrita de textos – *O casamento da ararinha azul*



FIGURA 10 – Capa do livro *O casamento da ararinha azul*

O trabalho desenvolvido na sala 9, da professora Júlia, nos meses de setembro, outubro e novembro de 2006, consistiu na leitura do livro *O casamento da ararinha-azul*, de Ângelo Machado, cujo objetivo foi a produção de textos individualmente, em duplas e coletivamente, culminando com a apresentação de uma peça de teatro. Ao final da leitura da obra, as crianças elaboraram uma carta para o autor. Diferentes estratégias foram utilizadas pela professora para que as crianças produzissem textos, possibilitando o envolvimento com a leitura literária e a compreensão dela.

Analisei a produção de texto aqui denominada “reescrita”, termo também utilizado pela professora, por ser uma tarefa que se sustenta como reprodução de um gênero já conhecido da turma. O conceito de gênero utilizado nesta pesquisa diz respeito a “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Nesse caso, o gênero conto foi lido pela professora e recontado oralmente pelas crianças com as devidas intervenções. O objetivo da professora Júlia era que as crianças se apropriassem do texto e desenvolvessem a habilidade de escrita de textos longos, tendo como referência um modelo com determinada estrutura e um conteúdo específico.

Essa proposta foi selecionada para análise por representar o resultado de um processo pedagógico desenvolvido ao longo de um ano letivo que revelou a consolidação da apropriação do sistema escrito pelas crianças ao produzirem dois gêneros distintos: um conto e uma carta.

##### 4.4.1 As estratégias e o planejamento da professora para a reescrita do texto

O livro *O casamento da ararinha-azul*, de Ângelo Machado, foi lido por capítulos. A leitura dos capítulos ocorria a cada da semana. Inicialmente, a professora fazia a

leitura do capítulo mostrando as gravuras e explorando-as, permitindo que as crianças expressassem as opiniões delas e falassem do que mais gostaram. Nesses momentos em que a atividade oral foi priorizada, as crianças expressavam os sentimentos e as idéias delas e estabeleciam relações com os outros capítulos já conhecidos. Nas situações de leitura, ficou evidente, também, a preocupação com as palavras desconhecidas pelas crianças, e nesses momentos a professora trabalhou o vocabulário, quando propôs que entrevistassem profissionais da escola para coletar dados sobre tais palavras.

Após a leitura de cada capítulo, no segundo dia, a professora fazia oralmente a recapitulação do texto. Essa recapitulação objetivava garantir e facilitar a reescrita do texto. Nesse momento, ela buscava resgatar o texto na íntegra, fazendo intervenções para que o texto se aproximasse o máximo possível do original. A primeira produção foi realizada em duplas, formadas por indicação da professora, que organizou as crianças de níveis diferentes em relação ao conhecimento sobre a escrita. A professora selecionou as crianças alfabéticas e silábico-alfabéticas para a realização dessa tarefa. A denominação desses níveis e a compreensão deles pela professora estabelecem um diálogo com os pressupostos de Emília Ferreiro em relação ao processo de construção da escrita das crianças. A identificação das crianças por níveis de desenvolvimento de escrita também ocorreu ao se fazer a enturmação das crianças, no início do ano, após a realização do diagnóstico. Essa caracterização, por níveis, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, passou a ser utilizada a partir da década de 1980 com a divulgação da teoria da psicogênese da escrita de trabalhos, de Ferreiro e Teberosky (1985, 1986, 1989).

Ao utilizar a estratégia de colocar as crianças em duplas, concretiza-se uma concepção de que o aprendizado se dá também na interação e que as crianças podem aprender umas com as outras desde que estejam em níveis semelhantes quanto aos conhecimentos que têm sobre o sistema de escrita. Teberosky (1990), ao abordar o trabalho de escrita coletiva, destaca, também, a importância da escrita em duplas, desde que as tarefas sejam distribuídas de modo que as crianças se sintam responsáveis no momento de sua realização.

Quanto aos resultados da produção em duplas, a autora afirma que este coincide com o nível de conhecimento do membro mais avançado. Vimos, então, a importância de a professora estabelecer as duplas de modo a garantir a eficácia da proposta. “É importante saber organizar as duplas porque a classe converte a tarefa em uma atividade produtiva. Os professores devem aprender organizar pequenos grupos de acordo com cada atividade”, afirma Teberosky (1990, p. 82). A autora apresenta resultados positivos quando se compara a

produção individual e em duplas de uma criança. Uma produção individual é inferior em relação ao que uma criança alcança quando trabalha em dupla com um companheiro mais avançado; assim, o trabalho com o outro traz benefícios. Na pesquisa da autora, os avanços foram significativos quando observou nas produções das crianças o uso de certas convenções gráficas, ortográficas e discursivas, o princípio, o meio e o fim dos textos analisados. Nos momentos de escrita na turma 9, observei o movimento das crianças de conversar sobre o que seria escrito, mas as operações lingüísticas realizadas não foram alvo de investigação por não serem o objeto de estudo nesta pesquisa.

No terceiro dia realizou-se produção individual com a ilustração. Nesse momento, a professora circulou entre as mesas e fez intervenções com aquelas que apresentavam ainda uma escrita silábica, ou também tinham dificuldades em resgatar o conteúdo e a estrutura do texto. A produção individual foi, então, a última etapa de escrita; ocorreu após o trabalho de elaboração do texto oral e no coletivo da turma e após a produção em duplas. As estratégias para a escrita ocorreram com a mesma sistematicidade para cada um dos capítulos.

Por último, foi feita a produção escrita coletiva, quando o texto foi registrado no quadro-de-giz pela professora. Nesse momento, as crianças ditaram o texto a ser escrito, quando, então, ela ocupou o lugar de escriba do grupo orientando a produção textual. Nos momentos da escrita, fazia intervenções para organizar o texto, garantir-lhe a seqüência tal como no original. Foi comum fazer intervenções buscando garantir a fidelidade do texto – *O que aconteceu depois, isso vem antes ou depois, no texto está assim?* Após o término da produção coletiva, as crianças copiaram no caderno o texto produzido.

A produção coletiva é uma atividade complexa, pois o professor precisa organizar as idéias das crianças que se apresentam de forma aleatória e por vezes sem a lógica temporal. Vi o esforço para garantir com a turma a seqüência temporal e a organização dos fatos, retomando os diferentes trechos explicitados pelas crianças, visando alcançar o modelo apresentado. Teberosky (1990, p. 70) apresenta modelos de escrita coletiva, e já naquele período inicial de disseminação da psicogênese a autora enfatizava que a escrita coletiva é “enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem”. Isso porque permite a realização de atividades diversas quando se confrontam os conhecimentos de cada um, o que pressupõe operações lingüísticas diferentes.

As etapas que envolveram a proposta de reescrita foram sistemáticas e também repetitivas. As crianças escreveram o texto de um mesmo capítulo três vezes, em duplas e individualmente, e no coletivo, quando copiaram do quadro o texto elaborado junto com a

professora. Que razões ou objetivos teriam a atividade para justificar essa repetição? Jolibert (1994, p. 47) apresenta diversos modelos de atividades com objetivos de formar crianças produtoras de textos. A obra da autora foi bastante difundida entre os professores alfabetizadores. Os modelos apresentados contribuem para a percepção do professor quanto ao desenvolvimento de diferentes propostas de produção de textos, um material que auxilia o desenvolvimento e a proposição de situações de produção escrita. A cada modelo apresentado a autora evidencia as etapas que devem ser previstas e organizadas pelo professor. Um dos modelos enfatizados é o da reescrita de textos em gêneros diversos. Quanto a essa proposta, afirma que “as reescritas correspondem, a cada vez, a um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto”. Essa atividade permite focar, dependendo da turma e da intenção do professor, aspectos distintos. A autora destaca, então, as possibilidades de se trabalhar junto com as crianças os modos de funcionamento do texto, a gramática, o léxico, a morfologia e a ortografia. No caso específico do conto lido e da faixa etária das crianças, percebi, na sala 9, que a intenção da professora Júlia foi abordar aspectos voltados para a estrutura do gênero, a caracterização das personagens, o conflito da narrativa, bem como a resolução dele, aspectos inerentes ao texto narrativo. A leitura com intervenções garantiu a compreensão global do texto, bem como a percepção do tema exposto na obra.

É importante ressaltar que nessa proposta de reescrita não houve nenhum trabalho ou intervenção que assegurasse uma reflexão mais específica sobre gramática, por exemplo, do ponto de vista da elaboração das frases, conectivos, complexidade quanto à estruturação, tempos verbais, dentre outros. Quanto a esses aspectos, vale destacar que não parece ser necessário elegê-los como foco nesse momento inicial da alfabetização.

Quanto à atitude da professora de não intervir nesses textos, a meu ver, não se tornaram relevantes, pois o trabalho se constituiu tendo a memória como apoio para escrita, o que permitiu às crianças apreender determinadas estruturas inerentes ao texto. Assim, a produção evidenciou a reprodução de uma estrutura garantida anteriormente. Nos momentos da produção, a professora Júlia acompanhou somente as crianças que ainda não tinham habilidades de escrever alfabeticamente, o que exigia a atenção especial dela. O texto produzido pelas demais crianças não foi alvo de intervenções.

Houve, também, a proposta de apresentação da peça de teatro para toda a escola, que não pôde se concretizar por causa de um problema de voz que acarretou a licença médica da professora. No momento da entrevista, a professora relatou sobre o problema da licença, que comprometeu o trabalho final da obra *O casamento da ararinha-azul*. Na entrevista, a

professora relatou sobre os exames e o parecer do médico no momento de uma de suas consultas, justificando seu problema de voz.

A professora viveu um momento angustiante por não ter condições de concluir o trabalho. Esse dado, embora não seja objeto desta pesquisa, foi aqui ressaltado para mostrar a importância de desenvolvermos pesquisas voltadas para a saúde do professor. Tomamos como referência o desgaste da voz da referida professora ao atuar como alfabetizadora. Na fala, Júlia disse que às quintas e sextas-feiras já estava totalmente sem voz. O afastamento dela impossibilitou a coleta dos dados em novembro, o que não comprometeu a pesquisa.

#### ***4.4.2 As condições para a produção da reescrita***

Diferentemente da produção do texto do Álbum da Turma, na sala 10, analisada no início desta seção, as condições para essa produção de escrita e de reescrita foram bem diferentes. Teve como modelo um tipo textual, o narrativo, sendo o gênero um conto moderno, com um enredo específico, a ecologia, apresentado no suporte: o livro. Essas condições, asseguradas pela professora são relevantes, uma vez que os textos do tipo narrativo são mais familiares às crianças. Perroni (1992 *apud* ROCHA, 1999, p. 34) mostra que “desde muito cedo as crianças constroem a competência de elaborar e/ou recontar narrativas oralmente, a partir das intenções dos adultos”.

No texto *O casamento da ararinha-azul*, tal como em outros gêneros, confirma-se a presença de “um enredo fixo, uma seqüência temporal, a causalidade dos acontecimentos, a não-participação do narrador no decorrer dos acontecimentos, a presença de fórmulas de abertura e de fechamento” (ROCHA, 1999, p. 34). Esses são aspectos facilitadores para garantir a compreensão do texto, tendo em vista que a narrativa possui características que lhe são peculiares. Quanto aos personagens, são bem definidos, a seqüência das ações é clara e a trama situa-se num espaço temporal e é finita (tem começo e fim). A história tem um “esqueleto” que permite ao leitor perceber-lhe a estruturação de modo a levar à compreensão dele. Assim, nos momentos de escrita, a fidelidade ao modelo pode ser mais bem assegurada.

As atividades de reescrita de contos ocorrem de forma sistemática nas turmas de alfabetização, e os professores partem do princípio de que a estrutura narrativa é de fácil apropriação pelas crianças. Acredita-se que esse trabalho possibilita desenvolver habilidades

para que a criança escreva não somente essa tipologia e o gênero textual, mas outros textos que lhes serão apresentados posteriormente, em diferentes situações de produção de texto. A narrativa é reconhecida como um importante modelo a ser apresentado e desenvolvido pelas crianças.

Antes de reescrever cada capítulo, a professora assegurou a reconstituição oral do texto para garantir-lhe o domínio, o conteúdo e a estrutura, intervenção que ocorreu de modo sistemático com a turma. Nesses momentos, a professora Júlia apresentava questões do tipo: *Como é que é essa história mesmo, em que parte estamos? Como é que começa a história? Quem são os personagens que aparecem nesse capítulo? O que aconteceu com a ararinha? E depois? Não podemos saltar nem um pedaço, hein?* Retomava, então, partes do texto para organizar a seqüência da história e os fatos. As condições envolvidas nessa proposta quanto ao que escrever e como escrever foram asseguradas quando tomei como referência as estratégias usadas pela professora de resgatar o texto original.

Há outro aspecto que envolve as condições de produção que, a meu ver, merece ser problematizado – “para que escrever”. Os objetivos dessa (re)escrita não se vinculam a nenhuma funcionalidade social. Para que reescrever esse texto? Não encontrando resposta a essa pergunta, essa proposta remete a uma estratégia pedagógica cujo objetivo é garantir competências para escrever textos, o que constitui uma tarefa exclusivamente escolar quando desvinculada de uma função social.

A professora não apresentou aos alunos nenhuma razão para reescrever todos os capítulos, e ainda assim o envolvimento das crianças foi garantido em todas as fases. A professora Júlia sempre se mostrou empolgada, deixando em suspense a leitura dos diversos trechos do conto. A proposta de apresentação da peça de teatro pelas crianças no final do ano serviu, também, como motivação para a leitura da obra, mas não estabeleceu qualquer vinculação com os objetivos de reescrever o texto.

Há diversos fatores e processos envolvidos desde o momento da leitura do texto original feita pelo professor até à produção final da criança, o que exige do professor assegurar determinadas condições. Geralmente, as práticas escolares têm se voltado para o produto final e o texto reescrito passa a ser objeto de análise do professor. O professor depara com alguns problemas: a construção da base alfabética propriamente dita e os aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos e de ordem textual. O que, então, necessariamente, deveria ser focado no processo de produção textual, na fase inicial da aquisição da leitura e da escrita?

Há muitas questões a investigar quando se analisa a estratégia a reescrita numa turma de alfabetização. Considerando que a produção de texto, nessa fase inicial, se dá com base em modelos apresentados pelo professor e em razão da complexidade da tarefa, torna-se relevante aprofundar essas discussões para garantir uma prática mais eficaz com aprendizes da escrita. De acordo com Marcuschi (2000, p. 73), “propostas de análise, seja da linguagem oral espontânea ou da linguagem literária, poderiam ser enquadradas no contexto dos processos de retextualização pouco exercidos na sala de aula”. O autor denomina de retextualização a capacidade de a criança rever o próprio texto, uma atitude que deve se sustentar na ação efetiva do professor diante do texto e da própria criança. Na visão do autor, esse aspecto mereceria maior atenção e investigações acadêmicas. Esses estudos poderiam trazer contribuições sobre os usos lingüísticos, sua variedade e riqueza, principalmente com crianças no início da alfabetização.

A reescrita nessa turma não envolveu o processo de retextualização, não houve intervenções que assegurassem a revisão dos textos produzidos, seja de forma coletiva, seja individualmente. Problematizo, então, questões que, embora não sejam objeto de estudo desta pesquisa, mostraram-se relevantes quando observei com maior rigor e detalhe esse evento: Se a estratégia metodológica da reescrita de textos, no processo de aquisição da escrita, permite à criança apropriar-se da tipologia e do gênero textual em questão, como intervir, que estratégias usar para que as crianças avancem nas produções delas tendo em vista a diversidade de níveis de aprendizagem na sala de aula? Que estratégias permitiriam a reflexão das crianças sobre os textos delas no que diz respeito à coesão e à coerência e ao mesmo tempo ao sistema formal da escrita? Como vislumbrar a qualidade dos textos já nesse período inicial da alfabetização?

As práticas escolares têm demonstrado avanços em relação ao conceito de alfabetização, e os alfabetizadores utilizam os diversos textos existentes com objetivos distintos. Do ponto de vista lingüístico, destaco os trabalhos de Cagliari (1998, p. 209), ao afirmar que “o professor alfabetizador deve trabalhar, sempre que possível, com textos, os alunos também devem estar sempre envolvidos com a problemática da linguagem, analisando-as dentro de um contexto real de uso, ou dentro da própria linguagem”. Estudos acadêmicos e prática pedagógica têm mostrado que, ao mesmo tempo em que a criança se adapta ao sistema lingüístico, é capaz de compreender os textos, os usos sociais dele e se apropriar deles na sua forma escrita. Quanto mais as crianças estiverem expostas aos diversos tipos e gêneros, mais facilidade terão para se apropriar das estruturas sociais e,

conseqüentemente, produzir bons textos. Essa concepção visa garantir a concretização do letramento nas turmas de alfabetização, pois os textos são apresentados considerando, prioritariamente, as condições reais de uso deles na sociedade.

Na situação da reescrita, tal como observada, a criança ouve, reconta, reescreve e participa ativamente do processo, interagindo com o objeto de estudo, a língua, nesse caso o conto. De acordo com Possenti (1993), a capacidade de apropriar-se da linguagem é um mecanismo de produção/reprodução, uma vez que os modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social, e as crianças vão se apropriando deles à medida que estabelecem um contato sistematizado com a língua.

Na proposta da professora Júlia, o texto está presente, mas, ainda assim, existem limites quando centro a atenção nos objetivos para produzi-lo e quanto ao significado dele no processo de revisão da produção escrita pela criança. Percebi que não foi possível intervir em muitos aspectos que envolvem a produção escrita, por exemplo, as marcas da oralidade no texto e repetição de vocábulos. Nos momentos da observação, constatei quão complexa seria a tarefa tendo em vista a extensão dos textos, a diversidade e o número de crianças na turma, bem como a necessidade de o professor acompanhar com uma intervenção mais individualizada algumas crianças que ainda não são alfabéticas. Assim, as intervenções ocorreram no sentido mais global, priorizando a retomada do conteúdo e da seqüência da narrativa, o que possibilitou, de modo incipiente, que as crianças revisassem, analisassem ou reelaborassem os próprios textos.

#### ***4.4.3 A produção de textos de uma criança: o que ela demonstrou (re)conhecer...***

São apresentados a seguir dois textos, o primeiro referente à reescrita e o segundo, à produção individual de uma carta para o autor Ângelo Machado. A intenção é demonstrar o que uma mesma criança demonstrou conhecer ao produzir os textos tendo em vista as condições e as estratégias usadas pela professora Júlia.

A escolha dos textos da aluna Lud se justifica por representar uma escrita com aspectos recorrentes e que muito se assemelha aos textos das outras crianças da turma, com exceção daqueles que ainda estavam em processo de apropriação do sistema de escrita. Há, então, uma representatividade no conjunto de textos da turma, tendo em vista as crianças, em



sua maioria, asseguraram a mesma estrutura e o mesmo enredo do conto original, lido pela professora, ou seja, não somente o gênero foi garantido, mas também detalhes da narrativa presentes nessa obra.

#### 4.5 A reescrita

O texto aqui apresentado refere-se à reescrita do capítulo “De noite na caatinga”. São explicitados os aspectos inerentes à estrutura da narrativa, bem como aqueles voltados para a apropriação do sistema de escrita. Podem ser observadas, também, as questões relativas à ortografia da língua, que ainda não tinham sido assimiladas pelas crianças.

Tem-se, então, uma produção que evidencia a capacidade de elaborar um texto narrativo com base em um modelo previamente trabalhado de modo sistemático.

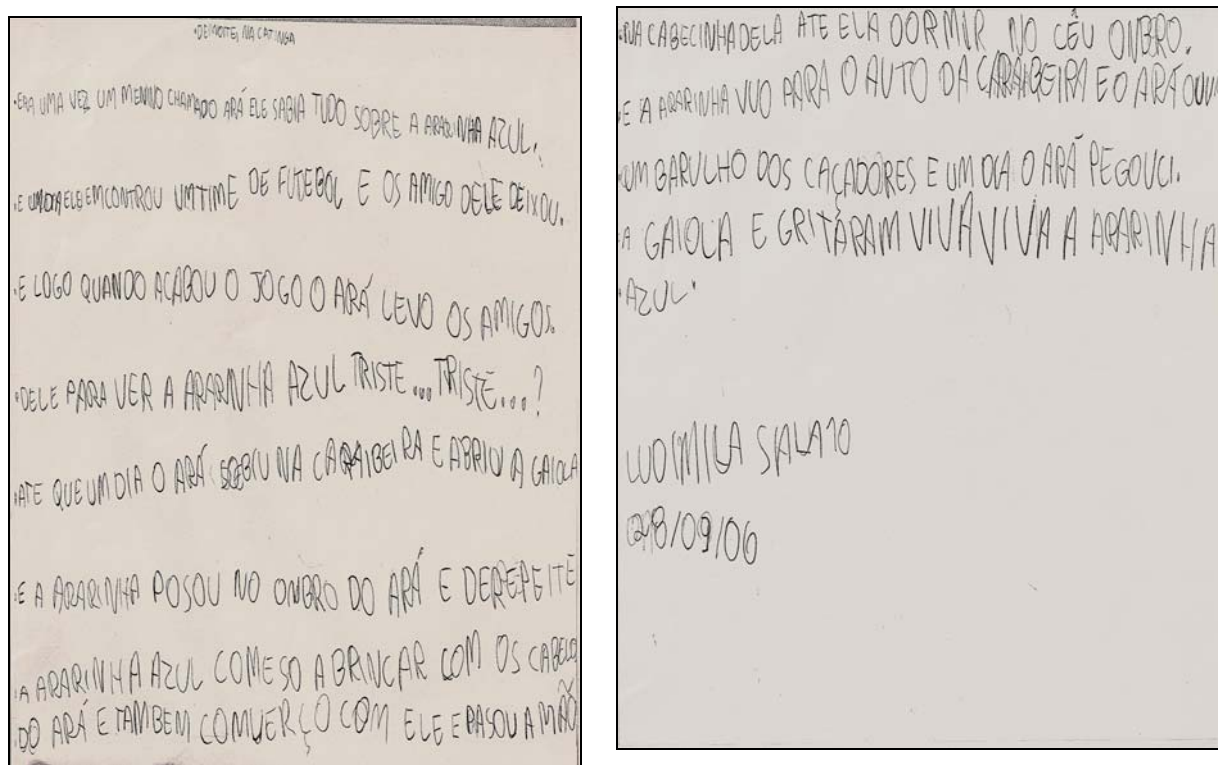


FIGURA 11 – Texto individual da Lud, “De noite na caatinga”

Antes de iniciar a escrita, a professora teve a preocupação de retomar a ordem dos capítulos do livro, bem como as idéias centrais de cada um. Havia um cartaz com os nomes deles afixado na sala. A professora conduziu a atividade oralmente para que as crianças relatassem a ordem do primeiro ao quinto capítulo, delimitando o que seria escrito.

**Júlia:** *Qual o primeiro capítulo?*

**Crs:** *Casamento.*

**Júlia:** *O 2º?*

**Crs:** *Seqüestro.*

**Júlia:** *O 3º?*

**Crs:** *Pretendentes*

**Júlia:** *O 4º?*

**Crs:** *O menino de olhos azuis.*

**Júlia:** *O 5º?*

**Crs:** *‘De noite na caatinga’.*

Sempre retomava oralmente o que deveria ser escrito para que as crianças se lembrassem do conteúdo e da seqüência dos fatos.

Ao iniciar o texto, a criança colocou o título, aspecto enfatizado nas intervenções da professora:

**Júlia:** *Ontem foi em dupla e hoje é individual por isso a mesinha não pode ficar junta. Qual é o nome do texto?*

**Crs:** *‘De noite na Caatinga’*

**Júlia:** *Como o texto tem um título eu estou fazendo isso para delimitar, para marcar que ele não pode ficar misturado com o restante do texto (dirigiu-se ao quadro e escreveu o título do texto e contornou o título com um balão/nuvem). Cada um fazendo o seu. Escreve tudo o que você lembrar. (As crianças se dirigiram às mesinhas para produzir o texto)*

A marca temporal da narrativa “Era uma vez” inicia o conto. Houve a manutenção da seqüência dos fatos utilizando outros recursos que definem também as marcas temporais, “e logo quando acabou”, “até que um dia”, assegurando, assim, o desfecho e a seqüência da narrativa.

Os conectivos que permitem a ligação entre os termos da oração também estão presentes e garantem a coesão e a coerência do texto: “e um dia ele montou um time de futebol e os amigos dele...”. Observa-se, também, a repetição do vocábulo “e”, marcas da oralidade, “e logo”, “e a ararinha posou”, “e ‘pasou’ a mão”. Aspectos de natureza ortográfica não foram enfatizados pela professora, embora ocorrências estivessem presentes no texto, como o uso da letra “s” nas palavras “comeso” e “pasou”.

Um levantamento de dados, realizado na minha prática como professora, aponta como recorrente a estratégia de reformulação, acréscimo, substituição e reordenação de palavras, trechos ou enunciados na reescrita das crianças, quando comparados com as do texto original. Essas ocorrências são apontadas por Marcuschi (2000, 2001) como um dos aspectos envolvidos no processo de retextualização, que o autor denomina “atividades de reformulação”. Para ele, essas atividades vão da simples regularização lingüística às mudanças de estilo e, conseqüentemente, podem acarretar mudanças de conteúdo.

Consta, nas diversas produções das crianças, no processamento individual, que houve poucas alterações, considerando-se a referência do modelo original, o que não comprometeu a estrutura da narrativa, tampouco o conteúdo dela. O trabalho da professora, que garantiu, por meio da memorização, a apropriação do conto, possibilitou uma escrita mais fiel ao modelo apresentado. A escrita de textos memorizados tem um grau menor de complexidade. Não é preciso elaborar um conteúdo a escrever; a atenção se volta de modo mais específico para a maneira como se escreve.

A análise da reescrita leva à constatação da importância de proporcionar às crianças oportunidades para o trabalho com textos tanto na leitura como na escrita. Dolz e Schneuwly (1994) propõem que os gêneros textuais sejam desenvolvidos pela escola, partindo de certos agrupamentos. Defendem a diversificação de gêneros, definindo-lhes as especificidades e possibilitando a apropriação deles com base no trabalho comparativo entre eles. Tem-se como princípio elementar a construção por confronto com o mesmo gênero e com o diferente.

Os autores apontam que numerosas operações de linguagem são necessárias para dominar a narração, por exemplo. Partindo dessa premissa, enfatizo a importância de investigar as propostas didático-pedagógicas que pretendem assegurar a apropriação dos gêneros pelas crianças, o que me leva pensar se determinados gêneros seriam mais adequados para algumas séries escolares ou não. Não defendo que cada tipologia deva ser trabalhada separadamente, como se a criança fosse se apropriar de cada uma delas por etapa, seguindo uma graduação de dificuldades. Mas as práticas escolares têm mostrado que há predominância de narrativas no processo inicial da alfabetização e, mais especificamente, os contos são enfatizados nos dois primeiros anos de escolaridade. Esse evento permite pensar sobre quais são as estratégias utilizadas no trabalho de reescrita de narrativas e o nível de aprofundamento que se tem dado para que os alunos possam se apropriar não só dessa estrutura, mas, também, de outras. Para os autores, o trabalho escolar, no que se refere à produção da linguagem, faz-

se sobre os gêneros, quer se queira, quer não. Os gêneros constituem instrumentos mediadores nas diferentes estratégias de ensino. As práticas de linguagem são aquisições acumuladas pelos diferentes grupos sociais, constituindo instrumentos de interação social presentes na escola.

Schneuwly (1994) trata o gênero como uma ferramenta ou, ainda, como um (mega) instrumento que age em situações de linguagem. Esse (mega) instrumento é visto como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. O autor aponta que o gênero é uma base de orientação da ação discursiva que pode ser adaptada de acordo com os objetivos definidos, um destinatário específico, um conteúdo preciso e em determinada situação. Nesse sentido, os gêneros podem ser escolhidos e adaptados em função da situação de uso.

Ao se escolher um gênero, há uma abertura para a escolha de recursos lexicais pelo sujeito. Assim, quanto mais exposto ao texto estiver o aprendiz e, concomitantemente, quanto mais reflexões fizer sobre suas produções, mais consistentes serão as escolhas dele para a elaboração textual. Isso exige pensar sobre as diferentes estratégias de ensino que possibilitem ao aprendiz apropriar-se dos gêneros textuais e suas respectivas situações de comunicação.

Destaco, também, Bronckart (1999, p. 103), para quem “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Nesse sentido, a apropriação dos gêneros vai se dar nas diferentes práticas de linguagem vivenciadas pelos sujeitos. No caso desta pesquisa, foi possível confirmar que a professora Júlia, ao eleger o conto como objeto de estudo, assegurou às crianças, de modo significativo, a apropriação desse gênero conto e de aspectos inerentes ao tipo narrativo.

#### **4.6 A produção da carta para Ângelo Machado**

Essa situação de escrita se concretizou quando a professora propôs a produção de uma carta convidando o autor Ângelo Machado para assistir à peça de teatro na escola, objetivo central da proposta. O conteúdo desse gênero se voltou para o trabalho realizado com

o livro. As crianças poderiam contar as próprias experiências com a leitura e fazer apreciações: *Vocês podem dizer pra ele o que mais gostaram na história, o que vocês aprenderam, como foi o nosso trabalho*, afirmou a professora.

O trabalho da escrita da carta foi realizado, inicialmente, na modalidade oral e, posteriormente, a tarefa de escrita foi individual. Foram levantadas todas as idéias sobre o que poderia ser escrito, e as crianças participaram ativamente, expressando a apreciação delas sobre o livro. A professora enfatizou, também, a estrutura desse gênero, a data no início do texto, a saudação, o assunto, a importância de informar a data e o local do teatro e, por fim, a despedida. Destacou como primeiro aspecto a data e, posteriormente, foi compondo com os possíveis conteúdos socializados na turma.

A turma já havia escrito coletivamente cartas ao longo do ano, dentre elas uma para a diretora e outra para um vereador. Nessa ocasião, o trabalho quanto à estrutura composicional desse gênero também foi enfatizado pela professora. Tal como na produção da reescrita, essa produção não gerou um trabalho de revisão do texto por parte das crianças. Essa escrita também exigiu da professora o acompanhamento das crianças que ainda não escreviam alfabeticamente.

Atualmente, há um contexto de discussões teóricas que predispõe ao professor alfabetizador assegurar as situações reais de escrita delimitando-lhes as condições no processo de produção. Além dos estudos já citados, essa concepção se vê presente, também, nos *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa* (BRASIL, 1997) em diversos trechos, dentre os quais destaco:

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

Assim não basta saber ler e escrever num sentido restrito, com textos sem vinculação com os usos que se faz deles na sociedade. O conceito de letramento se alia à alfabetização, pois esta deve ocorrer num contexto de situações reais de escrita, priorizando os usos que os sujeitos fazem dela. Essa concepção se afasta dos métodos tradicionais, pois os textos das cartilhas e em determinados métodos tinham um fim em si mesmos, eram organizados com determinadas estruturas apoiados numa concepção de que eram facilitadores no processo de alfabetização, o que acabava impedindo ou limitando as crianças nas situações de produção de textos reais. Isso porque os modelos geravam, também, textos com estruturas

simples, frases soltas, isoladas, que se distanciavam dos usos e das funções que cumprem numa situação discursiva presente na sociedade.

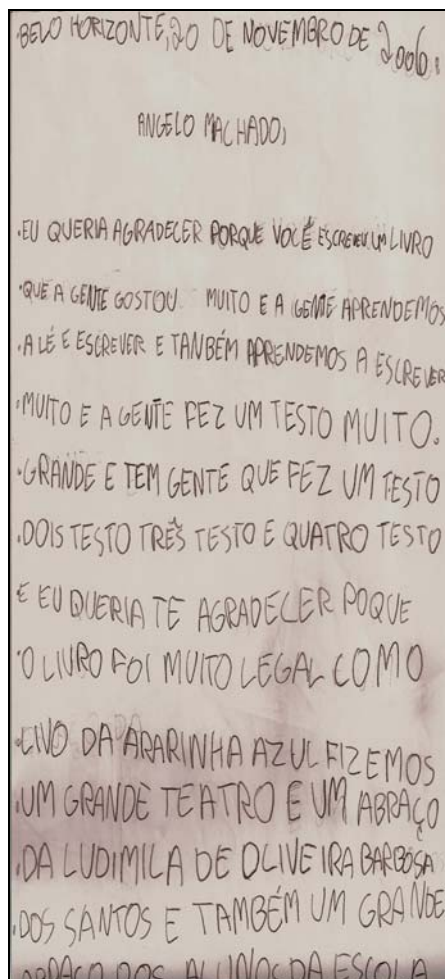


FIGURA 12 – A carta da aluna Lud

A FIG. 12 mostra a carta escrita pela aluna Lud. A criança apresentou uma estrutura coerente com o que foi enfatizado pela professora no momento do planejamento do texto. Considerando o período da alfabetização, esse planejamento foi fundamental, pois assegurou uma construção anterior, um ponto de partida, tanto no que se refere à estrutura quanto na definição do conteúdo. Percebi que a criança dispunha de informações, tinha vivenciado uma situação que lhe permitiu organizar o que dizer. Iniciou o texto fazendo o agradecimento e relatou as experiências da turma ao produzir vários textos extensos: *A gente fez um texto muito grande e tem gente que fez dois testo três testo e quatro testo.* Retomou novamente o agradecimento ao livro, fazendo a apreciação dela. Vê-se que ela não fez o convite, mas mencionou que havia feito o teatro, fato que não havia acontecido no momento da produção. O objetivo central da carta não se efetivou na produção da criança tal como foi proposto pela professora.

Os textos não constituíram objeto de análise por parte da professora. Nessa situação de produção, tal como a da reescrita, a professora acompanhou as crianças que estavam em processo de apropriação do sistema de escrita. Os desdobramentos dessa proposta de encaminhar as cartas não se efetivaram em razão da licença médica da professora.

A prática de escrita do texto da carta se alia, aqui, a uma concepção de língua como discurso. A professora garantiu as condições de produção do texto, o que envolve não somente a escolha do que se vai produzir, mas também definições de quem escreve, o que escreve, com que objetivo, para quem e quando se escreve. A escrita da carta ocorreu num contexto em que se garantiu uma situação de interlocução real. A professora deixou claros os

objetivos dessa escrita, definindo um destinatário real, e garantiu às crianças que enviaria a carta ao autor por meio editora. Assim, havia clareza e sentido para produzir esse texto.

Ao finalizar esta seção, chamo a atenção para o fato de que o trabalho de produção dos textos nas turmas de alfabetização exige maior tempo do que comumente observei nas demais atividades. Há que se considerar, também, o nível de intervenção e o trabalho de sistematização necessários nas turmas de alfabetização, o que exige do professor maior clareza de seus objetivos e da tarefa a ser realizada pelas crianças.

## **CAPÍTULO 5 – O PERCURSO DE FORMAÇÃO E OS SABERES DAS PROFESSORAS**

A experiência profissional e a trajetória das professoras Júlia e Stela são aqui tratadas em seus aspectos relevantes, vinculadas à formação inicial e continuada, na tentativa de sustentar as ações delas, o modo como atuam e a apropriação dos conceitos de alfabetização e de letramento expressos em suas práticas como alfabetizadoras.

São apresentados e destacados fragmentos das entrevistas para que sejam explicitados os discursos produzidos nos momentos específicos em que as professoras relataram a trajetória delas de formação, seja numa perspectiva profissional, seja acadêmica ou quando retrataram suas vivências em diferentes espaços sociais que não necessariamente os formais. Abordar a dimensão do sujeito professor e de sua formação levando em conta não somente os espaços formais, mas também os não formais significa reconhecer que há uma complexidade para apreender a dimensão do trabalho docente. Assim, há que se reconhecer, além dos aspectos voltados diretamente para a profissão, os processos de socialização familiar e as diversas experiências de vida dessas professoras.

As entrevistas foram analisadas à luz dos referenciais que sustentaram as discussões sobre a formação, os saberes e os discursos dos professores. Estudos desenvolvidos por Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005, 2008), Nóvoa e Huberman (2000), Gauthier (1998), dentre outros, são enfatizados. Os discursos produzidos pelas professoras puderam, em determinados momentos, ser compreendidos utilizando o referencial de teóricos da Análise do Discurso e da Análise de Conteúdo. Autores como Bakhtin (1992, 1929/1995), Bardin (1977), Orlandi (2002), Pêcheux (1969), Possenti (1993) mostram-se em evidência.

Inicialmente, apresento algumas características relativas à formação, comuns às duas professoras. Em seguida, são abordadas as categorias de modo a explicitar a trajetória das professoras, o que inclui diferentes experiências, seja no contexto da profissão, seja fora dele. Ao final do capítulo apresento a concepção delas sobre a alfabetização e o letramento, declaradas em entrevista realizada ao final do ano letivo. Também são evidenciados os dados relativos ao planejamento do trabalho expressos nos momentos da entrevista.

Destaco que nem sempre as categorias apresentadas foram comuns às duas professoras. Isso se deve ao fato das diferenças do percurso de vida e de formação acadêmica e profissional de cada uma. Assim, pode-se verificar que determinados aspectos foram



destacados com maior evidência na própria dinâmica da entrevista, o que demonstra o valor atribuído pelas professoras tanto no que diz respeito à frequência com que apareceram como também na extensão dos discursos delas.

Entre as professoras houve uma tendência para descrever de forma detalhada as experiências e vivências sobre a trajetória profissional delas. O tempo estimado e combinado de uma hora para cada entrevista não foi suficiente. As professoras demandavam maior tempo e se sentiam à vontade para prorrogar suas falas e ir além do limite estabelecido.

As categorias dizem respeito à história de vida ou à cultura familiar, ao conhecimento acadêmico ou científico e à experiência profissional delas dentro ou fora da rede municipal, o que mostra a diversidade de experiências das professoras. Tenho como princípio que essas experiências mantêm uma estreita relação com a atuação que têm hoje como professoras alfabetizadoras, por isso precisam ser resgatadas e compreendidas.

Os capítulos 3 e 4 foram estruturados aliando as observações da prática da sala de aula com os discursos das entrevistas para conhecer e compreender os saberes presentes na situação de ensino e na relação com as crianças em processo de alfabetização. Já este capítulo 5 foi estruturado com base em depoimentos das entrevistas sobre a formação, buscando reconhecer um percurso vivido ao longo da trajetória profissional e nos espaços sociais diversos, desde que enfatizados pelas professoras. Desse modo, articulei os depoimentos, a fim de responder à pergunta inicial: No contexto atual, em que mudanças ocorrem em relação ao conceito de alfabetização e que um novo conceito se apresenta, o de letramento, como agem em sala de aula professoras alfabetizadoras bem-sucedidas e que relações se podem estabelecer entre as ações e os processos de formação delas?

Neste capítulo, encontrei algumas pistas sobre como as professoras foram se apropriando dos conceitos de alfabetização e de letramento nas diferentes experiências vivenciadas na escola ou fora dela, em ações de formação. Isso pode, de certo modo, mostrar os processos vivenciados que lhes sustentam os afazeres cotidianos, as opções metodológicas que fazem em sala de aula.

As categorias eleitas tentam expressar os vários saberes mobilizados pelas professoras, bem como suas possíveis fontes, o que Gauthier (1998, p. 28), retomando os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), denomina “um reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Nesse *reservatório* incluem-se os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica. Nesta pesquisa, a categorização

se mostra um pouco diferenciada dessas apresentadas por Gauthier (1998) e de outros autores da área, uma vez que a organização priorizou reconhecer aquelas evidenciadas nos próprios discursos declarados pelas professoras nas situações de entrevista. Ainda assim, elas mantêm uma estreita relação com o trabalho citado. Destaco que o termo *reservatório*, utilizado por Gauthier (1998), é compreendido, nesta pesquisa, como uma fonte em que se encontram presentes um conjunto de predisposições, ou também diferentes saberes que possibilitam às professoras estabelecer relações e apreender os conceitos de alfabetização e de letramento. Essa fonte pode, ou não, lhes servir, ou mesmo ser acionadas, à medida que enfrentam os desafios na sala de aula.

A elaboração deste trabalho leva à reflexão sobre a terminologia aqui adotada, que evidencia os conhecimentos necessários ao professor no exercício de sua profissão: os saberes que detém. Foi adotada a terminologia *saberes* e não *conhecimentos*, sem deixar de reconhecer que esses dois vocábulos podem apresentar-se como sinônimos em diversos momentos. Ao adotar o termo saber(es), faço menção, especialmente, a Tardif (2002, p. 11), em que tal terminologia se mostra presente em toda a obra. Trato, assim, da especificidade de determinada profissão em que estão presentes fatores contextuais e condicionantes de um ofício: “Assim, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. No caso dos professores, é pertinente reconhecer a diversidade de saberes de fontes distintas e que não se desvinculam das relações políticas, sociais, humanas e organizacionais nas quais esses profissionais estão inseridos.

Gauthier (1998, p. 333) mostra que na tradição filosófica o saber foi definido com base em três concepções distintas e “cada uma dessas concepções refere-se a um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação”. A fim de melhor delimitar a terminologia aqui utilizada, apresento cada uma dessas concepções de forma sucinta uma vez que contribuem para a melhor compreensão do objeto de estudo.

Uma primeira concepção apresentada é a que vincula a subjetividade ao saber. Temos a sua expressão em Descartes, citado por Gauthier (1998), filósofo francês que concebe o saber como todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Para esse filósofo, a razão é única e só ela permite distinguir o verdadeiro do falso. Assim, o saber está em oposição à dúvida, ao erro e à imaginação. Também nessa concepção o saber se distancia de outros tipos de certeza, como a fé e as idéias preconcebidas sobre as coisas. O saber está fundado na racionalidade, tem sua fonte numa constatação lógica, é o resultado do raciocínio e fruto do diálogo interior marcado pela racionalidade. Nessa concepção, o saber

também assume uma forma que é dada pela intuição intelectual a qual permite apreender a verdade.

A segunda concepção associa o saber ao juízo. O saber é um juízo de verdade. É fruto de uma atividade intelectual. Diferentemente da primeira concepção, o saber não assume a forma intuitiva, tampouco uma representação subjetiva. É o juízo verdadeiro de um objeto ou de um fato, com exceção do juízo de valor.

Na terceira concepção, a argumentação é o lugar do saber. O saber se define como atividade discursiva e o sujeito deve validar uma proposição realizada por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Essa terceira concepção se distancia da segunda, uma vez que não se restringe apenas a uma atividade de juízo verdadeiro, mas também à capacidade de apresentar razões que confirmem a verdade de juízo. O argumento é fundante do saber, ultrapassa o sentido da subjetividade e se constitui na relação com o outro, “uma construção coletiva de natureza lingüística, oriunda das trocas entre os agentes” (GAUTHIER, 1998, p. 335). O saber não se limita apenas ao conhecimento lógico ou empírico; ele está presente, também, no discurso normativo, em que se pode argumentar sobre a sua validade num pacto de comunicação e interação em uma comunidade de discussão.

Nas três concepções, a natureza do saber está ligada à racionalidade. O saber engloba “os discursos, os argumentos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem à racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer motivos que as justificam” (GAUTHIER, 1998, p. 336). Tal como na aceção dos estudos apresentados, a racionalidade não se vincula apenas ao saber científico, tampouco a um modelo preconcebido de racionalidade. Dessa forma, o saber pode ser racional sem ser científico. Também o saber da prática ou o saber prático é legítimo, pois advém das experiências e nem sempre se sustenta direta ou racionalmente por determinadas concepções científicas ou em teorias pedagógicas. Assim, os saberes assumem a noção de validade e não de verdade. Têm validade porque refletem o pensamento de determinados sujeitos que buscam a solução para os problemas que enfrentam na prática da sala de aula pautando-se em fontes distintas de saberes. Então, tal como afirma Gauthier (1998, p. 337), acredito que “um saber seria válido graças à sua capacidade de persuadir e não graças a um absoluto percebido como verdade”. É importante considerar, também, que o saber não é estático, ao contrário, está situado num tempo e num espaço e pode ser alterado e ressignificado num contexto real levando em conta o processo de ensino e aprendizagem. Essa noção de saber está voltada para o sujeito nas suas subjetividades; são saberes próprios e distintos em cada um. Ainda que

tenham vivenciado as mesmas experiências de formação, esses saberes se diferenciam e constituem-se de modo particular para cada sujeito.

Destaco, também, nos discursos das professoras, a presença do termo “intuição”. Há um número significativo de depoimentos que justificam que as ações ou propostas pedagógicas advêm da intuição, aqui considerada como um saber, saber legítimo que pode ser mais bem compreendido quando está vinculado a outras fontes de saberes. Assim, a intuição é reconhecida como uma categoria inerente à prática das professoras que merece destaque neste trabalho. As ações delas, quando denominadas como intuitivas, têm uma razão de ser e estão apoiadas em saberes que nem sempre são nomeados ou reconhecidos. Sendo intuitivas, passaram por um processo interno e seletivo, foram determinadas por certas escolhas e, com certeza, uma decisão foi tomada para incluí-las ou não no exercício da profissão num determinado momento. Dada a frequência e a relevância nos discursos, a intuição será retratada na seção 5.7.

### **5.1 As experiências comuns entre as professoras**

São enfatizados nesta seção alguns aspectos comuns na trajetória profissional das professoras. Ambas possuem os cursos de magistério e de Pedagogia. Em 1977, Júlia concluiu o magistério em Belo Horizonte e a professora Stela, em 1988, na cidade de Brasília. Stela graduou-se na Universidade de Brasília (UnB) em 1998. A professora Júlia também é graduada em Pedagogia e concluiu o curso em 1982, no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG).

Ingressaram na rede municipal por meio de concurso público há mais de dez anos – Stela em 1995 e Júlia, em 1986. Ambas atuam, também, em outro turno de trabalho e, para tal, realizaram um segundo concurso: a professora Júlia em 1992 e a professora Stela, em 2006.

Passaram, então, a ocupar dois cargos: no turno da manhã e no da tarde. Embora a professora Júlia tenha assumido o outro cargo somente em 2006, relatou que desde 1998 atuava no outro turno na rede municipal, em regime de dobra.<sup>16</sup>

Em 2006, período de realização da pesquisa, as professoras atuaram em tempo integral na rede de ensino de Belo Horizonte. A professora Júlia atuou como professora alfabetizadora em umas das turmas em que a pesquisa foi realizada. A professora Stela ocupou o cargo de professora no turno da manhã e atuou como formadora do Núcleo de Alfabetização e de Letramento, à tarde, na SMED. Ambas relataram que tinham experiências de sala de aula na rede municipal com crianças da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, participaram ativamente dos diversos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal e atuaram em espaços de formação e de gestão da política pública nas instâncias da SMED durante seis anos, período em que se afastaram da sala de aula. A seguir, o percurso delas.

## **5.2 A experiência nas instâncias públicas municipais de formação**

A entrada nesses espaços de formação foi possível por meio de processos seletivos, divulgados a toda a categoria de professores, uma prática comum da SMED. Quando passaram a ocupar esses espaços, as professoras se afastaram da sala de aula por determinado tempo e atuaram em ações de formação com outros professores e educadores<sup>17</sup> infantis.

Em 1986, a professora Júlia foi aprovada em concurso para professor da RME-BH, mas, por causa do seu cargo na rede particular, não assumiu a escola na rede municipal. Somente em 1992 assumiu como professora nessa rede de ensino. Iniciou o trabalho com as turmas da Educação Infantil. Atuou como professora do Programa Adote um Pré, com

---

<sup>16</sup> Professores concursados na PBH podem atuar em outro turno de trabalho (dois horários). Caso haja vagas nas escolas, eles ocupam o lugar de professores licenciados ou de outros que, por algum motivo, se encontram afastados da sala de aula a serviço da Secretaria Municipal de Educação ou do governo municipal. Esses casos são denominados “regime de dobra”. A atuação ou a saída da escola no segundo tempo de trabalho se vincula ao retorno do professor que possui o seu cargo efetivo.

<sup>17</sup> Na RME-BH, o profissional que atua na Educação Infantil (até 5 anos) é o Educador Infantil. Essa categoria ingressa na SMED por meio de concurso público e possui uma carreira diferenciada em relação aos professores do Ensino Fundamental.

crianças de 6 anos, em uma creche conveniada com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) e, em 1993, atuou como coordenadora pedagógica.

Em 1996, participou de um processo seletivo para atuar no Centro de Educação Infantil (CEI), na região centro-sul de Belo Horizonte. Nessa época, conjugou os dois períodos de trabalho e atuou ao mesmo tempo no Pitágoras e no CEI. Em 2000, já aprovada no segundo concurso público, atuou na Educação Infantil no CEI – leste e centro-sul –, acompanhando creches e escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. Esse trabalho tinha como prioridade a formação dos professores em creches e escolas municipais de Educação Infantil. A atuação nas creches pressupunha a entrada em morros e favelas, às vezes locais de difícil acesso. A professora afirmou que conhecia todas as creches das regiões centro-sul e leste: [...] *conheço aquelas creches todas da região Leste. Taquaril, Setor 14, Caetano Furquim, Casa Branca, Boa vista, Nova Vista. Então vivenciar formações, estar envolvida em creche, foi um tempo grande.* A equipe de trabalho do CEI fazia o acompanhamento pedagógico às creches com diversas formações envolvendo temas pertinentes à infância, cuidado e educação, voltando-se, também, para as especificidades das ações pedagógicas com a criança pequena.

A atuação nesse espaço público de formação permite considerar as possibilidades de uma construção diferenciada de saberes quando comparadas a um professor que não passou por essa experiência. Esse espaço possibilita aos sujeitos voltar a atenção para questões da política da educação proposta pelo município, já que o CEI foi criado para se constituir também como um espaço de formulação de uma política junto à SMED.

A atuação nesses espaços abarca outra dimensão do trabalho docente. Ressalto aqui que, no caso de Belo Horizonte, as instâncias de formação, necessariamente, têm um tempo destinado à preparação, ao planejamento e à organização das ações de formação de outros professores. Os profissionais que atuam nesses espaços participam de discussões e de reuniões mais amplas na SMED, são também assessorados por outros profissionais, muitas vezes teóricos vinculados às universidades, produzem materiais diversos para os momentos de formação, têm mais oportunidades de participar de eventos, como congressos e outros. Nesse sentido, esse espaço é relevante, pois se constituiu como instância para a própria formação. Um espaço em que formar o outro pressupõe estar se formando, com um tempo que fora destinado a esse fim.

A professora Stela, a partir de 2000, teve experiências nesses espaços de formação. Atuou na formação de professoras leigas de creches conveniadas com a PBH, no

Curso de Formação de Educadores Infantis (CFEI), e, ainda, como formadora do Projeto de Alfabetização e Letramento (ALFALETRA), que visava ao acompanhamento de professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental, desenvolvendo ações de formação na rede municipal. Em 2006, ano de realização da pesquisa de campo, a professora atuava em um turno na escola e, no outro, como formadora do Núcleo de Alfabetização e de Letramento da RME-BH. O Núcleo é uma instância da SMED que desenvolve ações de formação com os professores alfabetizadores nas escolas municipais.

### **5.3 A cultura familiar e a formação acadêmica**

O objetivo com esta seção é reconhecer e compreender os fragmentos citados pelas professoras em relação aos aspectos referentes à cultura familiar e às experiências vivenciadas fora do contexto profissional, tendo em vista que foram evidenciados nas entrevistas. Não houve preocupação em resgatar toda a história ou a biografia, tal como nos estudos sobre a vida de professores desenvolvidos por Nóvoa (1995a e b, 2000). Nesta pesquisa, o significado desses depoimentos é considerado quanto ao objeto de estudo delimitado. É legítimo reconhecer que a história de cada professor, as experiências familiares, na infância e na escola, vivenciadas antes mesmo de iniciar o processo de profissionalização, podem estar presentes na maneira como ele atua hoje na sala de aula, nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Afinal, as concepções deles não advêm apenas do saber teórico, adquirido em determinado momento; são também constituídas ao longo da vida.

Os depoimentos relativos à formação aqui analisados foram organizados de modo a apresentar, inicialmente, os referentes aos da professora Júlia e, em seguida, aos da professora Stela. Quando possível, houve uma interlocução entre eles, procedimento adotado para a discussão de todas as categorias analisadas neste capítulo.

A primeira entrevista com a professora Júlia foi realizada em março de 2006 e teve como propósito a retomada das experiências escolares e da formação acadêmica dela. Nesse momento, ela relatou que, ainda quando cursava a 5ª série, foi convidada por uma tia, professora, e pelo seu tio, diretor de uma escola, para substituir as professoras que iam para Vitória, capital do Espírito Santo, fazer cursos: [...] *eu de manhã era aluna e de tarde era*

*professora, entendeu? E amava fazer um trabalho assim.* Relatou que nessa época morava em Bananal, uma cidade do interior do Espírito Santo.

Lessard e Tardif (1996 *apud* TARDIF, 2002) evidenciam que muitos professores falam da escolha de sua carreira, seja porque provinham de família de professores, seja pela própria valorização dessa profissão no meio familiar. Os dados da entrevista revelam a presença de familiares próximos à professora atuando na educação, o que lhe permitiu a inserção nesse ofício. Esse é um fato também presente na vida da professora Stela, cujos pais são acadêmicos. No caso da professora Júlia, constatei que a inserção dela se deu pela relação com os tios que já atuavam em escola.

Nascida no Estado do Espírito Santo, a professora Júlia relatou o percurso vivido após a chegada a Belo Horizonte para fazer o 2º grau, magistério, hoje denominado Ensino Médio. Morava com os tios e, em razão de questões relativas à mudança de residência, passou por três escolas particulares, concluindo o magistério na escola Frederico Ozanam. Esse depoimento permitiu uma articulação com os trabalhos Lelis (2008). A autora verificou, nos relatos das professoras que pesquisou, que suas origens familiares mostraram um movimento ascendente de sua trajetória social, conquistando títulos escolares até então não alcançados pelos familiares mais próximos. Constatei nos discursos de Júlia que a mudança de Estado, do Espírito Santo para o de Minas Gerais, e as diferentes experiências de trabalho em Belo Horizonte motivaram-na a buscar uma formação, a inserir-se no campo educacional, além de outras possibilidades de estilo de vida.

No que diz respeito à inserção da professora Stela no campo educacional, constatei um movimento bem diferente quando retomou sua origem familiar. Os primeiros depoimentos da professora Stela foram coletados em entrevista realizada em abril de 2006. Ela fez menção à sua formação acadêmica no Curso de Pedagogia da UnB, destacando, também, fragmentos da sua história familiar, dos estudos acadêmicos dos pais e uma possível influência deles na formação dela. A professora reconhece que há participação do contexto familiar no seu processo de formação:

*[...] mas eu acho também que eu venho de um contexto familiar, social que também, é óbvio, contribuiu para toda a minha formação. Meu pai, por exemplo, chegou a fazer um doutorado, minha mãe, mestrado, meu pai é geólogo, minha mãe é historiadora [...] Eu venho de uma família de poetas, de acadêmicos, né?, então, eu acho que é inegável que todo o contexto que eu vivi desde criança, isso tudo vai contribuindo para eu ter essa formação!*  
(Fragmento da entrevista com a professora Stela)



De acordo com Tardif (2002), a vida familiar e as pessoas significativas na família são fontes de influência muito importantes na construção da postura da pessoa em relação ao ensino. O discurso de Stela confirma a influência da família na formação mais geral dela.

Ressalto, aqui, em relação a esse contexto familiar, os estudos de Bourdieu (1998 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 60), no que se refere à existência de

uma bagagem socialmente herdada, o capital social, definido como um conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. São componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural em seu estado ‘incorporado’. Como elementos constitutivos do capital cultural incorporado merecem destaque a chamada cultura geral (expressão sintomaticamente vaga e indefinida porque designa saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal); o domínio maior ou menor da língua culta; o gosto e o ‘bom gosto’ (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc.); as informações sobre o mundo escolar.

Embora a professora Stela considere a influência dos familiares na sua formação, principalmente a de seus pais, universitários, esse modelo não se confirmou na opção em que fez para dar continuidade aos estudos, pois ela declarou não ter interesse nem mesmo em fazer um curso de pós-graduação, aspecto que será retratado ainda nesta seção.

Nos momentos da entrevista, a professora relatou sobre as vivências familiares, as oportunidades de conhecer diferentes lugares, as viagens para outros Estados e o acesso ao cinema e ao teatro. Essas são condições favorecidas pelo meio familiar da professora Stela que, de alguma forma, influenciaram-na a prática como professora. Ela relatou que traz diversos materiais de suas viagens pelo Brasil, os quais utiliza como recursos pedagógicos nas suas aulas. Os conhecimentos que adquire em outros espaços sociais são sempre compartilhados com as crianças. Isso ficou evidente nas aulas observadas. A professora socializou materiais de exposições e museus que visitou, livros e revistas que adquiriu, contou fatos de suas viagens.

Na primeira entrevista, realizada no início de 2006, a professora Stela retomou o exemplo de um projeto sobre o mar, desenvolvido com as crianças e organizado de acordo com suas preferências e gostos. Destaco, aqui, a importância de observar o modo como a professora se coloca como sujeito de sua prática e constrói, junto com as crianças, o fazer pedagógico, dando sentido ao trabalho com base nos interesses dela articulados com os das crianças. De acordo com Tardif (2002), o professor de profissão não é somente alguém que

aplica conhecimentos produzidos por outros; ele é um ator, um sujeito que assume sua prática com base nos significados que ele mesmo dá. Esse sentido de autoria, do ato de criação e de elaboração da sua prática pôde ser evidenciado em vários momentos da entrevista, quando a professora mostrou organizar o trabalho dela propondo temas para diferentes projetos provenientes de suas experiências de vida e de seus gostos particulares. No caso por ela citado, foi desenvolvido um projeto sobre mar porque, como ela afirmou, ela amava *as baleias e o mar*.

Tardif (2002) afirma que para compreender a prática pedagógica é preciso ter em conta as subjetividades dos sujeitos. De acordo com o autor, as pesquisas sobre o ensino devem considerar as subjetividades dos atores em ação, assim como o saber-fazer por eles, mobilizados no cotidiano. Ressalto que a professora não fez menção a um trabalho que deve ser seguido por um programa curricular; ela organiza sua prática apoiando-se nos seus interesses e na motivação que tem para desenvolver certos temas. Isso porque, no caso das crianças de 6 anos, não há um programa previamente determinado pela rede municipal de Belo Horizonte e, assim, ela elege assuntos ou temas e os conjuga com os interesses da turma.

A professora Stela reconhece a influência de sua família, mas essa influência não se coloca como verdade absoluta, o que pôde ser comprovado pela frequência com que utiliza a expressão *eu acho*, como se vê nos trechos da entrevista. A freqüente utilização dessa expressão possibilita pensar que a professora possui apenas uma idéia hipotética e não uma certeza. Isso porque também vê a possibilidade de haver outros fatores e parece não ser possível ter certeza quais deles lhe permitem produzir ou elaborar determinadas atividades na sala de aula, o que pode ser confirmado neste depoimento dela:

*[...] Então, assim, eu acho que é tudo isso, a minha formação universitária passa muito também pela questão familiar porque meu pai trabalhava na UNB; assim, a maior parte da vida dele como professor foi lá, ele se aposentou lá. Então, assim, o meio que eu sempre circulei, as pessoas que iam à minha casa [...] Por exemplo, eu tinha um professor que era muito amigo do meu pai, portanto, muito amigo da família, chamado Amésio, ele me ajudou muito porque ele era do departamento de educação, NE?, então, assim, ele conversava muito comigo, ele me ajudou muito nessa definição do curso porque eu estava muito perdida [...]. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

Quanto ao curso de Pedagogia na UnB, a professora Stela relatou que foi orientada quanto a essa escolha e quanto à organização do seu currículo por um professor universitário, amigo da família. A expressão *por exemplo*, utilizada por ela, serve como

recurso para legitimar-lhe o discurso. Nesses momentos, buscou apoiar a sua fala em dados concretos das suas experiências, o que dá credibilidade ao discurso dela. O contato com um profissional do meio acadêmico é para a professora um dado que parece fundar o seu saber e constituir-se como parte integrante do seu processo de formação, que é originário de sua cultura familiar. São saberes produzidos, na família e nos diferentes grupos sociais, que, nos processos de interação, possibilitam a constituição do sujeito na sua dimensão pessoal e social. Saberes constituídos na socialização primária. Para Tardif (2002, p. 73),

os saberes provenientes dos meios familiares, escolares ou sociais, são fontes de crenças, convicções ou representações e se apresentam como certezas em relação ao ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão de classe, etc.

No que diz respeito ao momento da escolha do curso superior pela professora Júlia, não houve qualquer menção direta aos familiares dela, mas, ainda assim, constatei os vínculos familiares dela com os tios, que atuavam em escolas, na direção e na docência, o que leva à confirmação de que a escolha profissional da professora tem uma estreita relação com o meio familiar. Júlia fez vestibular para o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FaFi-BH) em 1978, instituição privada de ensino superior, tendo optado pela habilitação Orientação Educacional. Todos os estágios do referido curso foram realizados em uma mesma escola particular de Ensino Fundamental e Médio.

A professora Júlia relatou suas angústias em relação à conclusão do curso de Pedagogia em 1982. No seu discurso, demonstrou que já naquele momento da conclusão sentiu necessidade de dar continuidade aos estudos e foi enfática:

*Logo que eu terminei a FaFi-BH, eu tive uma agonia muito grande porque, eu sentia que eu estava, que eu tinha, queria e tinha uma formação acadêmica escolar, e que a FaFi-BH não tinha me dado nenhuma metodologia.* (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)

Neste depoimento, observa-se que, ao iniciar a carreira como docente, sentiu uma lacuna na formação dela. Sua primeira experiência na docência foi como professora de Ciências e de Matemática, o que a levou a deparar com a falta de conhecimentos para atuar com tais disciplinas: *Eu não tinha as metodologias para ensinar*, afirmou. Por esse motivo, buscou a continuidade dos estudos em outra instituição, no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). A organização curricular dessa outra instituição acarretou a necessidade de

maior tempo para a conclusão das habilitações. Além de concluir a habilitação Supervisão Educacional, fez, posteriormente, Administração e Inspeção Escolar. A busca de outras habilitações mostra a sensação da incompletude do curso superior realizado e a busca constante de novos conhecimentos que poderiam sustentar e subsidiar-lhe a prática. Assim, o saber científico obtido no ensino superior não lhe garantia atuar, não oferecia subsídio para as ações que lhes eram exigidas na prática.

Esse trecho da entrevista que retrata a visão dela sobre sua formação e as exigências da prática remete a um discurso comum e presente entre os alunos da graduação em Pedagogia, que constatei na minha experiência como professora na graduação, tanto em instituição privada como em pública. Para os graduandos, o curso não oferece ou não garante o conhecimento necessário para o exercício da profissão. Parece haver uma expectativa de que os cursos deveriam assegurar e apresentar soluções preestabelecidas cientificamente e no campo da prática, garantindo a solução para os problemas cotidianos enfrentados nas escolas. Sabemos da complexidade real do ensino e que nem todos os saberes são disponibilizados nos cursos de formação, seja inicial ou até mesmo continuada, e que essa incompletude não implica a impossibilidade de construir e apreender o saber profissional para responder a todos os desafios da prática. Nesse sentido, encontro em Gauthier (1998) uma referência ao desafio da profissionalização docente quando afirma:

É claro que basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no 'bom senso', na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização dos saberes e de habilidades específicas do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino. Eles contribuem, antes, para deixar o pedagogo sapateando no mais estéril amadorismo. Por outro lado, lembremos que, por mais que queiramos, não podemos identificar no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe. (GAUTHIER, 1998, p. 28)

Essa citação me permite refletir sobre a relevância dos saberes necessários para o exercício da profissão, e quando evidencio, no discurso da professora Júlia, a busca de maior profissionalização, essa busca se dá no sentido de adquirir um saber específico que diz respeito às metodologias, ou seja, como ensinar um conteúdo, nesse caso o de matemática e de ciências. Ela almejava, na sua formação acadêmica, encontrar respostas para as necessidades na prática. Assim, embora o saber do qual necessitava pudesse também se

constituir de outro modo, no fazer, na sua experiência ou na interlocução com os pares, ela revelou buscar uma fonte que considerava legítima, ou seja, outras habilitações que pudessem oferecer-lhe um suporte para trabalhar com matemática e ciências.

Os dilemas vividos na formação profissional do magistério remontam a décadas em que diferentes concepções nos cursos de Magistério e de Pedagogia foram defendidas e disseminadas. Ferreira (2005a) faz uma retomada histórica e aponta que, no início da década de 1970, havia maior preocupação com os aspectos didáticos metodológicos voltados para a tecnologia do ensino; a ênfase era no planejamento técnico. O professor tinha de dominar os instrumentos de ensino que iam direcionar-lhe a prática. Já na década de 1980, as questões políticas, sociais e econômicas enfrentadas pela escola exigiram que a formação contemplasse tais aspectos; assim, além de um saber técnico, o professor precisava entender as relações existentes no interior da escola, principalmente os sociais. Então, o saber do conteúdo, o saber técnico e a dimensão política do trabalho precisavam estar articulados.

Retomando o período de formação da professora Júlia, de 1978 a 1982, há que se perguntar: Que saberes eram oferecidos na formação dos professores e que impacto tinham na prática? Embora esse não seja objeto de estudo desta pesquisa, a questão colocada pode também ser revelada por muitos professores que concluem, hoje, o curso de Pedagogia. Cabe então perguntar. Mas que saberes garantem a formação dos professores para uma prática eficaz? A busca do aprimoramento profissional por parte da professora Júlia revela a consciência e a percepção da incompletude da formação dela. Para ela, dominar os conhecimentos metodológicos lhe garantiria uma prática mais eficaz.

Cabe retomar, aqui, a perspectiva da transposição didática que mostra que

o saber científico (relacionado com a produção acadêmica) difere do saber a ser ensinado (presente nas propostas curriculares, programas e livros didáticos), como, também, do saber que é efetivamente ensinado (presentes nos planos de aula e registros dos professores). Portanto o saber que chega à escola e à sala de aula não é o mesmo que foi repassado nas pesquisas acadêmicas e reconhecido pela comunidade científica. (FERREIRA, 2005a, p. 57)

Nessa perspectiva, o conhecimento dos conteúdos e da técnica não poderiam, por si mesmos, assegurar uma prática efetiva e de qualidade. Isso porque os desafios impostos na sala de aula e em contextos específicos precisam ser ressignificados. É nesse sentido que novas tendências surgem no cenário da formação de professores levando em conta não somente o conhecimento científico, mas também a história de vida, individual e profissional

deles, considerando-lhes as possibilidades de construir novos saberes; um sujeito dotado de um *saber* e de um *fazer*. Essa concepção está presente nos estudos de Nóvoa (1995a e b) e de Tardif (2002), dentre outros, que evidencio nas discussões e análises deste capítulo.

No caso da professora Stela, há outra condição para desenvolver o seu curso de Pedagogia, o que, de certo modo, se distancia da vivência e da percepção da professora Júlia no que diz respeito às insatisfações da sua formação no ensino superior. Ao relatar sobre o curso de Pedagogia, Stela ressaltou a qualidade da universidade em que estudou, o que possibilitou a construção de seu currículo com base em opções de disciplinas a cursar:

*[...] É, isso é uma coisa assim, a universidade, eu acho que ajudou sim, porque eu estudei numa ótima universidade, né, na UNB. Eu acho que a perspectiva de ser um curso com essa possibilidade de você construir o seu currículo, porque é um sistema de créditos e tudo, então, eu pude também ir buscando as coisas que me interessavam, isso pensando na formação universitária, né!?* (Fragmento da entrevista com a professora Stela)

Stela utilizou de forma enfática o adjetivo *ótima*: *Eu estudei numa ótima universidade* para qualificar a instituição em que fez o curso de Pedagogia. Na entrevista, deixou claro que o aluno era obrigado a cursar determinadas disciplinas do núcleo comum e posteriormente, mais ao final do curso, optava pela sua formação partindo de suas escolhas. Essa organização curricular parece ter oferecido à professora a oportunidade de investir nas áreas do seu interesse e vivenciar experiências significativas na universidade, tanto no que diz respeito às disciplinas quanto aos estágios.

Quanto à pós-graduação, a professora Stela relatou que não havia feito nenhum curso. É interessante observar que, embora os pais da professora Stela tenham a formação em nível de mestrado e doutorado, ela enfatizou o desinteresse em dar continuidade aos estudos, o que pode ser confirmado no trecho a seguir, quando demonstrou ser cobrada pelo pai:

*[...] mas houve um tempo em que ele (o pai) usava minha profissão num sentido pejorativo, ele falava assim: 'não acredito que você vai querer ser uma professorinha o resto da sua vida!'. Eu já escutei isso dele! Porque, apesar de eu ter esse desejo de estudar, de gostar muito da minha profissão, eu só tenho graduação, entendeu!? Eu nunca fiz uma pós-graduação, nem dessas de Cabo Frio, nada, nada, nada! Inclusive, estava muito interessada nessa que vai ter agora pelo CEALE.<sup>18</sup> [...] Mas nunca quis fazer um mestrado. Não vou dizer que eu não tenha capacidade para isso nem*

<sup>18</sup> O referido curso de pós-graduação, denominado LASEB, Curso *Lato Sensu* de Educação Básica, é oferecido aos professores da PBH. É uma parceria/convênio firmada entre a Faculdade de Educação da UFMG e a PMBH. Muitos dos pesquisadores do CEALE/FaE/UFMG atuam no curso de Alfabetização e Letramento.

*possibilidades instrumentais, temporais (sei lá como é que a gente fala, né!?), mas eu não quero, não quis, até hoje! Não é que eu não quero, não quis, posso querer... Até hoje eu não me dispus; essa é uma coisa que você tem que ter uma disponibilidade emocional e de tempo, tem que reservar um tempo, abrir mão de algumas coisas [...].* (Fragmento da entrevista com a professora Stela)

A possibilidade de continuidade dos estudos também se vê representada no seu discurso *não quis até hoje!*, ou seja, ainda pode vir a desejar realizar o curso. Dadas as condições dela no meio familiar, é pertinente dizer das condições favoráveis ao estudo e à formação acadêmica. O discurso da professora Stela leva à reflexão sobre o conceito de *habitus*, tal como proposto por Bourdieu (1997). Mas o depoimento da professora leva à constatação de que há muitos fatores que determinam essa decisão de não fazer a pós-graduação. Há que se relativizar o conceito de *habitus* e ter em conta a posição de autores como Charlot (2005) e Lahire (1999 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004), ao defenderem que a subjetividade não pode ser diretamente deduzida do pertencimento a determinada categoria social ou de uma posição ocupada no espaço social. Assim, tal como propõe esses autores, volto meu olhar para a professora na sua singularidade, que rompe, nesse caso, com expectativas do pai e também de todo contexto social mais amplo da coletividade. Para o aprofundamento dessa questão, seria necessário coletar e apreender maior número de dados da dinâmica interna da família, as relações entre seus membros, para entender os significados desse capital cultural, como são ou não transmitidos aos filhos e se seriam determinantes para que a professora prosseguisse ou fizesse escolhas por uma carreira acadêmica ou não.

O objeto desta pesquisa não compreende a formação na dimensão presente da história de vida tal como se vê contemplada nos trabalhos de Nóvoa (1995a e b, 2000), de modo a possibilitar a compreensão desses depoimentos ligados ao contexto familiar. Esse não é também o objeto desta pesquisa e, além disso, estudos dessa natureza exigiriam um contato prolongado com a família. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004)

Já a professora Júlia não mencionou aspectos voltados para a trajetória escolar familiar, o que limitou a reflexão sobre a vinculação a esse contexto. Ela informou, num contexto que não o da entrevista, que fez dois cursos de pós-graduação. O primeiro em Psicopedagogia, concluído em 1993, numa instituição privada em Belo Horizonte, e o segundo em Alfabetização, em 2001, também em uma instituição privada na cidade de Cabo Frio, no Rio de Janeiro. É importante ressaltar que, no momento da entrevista em que busquei enfocar a formação acadêmica, a professora Júlia não citou os cursos de pós-graduação. Esses

dados foram omitidos e somente relatados num momento posterior em que apenas estabeleci o contato para me certificar das datas da formação em Pedagogia, numa situação não formal. Portanto considero que, nesta pesquisa, essa é uma lacuna, quando percebo a negação da informação quando coletava os depoimentos. A meu ver, essa atitude tem significado, uma vez que houve uma omissão quanto ao nível de formação dela. Nesse sentido, questiono por que essa questão não foi revelada: Que sentido têm esses cursos de pós-graduação para a formação profissional da professora? De que maneira eles contribuíram para a formação dela, ou não contribuíram? Será que não são relevantes?

É pertinente destacar que o Plano de Carreira<sup>19</sup> da Prefeitura de Belo Horizonte contempla, para a ascensão profissional, os cursos de pós-graduação com um adicional de 5% no valor do salário base. A busca pelos cursos de pós-graduação pelos professores de toda a rede municipal foi evidente após a aprovação do plano, porém há uma tensão existente em relação a alguns cursos ofertados, dentre eles o da cidade de Cabo Frio. Dadas as condições em que são oferecidos, o formato, o currículo, a carga horária e a legalidade deles como curso de 360 horas, a Secretaria Municipal de Educação indeferiu vários pedidos de incorporação desses cursos, o que inviabilizou a ascensão da carreira por meio desses diplomas.

É relevante destacar, também, que a professora Stela, num momento da entrevista sobre a sua formação acadêmica, citou o curso de pós-graduação em Cabo Frio como algo que jamais faria: *Eu nunca fiz uma pós-graduação, nem dessas de Cabo Frio, nada, nada, nada!* Confirma-se, então, a referência negativa que tem esse curso para a professora Stela e podemos talvez dizer que também a professora Júlia tenha essa concepção negativa, uma vez que esse curso também não foi citado por ela no momento da entrevista.

Enfatizo a importância de pensar sobre as condições em que se dão as relações entre pesquisador e sujeitos pesquisados, nos momentos das entrevistas, que pressupõem as imagens construídas e definem o que dizer, quando dizer, para que e para quem dizer. A complexidade das relações na situação de entrevista entre pesquisador e pesquisado é retratada por Bourdieu (1997). Evidencio, assim, o trecho em que o autor faz menção a uma possível violência simbólica que, de algum modo, determina o que o sujeito “pode” ou não dizer:

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua,

---

<sup>19</sup> A Lei nº 7.235/97 instituiu o Plano de Carreira, cargos e salários dos servidores municipais da Educação do município de Belo Horizonte.



apesar de tudo, uma *relação social* que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos. Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa assim explícita a situação ocorrida. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas: e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica. (BOURDIEU, 1997, p. 691, grifo do autor)

Acredito que os discursos das professoras em relação a um mesmo curso, o de pós-graduação em Cabo Frio, explicita as concepções que têm sobre a própria formação e também sobre a formação de modo mais amplo e que, diante da minha posição como pesquisadora, se manifestaram por meio da denúncia no caso da professora Stela e da negação ou da omissão pela professora Júlia.

#### **5.4 O início da carreira e as primeiras experiências como professora**

O início da experiência em sala de aula pela professora Júlia foi marcado pela substituição de professores, ainda em caráter não formal. Teve início no interior, quando estudante do Ensino Fundamental, e também após a chegada dela em Belo Horizonte. Relatou que era convidada por uma amiga para ajudar na realização de atividades com crianças e chamou essa situação de *um bico*: *Enquanto eu estudava, eu pegava 'bico' de escola*. Também trabalhou em diferentes locais e com determinadas situações que envolviam crianças, como animadora de festas de aniversário, com crianças da vizinhança, ensaiando quadrilha e ajudando a ensaiar teatro em uma turma da igreja que frequenta.

*[...] Eu sempre gostei desses movimentos com crianças, sempre gostei muito de criança, e tenho até assim certa resistência de trabalhar com crianças maiores, mesmo crianças, maiores [...] Quanto menor a criança, eu acho mais interessante. É mais gostoso observar, de trabalhar, de desenvolver um trabalho com elas.* (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)

Constato no discurso dela uma maneira particular de se inserir na profissão e no trabalho docente. A atuação com crianças em outros espaços sociais que não a escola marca o

início de sua carreira. Assim, é importante considerar que essas experiências em outros espaços possibilitam a interiorização de certos conhecimentos, de competências, de crenças e de valores que influenciam e definem de algum modo sua condição docente. Há que se pensar nas diferentes relações vivenciadas, especialmente com as crianças, que podem ser mobilizadas na prática atual, considerando a possibilidade de existir uma condição reflexiva e a capacidade de ressignificar tais experiências em razão das necessidades particulares relativas ao momento vivido. (TARDIF, 2002)

A professora Stela relatou que suas primeiras experiências foram, durante bastante tempo, como autônoma, atendendo, com aulas particulares, crianças de diversas idades, oriundas de diversas escolas particulares, que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Assim, de algum modo, teve referências ligadas ao meio escolar revelada nas dificuldades das crianças diante das exigências de conteúdos disciplinares. A referida professora não relatou experiências anteriores.

### **5.5 Experiências em instituição de ensino privada e na escola de tempo integral**

Nesta seção volto a atenção apenas para as experiências da professora Júlia, tendo em vista que a professora Stela não possui experiências em instituições particulares de ensino. A trajetória profissional da professora Júlia inclui experiências na rede de ensino Pitágoras, tanto no Brasil quanto no exterior, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Atuou em uma unidade no Iraque e em outros locais dessa região. As escolas em que trabalhou localizavam-se em canteiros de obras, e os professores, tão logo a obra terminava, deslocavam-se para outros lugares. Teve experiências do 3º período à 2ª série do Ensino Fundamental. Em 1990, retornou a Belo Horizonte e passou a atuar nessa mesma rede de ensino, no período da manhã, com o 3º período, e à tarde, com a 2ª série, por um período de quatro anos.

Nos relatos da professora, percebe-se a importância dessa experiência para a formação profissional dela. Em diversos momentos da entrevista, ela estabeleceu uma relação entre a sua prática na escola municipal de tempo integral e a formação recebida, bem como a experiência na rede privada de ensino. Havia uma proposta de formação garantida aos professores nessa rede de ensino, e esse processo foi relatado como *intenso, garantido no*

*contracheque e na carga horária. Toda segunda, reunião pedagógica, toda quarta reunião. Tanto aqui em Belo Horizonte quando voltávamos das obras, quanto o tempo em que trabalhei na Cidade Jardim.* De acordo com a professora, a formação dela era garantida pela instituição, uma formação no espaço da escola junto com outros professores e remunerada.

A professora justificou que a entrada na escola de tempo integral na rede municipal foi possível dada sua experiência anterior em uma escola de tempo integral na rede privada de ensino. Fez menção a essa outra experiência numa rede privada. Constatado que o relato relativo à entrada dela na escola revela um saber profissional associado a outras fontes e lugares de aquisição, em outro momento, vivido anteriormente. (TARDIF, 2002)

As professoras Júlia e Stela entraram na escola em que a pesquisa foi realizada por meio de processo seletivo interno da rede municipal, uma definição da Secretaria Municipal de Educação. A seleção priorizou professores com perfil para atuarem na Escola da Infância, que compreende a Educação Infantil e o Primeiro Ciclo, e com interesse e disponibilidade para enfrentar os desafios impostos pela condição de ser a primeira escola com esse tipo de atendimento na rede municipal.

A professora Júlia iniciou o seu relato enfatizando o interesse dela em atuar na escola de tempo integral. Em 2003, ela optou por desvincular-se do Centro de Educação Infantil: [...] *eu pedi para me desligar do CEI e estava interessada na escola X, (escola em que atua hoje) que eu sabia que iria sair uma escola de Educação Infantil da Regional Nordeste.* A professora procurou a administração regional de educação para obter informações, e naquele momento foi convidada para fazer parte da comissão do projeto da referida escola. Aceitou o convite e, quando a escola foi inaugurada, participou do processo seletivo: [...] *apresentei minha proposta de trabalho e fui selecionada pra cá.*

Quanto ao processo seletivo, a professora Júlia mencionou as perguntas que lhe foram feitas, dentre elas o que pensava ser uma escola de tempo integral, que propostas de trabalho tinha para implementar. No momento da seleção, em que estavam presentes representantes da SMED, as experiências dela foram resgatadas e um memorial por ela produzido foi entregue anteriormente ao dia da entrevista. Por ter atuado em uma escola de tempo integral, ela considerou a situação mais familiar e pôde relatar suas experiências.

A organização para o funcionamento da escola de tempo integral se mostrou bastante desafiadora no início da sua implementação, tendo em vista os problemas em relação à definição do número de professores necessários.

A experiência em escola de tempo integral e em acampamento na rede privada de ensino, no entendimento da professora Júlia, proporcionou-lhe maior condição para ser aprovada no processo seletivo da rede municipal. Essa experiência foi, do ponto de vista da professora, significativa e marcante em sua carreira, como pode ser constatado nesta afirmação:

*[...] como vivi muito tempo em acampamento, eu vivi muito próximo família-escola dentro do acampamento. Então a proposta que eu tinha é, o que é que nós poderíamos estar fazendo para usar dessa energia das crianças estando o tempo todo conosco? Que eu sei que ainda está em processo, não esta implementada, implantada, não sei como poderia dizer, mas assim eles precisam de oficinas, de tapeçaria, de modelagem, de cultivo de horta, plantas ornamentais, de verduras, de legumes, coisas assim, marcenaria. As crianças maiores poderiam estar trabalhando com coisas que dizem respeito a confecção de roupinhas para bonecas, bordados. Tecer uma tela. Isso ainda não está sendo feito. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

Retomo, aqui, a importância do saber da experiência já adquirido pela professora em outro espaço, em uma instituição privada. Ela evidenciou que teve como referência a experiência vivida em outro contexto e com outra classe social. Essa situação leva à constatação de que há saberes construídos na prática e ligados ao próprio universo do trabalho, no caso da professora Júlia, numa situação peculiar, fora do País. Seu relato permite estabelecer um diálogo com os estudos de Tardif (2002, p. 109), quando aborda o saber experiencial, “o saber ligado as funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência”. Constatei, aqui, o reconhecimento da sua experiência anterior, que lhe permitiu atuar na escola de tempo integral da rede municipal.

A abordagem da professora Stela sobre a sua entrada na escola de tempo integral revelou aspectos bem distintos em relação às considerações feitas pela professora Júlia. A professora Stela se referiu à entrada dela como um momento muito difícil: *[...] Foi uma loucura, uma loucura! E a gente recebendo esses meninos desde o primeiro dia de aula, de sete da manhã às cinco e meia da tarde. O período de adaptação deles, uma luta, cada um veio de uma escola diferente. A situação se mostrou bastante desafiadora para a professora, que atuava apenas no turno da manhã, mas percebia os reflexos da estrutura e das necessidades de organização dos tempos e espaços de uma escola de tempo integral, sua primeira experiência. Diante de tantos desafios, destacou a importância do trabalho em*

equipe, das relações que estabeleceu com as colegas de trabalho, o que lhe deu maior segurança, como pode ser constatado neste relato:

*Mas se tem uma coisa que eu amo nessa escola é justamente a equipe. [...] uma segurando a outra o tempo todo, sabe, aquela coisa de dar uma força, através de uma palavra, gente vindo trabalhar doente, que a gente vê mesmo, caindo aos pedaços, mas, aí, a gente ficava firme, dava uma força, energia, fizemos a enturmação flexível que foi muito legal, enfim, nós conseguimos!* (Fragmento da entrevista com a professora Stela)

Em outros momentos da entrevista, a professora Stela enfatizou quanto aprende e conta com as suas colegas de trabalho mais experientes. A professora Júlia também mostrou no seu discurso a importância das reuniões pedagógicas na própria escola, ou instâncias de formação como o CEI, espaços que garantem a troca de experiências com os colegas. A troca com o outro é uma fonte de saber explicitada pelas professoras e, por tomar uma dimensão significativa no discurso das professoras, será enfatizado na próxima seção.

## **5.6 Experiências com outros profissionais na rede municipal**

Enfatizo, nesta seção, as experiências da professora Stela com a coordenação pedagógica e também com a direção, com os colegas de trabalho, sejam elas de escolas, sejam de creches em que atuou. A entrada na rede municipal foi registrada como uma experiência ruim. Segundo Stela, houve um problema nas relações interpessoais e também em relação à concepção de trabalho da sua supervisora/coordenadora pedagógica:

*Pois é... O trabalho foi péssimo! Porque as relações interpessoais não permitiam que fizesse quase nada. A coordenação era, assim, um horror! Era uma pessoa muito tradicional; o que ela sugeria e dava de matrizes e tal era cartilha mesmo, sabe, aquela cartilha?! Porque nessas alturas, 95, ainda nem tinha esses livros, chamados livros didáticos, mas as perspectivas eram cartilha. Então, assim, aquilo era muito ruim mesmo. Então, era isso que ela sugeria, né!? Às vezes ela punha lá com uns projetinhos, umas matrizes prontas e tal. Ela é extremamente desrespeitosa, então, assim, inicialmente, eu pedia ajuda a ela porque achava que era ela quem tinha que me ajudar, só que depois eu comecei a agradecer, né?, assim, porque chegou num ponto de um dia eu estar, claro, na defensiva [...].* (Fragmento da entrevista com a professora Stela)

A professora Stela fez referência à coordenação utilizando a expressão *um horror*. Usou, em seguida, uma forma irônica para se referir às sugestões oferecidas por essa mesma coordenadora: *uns projetinhos, umas matrizes prontas e tal*. Estão presentes, aqui, as crenças e os seus valores dela sobre tal material. Já naquele momento inicial da sua carreira, a professora mostrou, no seu discurso, que rejeitava e resistia às propostas prontas e atividades elaboradas previamente por outro profissional. Fez referência ao material como algo distante de si, avaliando-o de modo negativo: *Aquilo era muito ruim mesmo*. A relação com a coordenadora foi vista também negativamente quando afirmou: *Ela é extremamente desrespeitosa*, voltando a situação para um tempo presente, como algo que ainda permanece no momento atual. Também afirmou: *Eu comecei a agradecer*. A professora parece ter vivenciado um conflito, pois acreditava que o papel da coordenadora deveria ser o de ajudar e proporcionar-lhe formação. Nesse momento, declarou: *Chegou num ponto de um dia eu estar, claro, na defensiva [...]*, ou seja, rejeitava as propostas da coordenadora. É interessante observar que a professora demonstrou suas expectativas quanto ao papel e a função a serem desempenhados pela supervisora; são as representações sociais sobre os papéis que devem desempenhar esses sujeitos na escola. Ela esperava o apoio da coordenação e, embora esse apoio pareça ter existido, seguia na contramão de suas concepções: *Eu achava que era ela quem tinha que me ajudar*.

Destacou a importância dessa experiência que, de alguma forma, permitiu-lhe exercitar a criatividade. Houve necessidade de criar as próprias atividades e projetos para desenvolver com os alunos. Em meio a essas vivências, revelou a importância de uma colega de trabalho mais experiente que contribuiu para que compreendesse melhor a situação vivenciada. Embora a considerasse também como tradicional, reconhecia-a como uma profissional firme em suas posições: *Ela também é muito tradicional*, colocando-a na mesma posição da coordenadora.

Nas entrevistas realizadas, constatei que a professora Stela evidenciou o valor de suas colegas de trabalho para a sua formação profissional, aspecto também enfatizado pela professora Júlia. Ela discorreu sobre a importância das reuniões pedagógicas, no espaço da escola, em que elaboravam projetos e organizavam o trabalho pedagógico.

A professora Stela demonstrou a importância do trabalho coletivo e tem apreço por ele. Tal como Tardif e Lessard (2005) propõem, a docência é compreendida, aqui, como um trabalho interativo, um trabalho sobre e com o outro. Esse outro, visto nesta pesquisa, não se refere somente ao aluno, mas também aos outros sujeitos envolvidos no processo

educativo. A profissão docente exige a compreensão e o reconhecimento de diversos fatores envolvidos nesse processo de constituição do sujeito professor. Ao enfatizar a relação com os colegas de trabalho, percebo a necessidade de pensar sobre a diversidade de relações que se estabelecem no ambiente escolar e que se vinculam ao processo de formação. Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 35),

a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

A professora Stela enfatizou, também, a experiência como professora na creche conveniada com a PBH. Ela resgatou novamente a importância da sua colega de trabalho. A oportunidade de estabelecer uma comunicação diária com a colega foi feita por meio de bilhetes, que facilitavam a troca de informações sobre o trabalho, demonstrando, também, uma relação de amizade entre elas. Na entrevista, destacou a importância das reuniões para a discussão e o planejamento do trabalho:

*Então, a gente ficava, de quinze em quinze dias, a tarde toda, na sexta-feira. Aliás, a gente fazia um esquema que reunia todo mundo de manhã, é por isso que eu tinha muito contato com a minha colega. Todo mundo que trabalhava à tarde ia de manhã. Então, a gente fazia, de quinze em quinze dias, uma reunião com o grupo todinho das creches. A gente passava a manhã inteira discutindo, preparando exercícios, fazendo reuniões para registro, tudo que precisasse; as tarefas que o CEI passava para a gente, sabe!? Era bem interessante! (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

O período das reuniões com as outras professoras possibilitou-lhe crescer, tal como abordado pela professora Júlia. O tempo para as reuniões constitui, dessa forma, o tempo da formação, utilizado para a discussão do trabalho pedagógico e para troca de conhecimentos com as colegas. Cabe refletir a importância dos tempos destinados à formação no interior da escola, tendo em vista as possibilidades de maior articulação do trabalho pedagógico, aspecto reconhecido pelas professoras.

A professora Stela enfatizou, em diversos momentos, a necessidade de se apoiar numa colega mais experiente, como pode ser visto neste relato: [...] *Eu lembro muito assim, no primeiro ano – eu também era ainda muito inexperiente – eu ficava muito naquela coisa, assim, na cola da colega que eu achava que era mais experiente, né?, mas que, depois, eu*

*comecei a questionar [...]*. Ela apresentou diversos nomes da equipe da SMED e destacou: *Ela está fazendo doutorado também. Você deve conhecê-la, acho que ela está fazendo doutorado também*. Reiteradamente, perguntava se eu as conhecia. Ao citar os nomes das colegas de trabalho, a professora Stela sempre fazia menção à formação que essas pessoas possuem ou aos lugares ocupados por elas, o que parece legitimar os sujeitos com os quais trabalhou, as falas e também as experiências delas. Enfatizou a importância da formação acadêmica desses profissionais, o que remete a uma sustentação teórica para a formação profissional dela.

## 5.7 A intuição

A intuição se apresenta, neste trabalho, como uma categoria que precisa ser mais bem compreendida, tendo em vista sua recorrência na fala das professoras. Ao longo das entrevistas realizadas – centradas nos processos de formação dessas professoras e em seus discursos sobre as práticas desenvolvidas –, o termo “intuição” se colocou em evidência.

Do ponto de vista das professoras, diferentes práticas que desenvolvem são provenientes da intuição delas. Nos momentos em que falam da intuição, elas se colocam como autoras da própria ação. Nos discursos delas, observei um movimento distinto – em determinados momentos, não fizeram menção a possíveis fontes de conhecimento que pudessem se constituir como referência para produzir determinadas práticas; em outros, embora fizessem referências a autores ou instâncias institucionais, não abandonaram a referência da intuição, constituindo-se como sujeitos da ação. Assim, expressavam de modo claro a autoria para a criação ou para a elaboração de determinadas atividades, intervenções ou estratégias metodológicas. Numa entrevista realizada no início de 2006, constatei tal afirmação na fala da professora Stela:

*Eu lembro que eu estudei alguma coisa da Magda Soares, mais na área da questão da linguagem e tudo, né?; tinha algumas coisas ligadas ao construtivismo, mas não tinha muito essa preocupação com a alfabetização, na bibliografia, né!? Então, assim, eu não tinha muita noção, mas com a nossa intuição toda lá e tal, a gente viu que tinha um grupo de alunos que a gente tinha que investir na questão da alfabetização e que no meio daquele contexto conturbado, que era muito violento, as relações interpessoais muito difíceis, tudo que a gente tentava não dava certo, dava parcialmente, a gente*



*montou um grupo, tá, menorzinho, assim, de dez alunos, aproximadamente, e elas – aí você já vê que tem um olhar – elas pediram que eu fizesse esse trabalho, entendeu? (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

Nesse trecho, a professora fez menção aos estudos realizados para o concurso de professor municipal, que incluía nas referências bibliográficas os livros da autora Magda Soares. Ao assumir o cargo de professora em uma escola municipal, a entrevistada constatou, porém, que a prática pedagógica demandava outros conhecimentos e ações que não se sustentavam em estudos realizados e na bibliografia conhecida. O relato mostra que as ações dela parecem ter se fundamentado em sua intuição, como em um movimento de ensaio-e-erro, em uma tentativa constante de acertar. Pode-se constatar que a professora fez referência à autora Magda Soares, mas a alternativa encontrada se revela criativa – uma alternativa encontrada com colegas de trabalho para solucionar os obstáculos de uma escola que apresentava problemas relativos à alfabetização, em um contexto conturbado por muitos conflitos e violência. Refere-se à *gente* como um coletivo, no qual se incluem professores, colegas de trabalho que atuavam juntos e intuitivamente em busca de soluções.

Fragmentos da entrevista realizada no mês de março com a professora Júlia evidenciam, também, a intuição. Utilizou o termo *teia* como algo construído e projetado na própria mente. Na entrevista, a questão colocada se referia à sua formação para ser alfabetizadora e as influências que teve para atuar com as crianças nessa fase. A professora deu exemplos de como elabora sua prática:

*Eu não sei cantar, eu tenho uma voz horrível, mas os meninos sabem durante o ano uma infinidade de músicas porque eu gosto muito da Bia (se referiu a cantora Bia Bedran), eu gosto muito do Rubinho do Vale, gosto muito do Paulo Cativas, Sandra Peres, Ruth Rocha, e os meninos vão cantando e vão embora. Peças de teatro, eu tenho idéias, eu não tenho criatividade. Então eu vou montando. Eu penso que eu não tinha muita metodologia, eu vou pela teia, eu vou pelo rumo das coisas. Semana passada eu comecei a contar para eles [...] (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

O discurso mostra que Júlia se refere a alguma coisa que não é fundamentada, que a prática ocorre num movimento contínuo em que as coisas vão acontecendo, sem rigidez no planejamento e sem referências. Mas é importante observar como – ao mesmo tempo em que *vai pela teia* – também cita a presença de autores que utiliza na sala de aula; assim sua prática se mostra aliada a outros conhecimentos.

A tentativa, aqui, é compreender o significado que essa “intuição” tem para as professoras e as razões dessa recorrência nos discursos delas. O que querem revelar quando afirmam que suas práticas têm muito da intuição? É importante ressaltar que, em diferentes momentos, retomam e fazem menção aos processos de formação mais formais; também atribuem significado às colegas de trabalho mais experientes, aos autores, às reuniões pedagógicas, às oportunidades de participação em diferentes cursos, à Universidade. Torna-se evidente que, quando falam sobre a intuição, esta parece ocupar um lugar diferente, pois nos relatos ela não se vincula diretamente aos diferentes espaços e oportunidades de formação, mas se constitui como algo que lhes é próprio. Pode-se, então, falar de algo inédito, de uma criação individual ou uma inovação que não tem a mediação de outros espaços culturais, sociais e de formação?

Há que se considerar que nem todas as ações pedagógicas precisam, necessariamente, vincular-se aos espaços oficiais de formação, à academia ou a uma política institucionalizada de secretarias de educação. O saber dos professores advém também das experiências de vida e extrapola o contexto escolar. Esse é um fator que ficou evidente quando as professoras fizeram menção às experiências pessoais e familiares – as viagens, por exemplo, que lhes servem como estímulo para desenvolver determinados projetos temáticos com as crianças e que, em sua maioria, não mantêm relações com os conteúdos escolares, mas tornam-se significativas, uma vez que estão fundamentadas e legitimadas nas vivências delas. Assim as experiências pessoais são transpostas e ressignificadas com as crianças e se constituem como uma prática apoiada em conhecimentos que adquiriram em outros espaços.

Também é preciso destacar que essas ações, nomeadas como intuitivas, passam a se solidificar e a se constituir como prática pedagógica legítima à medida que vão se aliando a outros conhecimentos, principalmente aqueles voltados para a ação didática do professor. Opções metodológicas são necessárias, e esses conhecimentos sobre um saber-fazer advêm da experiência profissional, da academia e do saber da prática. Assim, toda e qualquer ação do professor estaria fundada em saberes vinculados aos diferentes espaços de formação e se constituem como uma rede de conhecimentos. Há que se considerar, então, que as categorias eleitas para analisar a trajetória da formação e o modo como as professoras se constroem e elaboram o conceito de alfabetização e letramento não são estanques; ao contrário, elas se mantêm articuladas quando tomamos como objeto de análise a prática pedagógica e os próprios discursos delas. Os saberes estão sempre em interlocução. Isso conduz à reflexão de que é difícil ou mesmo impossível isolar uma ação pedagógica e explicá-la com base em uma

única fonte de saber. A ação pedagógica é reveladora da existência da interlocução com diferentes saberes advindos de múltiplos espaços de formação.

Considerando todas essas possibilidades de elaboração ou de apropriação do conhecimento, volto, então, o olhar para a intuição como uma categoria que pode também ser reveladora de diferentes fontes de saber. Essa potencialidade do conceito de intuição está fundamentada no princípio de que os conhecimentos não são vistos de modo isolado, mas se constituem como uma rede de significações. Nessa perspectiva, à intuição será atribuído um sentido diferente daquele que parece ter sido atribuído pelas professoras nos relatos delas. Isso porque a intuição, do ponto de vista das professoras, não expressa vinculação ou articulação com outras fontes de conhecimento.

Essa discussão apóia-se nos estudos de Vygotsky (1984), quando trata da formação dos conceitos e das relações entre conhecimento espontâneo e conhecimento científico ou sistematizado. Bakhtin (1929/1995) possibilita nossa construção sobre a visão do homem como sujeito social e que vê a cultura como fonte central para a compreensão da natureza humana. Vygotsky (1981) e Bakhtin (1929/1995) têm em comum a visão do sujeito em sua dimensão social, destacando a linguagem como objeto constitutivo desse sujeito, essencial à compreensão do desenvolvimento humano.

Para Bakhtin (1929/1995), “a palavra” – ou seja, “a linguagem, em seu sentido mais amplo – é um fenômeno ideológico por excelência” e a mediação mais genuína e sensível de interação social. Assim, o contexto em que o termo intuição aparece precisa ser compreendido numa dimensão mais ampla, carregada de um sentido ideológico e cerceada por forças sociais, mediadas pela interação face a face entre pesquisando e pesquisador. A palavra, tal como afirma Bakhtin (1929/1995), é orientada para um destinatário que existe numa relação social clara com o sujeito falante. Está presente, nessa interlocução, uma relação de força e de poder. Nesse contexto discursivo, ser intuitivo parece sinalizar, do ponto de vista do pesquisador, uma direção focada para uma instância ou uma fonte de saber que é singular e autônoma, mas que abarca – seja de forma integrada, seja de forma fragmentada – outras instâncias de conhecimento. Já na visão do sujeito pesquisado, parece ocorrer uma não-percepção ou uma percepção simplificada das diferentes forças subjacentes, implícitas ou explícitas, que têm influência sobre si mesma, sobre o sujeito professor na dimensão do seu trabalho e do fazer pedagógico com as crianças.

Pensar desse modo, tal como no discurso das professoras, significa que a intuição carrega um sentido de poder, o poder de alguém que detém um modo particular de fazer as

coisas, conhecimentos e saberes que advêm de uma fonte interior e intrínseca ao sujeito e que não se vincula a outros espaços de conhecimento. Nesse sentido, esse sujeito/professor que evidencia sua particularidade tem a posse de algo que, de certa forma, se distancia e o diferencia dos demais – ele é único. Ao compreender que suas ações são intuitivas, esse sujeito assume posições marcadas, uma construção própria, individual e personalizada.

Compreende-se, então, que a intuição adquire, nesta pesquisa, um sentido maior do que apenas a vinculação a uma prática inédita ou diferenciada das professoras, tal como apresentado nas entrevistas. É preciso aprofundar essa discussão e retomar aqui o sentido que tem esse sujeito intuitivo, fundado na singularidade e dotado de poder que ocupa um lugar de destaque por possuir uma fonte de saber que lhe é próprio. Pressupõe o sentido explícito de um autor e de um eu em potencial. Não basta olhar a intuição do ponto de vista do resultado da ação da professora, como uma prática intuitiva, mas o que essa prática representa para a constituição desse sujeito, que acaba por colocá-lo num lugar de destaque.

Para compreender melhor o sentido do uso do termo intuição, cabe retomar a visão de Bakhtin (1990 *apud* DIAS, 1997, p. 112), que nos remete ao conceito de enunciado, sinal e signo:

O signo lingüístico adquire sua identidade na relação dialética entre a estabilidade da sua significação, que lhe permite ser reconhecido como mesmo signo em diferentes situações de enunciação, e a mobilidade que ele adquire relativamente às especificidades dessas situações enunciativas.

Essa mobilidade específica, para Bakhtin (1997), é a orientação dada à palavra por um contexto e uma situação precisos no meio social que envolve os indivíduos. A palavra é concebida na relação discursiva entre sujeitos que ocupam diferentes posições no contexto desse discurso. O discurso assume “uma multiplicidade de sistemas de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas” (FAITA, 1997, p. 162). Faz-se necessário, então, compreender o significado da intuição para as professoras e ir além do sentido que cotidianamente essa palavra apresenta, pois ela pode ser construída e reconstruída e toma novos e diferentes significados, sendo importante fazer o exercício de compreender as “vozes” presentes nesse discurso.

O conceito de intuição é encontrado em diferentes dicionários, seja no campo da psicologia, seja no da filosofia. Encontro uma vinculação com a referência dada pelas professoras, por exemplo, quando a intuição se refere a “um caminho para a solução de um problema” ou “compreensão global e instantânea de um fato ou pessoa baseada na capacidade

de discernimento” (JAPIASSU, 1996, p. 147). A intuição tal como apresentada nos discursos remete a uma condição de desenvolver ações, tomar decisões, solucionar problemas da prática de modo individual e particular.

Para tratar a intuição, estabeleço interlocução com os trabalhos de Vygotsky (1984), quando sustenta a tese de que os conhecimentos são provenientes de fontes distintas e que há uma diferença – e, ao mesmo tempo, uma estreita articulação – entre os conceitos espontâneos e os científicos. Para esse teórico, o ser humano se constitui na sua relação com o outro a partir de seu substrato biológico e de suas práticas sociais, com a mediação da linguagem. Como afirma Freitas (1997), a cultura é uma das categorias centrais dessa concepção; os indivíduos estão imersos em determinados contextos sócio-históricos que têm total influência nos processos de desenvolvimento deles. Há uma construção social que define as possibilidades do funcionamento cerebral que resulta no modo como atuam os sujeitos ao realizarem as mais diferentes tarefas. Assim, a condição do sujeito é sempre marcada por um processo histórico-cultural; os conceitos dos quais se apropria são internalizados ao longo de um processo de desenvolvimento. O meio no qual está inserido e o grupo ao qual pertence definem e fornecem condições ao sujeito para que ele crie categorias ou conceitos e que possa ordenar o mundo real, situação essa que se constitui por meio da linguagem.

Em outro trecho da entrevista realizada no final de 2006, a professora Stela retomou suas experiências pessoais que se vinculavam intimamente às ações práticas dela. Ao ser entrevistada sobre a formação e a atuação dela como alfabetizadora que vislumbra a perspectiva do letramento, elegendo textos diversos em sua prática, verificou-se a ênfase nas experiências pessoais, o que remete aos conhecimentos cotidianos, ou espontâneos, advindos das suas experiências, como se constata no trecho abaixo:

*[...] Não sei por que essas discussões ainda não apareciam muito, nos espaços que eu ia; estavam começando a aparecer. Dizer que tem a ver também com minha formação escolar, de jeito nenhum, né!? Eu fui alfabetizada na década de 70, assim, não tinha de jeito nenhum, era aquela coisa extremamente, aquela coisa muito do livro didático, não tinha nada que extrapolasse [...] Eu acho que é muito mais das minhas vivências pessoais mesmo, eu devo muito mais às minhas vivências enquanto leitora fora da escola, o que eu fui construindo para mim fora da escola, assim, nos meus espaços familiares, de amigos, dos meus interesses, essa coisa de ter um olhar mais amplo, de gostar de ir ao cinema, de gostar de ver uma exposição e sempre com essa perspectiva de querer compartilhar com os alunos as coisas que são minhas. Isso eu sempre tive, sabe!? Eu tenho uma coisa assim, antes era tudo intuitivo, agora eu dou conta de entender. Na época era só intuição, mas, hoje, eu percebo o seguinte, que eu não separo a minha pessoa como professora e a minha pessoa como (Stela), eu me vejo*

*como um sujeito, só que esse sujeito é uma professora, um profissional, mas eu sou uma pessoa, entendeu, não dá para separar as duas coisas, por isso que eu me empolgo muito com as coisas. E, aparecer esse texto na sala de aula, ele tem muito a ver com isso, porque eu sempre tive isso. Eu me lembro, no meu primeiro dia de aula lá na creche, quando eu ainda nem conhecia os meninos, eu levei um livro que eu amo e perdi esse livro, eu o vi, mas depois eu acabei encontrando [...]. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

Ficou evidente que a professora estabeleceu uma relação entre as ações dela e os diversos conhecimentos que adquiriu no decorrer da sua história de vida, suas experiências pessoais e seus gostos. Reportou-se à sua prática passada como intuitiva, o que parece demonstrar que as ações dela não poderiam ser explicadas ou fundamentadas; não conseguia definir por que desenvolvia determinada prática e quais seriam as fontes dela. Negou que o trabalho com textos pudesse advir de sua experiência quando alfabetizada, pois sua formação não lhe permitiria desenvolver tal trabalho, afinal, segundo ela, naquele momento e nos lugares em que circulava, não havia discussões sobre o letramento – tendo em vista o período em que se formou.

Nesse trecho da entrevista, a palavra intuição foi retomada, mas nesse momento foi vista como algo que existiu em determinado momento com maior intensidade – “antes era tudo intuitivo” – como se agora as percepções estivessem mais claras, permitindo ações mais planejadas. Constata-se também que, ainda que fossem intuitivas, há uma vinculação das ações dela com sua história pessoal, experiências e o gosto pelo cinema e exposições, dentre outras fontes citadas em outros momentos. Isso reforça nossa crença de que, ainda que as práticas sejam reconhecidas e nomeadas como intuitivas pelas professoras, elas se vinculam aos outros espaços de conhecimento não necessariamente formais. Retomando o trecho citado, *Eu me lembro, no meu primeiro dia de aula lá na creche, quando eu ainda nem conhecia os meninos, eu levei um livro que eu amo e perdi esse livro, eu o vi, mas depois eu acabei encontrando [...]*, indago: Levar um livro para a sala de aula num primeiro dia do ano letivo seria uma intuição, um conhecimento espontâneo? Mas esse não pode advir da sua experiência como aluna? Que significado tem essa ação ao ser considerada como uma prática pedagógica intuitiva? Não seria, então, um modelo de prática pedagógica vivenciado na sua própria história escolar?

O trecho da entrevista citado acima permite aliar a terminologia intuição, freqüentemente usada pelas professoras, aos pressupostos teóricos que tentam explicitar o modo como o sujeito aprende. Isso porque, se considerarmos a perspectiva sociocultural, não

podemos dizer que a intuição seja algo neutro e desvinculado de outras fontes de conhecimento; ao contrário, ela deve ser vista como resultado de múltiplas e diferentes situações de interação. A intuição não é algo próprio de determinado sujeito, mas ela se insere num contexto maior, ainda que não seja reconhecida ou identificada como tal. Assim, seria possível ver a intuição como resultado de um conjunto de experiências internalizadas pelo sujeito, suas experiências de vida, saberes e conhecimentos provenientes de diferentes lugares e práticas sociais.

Ao verificar determinados relatos, é possível estabelecer a articulação com outras fontes de conhecimentos já identificados por elas e que acabam resultando nas suas práticas pedagógicas. É nesse sentido que cabe, então, enfatizar e diferenciar o que Vygotsky (1984) chama de conceito espontâneo e conceito científico. Enquanto o conceito espontâneo ou intuitivo emerge das experiências e práticas cotidianas, o conceito científico encontra um lugar marcado por fontes legítimas; é acumulado e transmitido por gerações, sistematizado em instituições formalmente destinadas à sua produção e socialização, como as escolas. Por que, então, em determinados momentos tais fontes de conhecimentos são identificadas e nomeadas pelas professoras e em outros são vistas como intuitivas?

Cabe ressaltar que, neste trabalho, não atribuo qualquer juízo de valor ou diferencio as ações, intuitivas ou não, como melhores ou piores que as outras. Suas práticas podem estar fundamentadas em um saber não científico, mas que não deixa de ser legítimo. A tentativa é compreender por que algumas dessas ações são destacadas como intuitivas e que significado têm para as professoras quando as nomeiam como tal.

Como visto em Vygotsky (1984), o conceito espontâneo ou cotidiano advém da experiência do sujeito, o que o torna legítimo, pois está fundado nas vivências socioculturais dele. Não se trata de um sentido espontaneísta, “que sai da cabeça”, e sim de um percurso já experienciado pelos sujeitos na interação com o outro. Chamo a atenção para essa condição do outro como imprescindível tanto na visão de Bakhtin (1997) como na de Vygotsky (1984), isso porque

sem ele (o outro) o homem não mergulha no sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS, 1997, p. 320)

Partindo dessa premissa, a intuição tem, de algum modo, a interlocução com o outro, pois sem esse outro o sujeito não se constitui como tal. Para Vygotsky (1984 *apud* FREITAS, 1997, p. 321), as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois, no nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Há uma reconstrução da atividade externa tornando-a interna; os processos interpessoais são transformados em intrapessoais – o que o autor chama de internalização, que diz respeito à reorganização das atividades psicológicas do sujeito que se torna possível a partir da interação com o outro por meio da linguagem.

Assim, as práticas intuitivas não tomam, aqui, o sentido espontaneísta de um tateio, como uma tentativa de acertar ou inventar algo para preencher o espaço de uma aula de modo distanciado de uma ação planejada e já legitimada como eficaz. Isso porque a intuição não surge desconectada de outros saberes. Quando interrogada sobre o uso do livro didático, a professora Stela fez menção a outros materiais e a outras fontes, mas, ainda assim, mencionou determinadas ações que lhe saem da cabeça e lhe são próprias.

*[...] Não, às vezes eu pego o Alp, que eu gosto e tem uns outros que eu nem sei o nome. O Alp é um que eu gosto muito e que eu gravo o nome, mas eu tenho vários lá em casa, mas eu não fico muito atenta a nome de autor, mas eu tenho vários livros lá de alfabetização, que não é tudo que é bom, mas tem alguma coisa ou outra que é interessante e fora esse acervo que eu vou colhendo [...] Assim, é uma atividade de uma colega, Júlia. Às vezes eu vejo alguma coisa que ela fez, coisas que eu usei ano passado ou porque saiu da minha cabeça ou saiu de algum outro material, os livros, coisas lá do Núcleo e essas agendas antigas que eu tenho que também têm muita coisa, muitas idéias de atividade, idéias de vivências, dinâmicas e eu vou fazendo, assim, uma miscelânea. De acordo com os objetivos que eu quero atingir, eu tenho essa diversidade de materiais. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

Neste trecho da entrevista, a professora afirmou que usa *coisas que saiu da sua cabeça*. Essa fala está inserida num contexto em que cita concomitantemente diversas fontes, como colegas de trabalho, livros ou materiais, o Núcleo de Alfabetização, dentre outros. Assim, a *cabeça* dela se constitui como uma das fontes, ou seja, do mesmo modo que uma atividade pode ter sua referência em livros ou em outros materiais, pode vir também da cabeça, da intuição dela. Mas não estaria a intuição fundamentada nessas diversas fontes?

Em relação ao trabalho de confecção do Álbum da Turma (aula do dia 3 de abril de 2006, analisada no capítulo 4, a professora Stela também fez referência à proposta e à



intervenção pedagógica afirmando que *saiu da sua cabeça*, o que demonstra uma negação de outros trabalhos já realizados.

*[...] Não, saiu da minha cabeça mesmo! Eu fiz uma lista de temáticas que poderiam ser interessantes para eles e joguei lá. Aí pra cada um eu tiro. Então, por exemplo, uma que saiu foi escola, essa foi uma das primeiras, que foi até a Bárbara, ainda estava lá na letra B. Eles tinham que elaborar perguntas pra Bárbara sobre essa temática. Então, assim, foi muito desafiador pra eles, primeiro porque eles tinham que fazer perguntas, o que já não é fácil, e ainda serem pertinentes ao tema. Nas primeiras vezes, a gente teve que tirar quase que a fórceps [...].* (Fragmento da entrevista com a professora Stela)

Essa proposta de trabalho, a confecção do Álbum da Turma, mostrou claramente os desafios encontrados para a produção dos textos com as crianças. A professora, ao discorrer sobre essa proposta, a denominou de intuitiva. Ao desenvolver essa proposta, apresentou gêneros diversos e modelos impressos às crianças no primeiro dia do trabalho, que lhe serviram como referência para confeccionar o Álbum da Turma. Esse material foi explorado cumprindo os objetivos específicos para o trabalho proposto. Assim, destacou a ordem alfabética, a capa, os textos e as ilustrações desse material para as crianças. Sua prática partiu de um modelo para confeccionar um álbum que também pode estar disponível na sociedade e está fundamentado no uso da diversidade textual em sala de aula, uma concepção que envolve o conceito de letramento.

O modo como concebeu essa prática que, além do trabalho da alfabetização, se apoiou na produção e na leitura de textos, remete não somente aos conceitos espontâneos dela, mas também ao referencial científico ou teórico advindo da sua formação mais sistemática. Esses conceitos, científico e espontâneo, se articulam e, de certo modo, se mostraram presentes nessa prática. Os ajustes e as reformulações feitas ao longo do trabalho de confecção do álbum para corrigir o que não deu certo puderam evidenciar articulação de tais conhecimentos.

Ao tratar dos conceitos espontâneos e científicos, Vygotsky (1984) voltou sua atenção para a infância, remetendo o científico ao universo escolar, ou seja, a aprendizagem escolar é uma das fontes principais para a aquisição desses conceitos. Assim “quando se transmite à criança um conceito sistemático, ensinam-se coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente: a relação com um objeto é mediada por um conceito científico”, afirma (FREITAS, 1994, p. 102). A escola, então, é um lugar de sistematização de conceitos e da reorganização do que se vivencia na experiência cotidiana, isto é, dos conceitos espontâneos

que se constituem por meio da consciência reflexiva e dos próprios processos mentais. Os dois conceitos se relacionam e se influenciam mutuamente e fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Não há, então, a valorização de um em detrimento do outro, pois ambos são vistos como interligados e interdependentes, um operando com o outro, ainda que em direções opostas. Isso porque “o conceito espontâneo abre caminho para o científico e este fornece estrutura para o desenvolvimento daquele, tornando-o consciente e deliberado” (FREITAS, 1994, p. 103).

É necessário, também, que um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa se apropriar de determinado conceito científico. O surgimento desses conceitos advém de fontes distintas, o que leva à noção de conceito espontâneo como ascendente e do conceito científico como descendente, sendo que este último se orienta de um nível mais abstrato para um nível elementar e concreto, e vice-versa, em relação ao conceito espontâneo.

Embora não trate aqui da condição da infância, ainda que tenha sido esse o enfoque do autor, atribuo aos sujeitos da pesquisa à condição de ser professor tentando compreender o processo de formação e as ações deles, tomando como referência a visão do sujeito do conhecimento na perspectiva vygotskyana, que permite relacionar os conhecimentos espontâneos dos professores, aqueles advindos das experiências de vida cotidiana, e aqueles dos quais se apropriaram nos processos de formação sistematizados, na academia ou em outros espaços de formação.

Seria a intuição o resultado da articulação desses conceitos ou, ainda, a expressão mais fiel dos seus conhecimentos espontâneos? O trabalho de Vygotsky (1984) permitiu ampliar a visão sobre as ações intuitivas como algo fundado nas diferentes experiências vivenciadas pelas professoras, que não encontram fontes precisas nos momentos das entrevistas. Isso porque podem estar no emaranhado de uma rede de conhecimentos que se interligam e que não encontraram legitimidade a não ser na subjetividade e na singularidade das professoras, sujeitos da pesquisa. As ações se constituem como uma operação do sujeito em que combinam trabalho de análise e síntese, que acabam por gerar determinadas práticas pedagógicas que são nomeadas como intuitivas.

Cabe também refletir o sentido que a terminologia relativa à formação pode, de forma equivocada, imprimir aos sujeitos: a incapacidade de se colocarem ou se apoiarem nas suas subjetividades. O termo “formação” remete semanticamente ao enformar, *pôr em fôrma* ou *em forma*. Essa visão impossibilitaria, aqui, evidenciar a condição do sujeito para criar,

inventar e reinventar suas práticas a ponto de reconhecê-las como próprias, dotadas de legitimidade, quando revela o ser e o seu fazer. Tal como afirmam Collares *et al.* (1999), fazendo referência a Bakhtin (1997), pode-se falar de subjetividades não assujeitadas ao passado, o que revela um modo de ver as diferentes possibilidades de lidar com o conhecimento. Pressupõe que esse conhecimento não seja um conjunto fechado, verdadeiro e imutável, pois se deve levar em conta a temporalidade, os processos históricos, a verdade como transitória e a subjetividade dos indivíduos que participam da construção dele.

A noção do conhecimento como algo pronto e acabado a ser transmitido ao sujeito por outro que detém tal conhecimento não permitiria, aqui, reconhecer o sujeito professor como o sujeito do conhecimento abordado por Piaget (1996). Negar o sujeito piagetiano significa acreditar que o conhecimento não sofre transformações, alterações, e essa visão distancia-se da condição de que para adquirir conhecimento o sujeito interage com o outro ou com o próprio objeto de conhecimento.

Ao tratar o conceito de letramento, utilizei o termo “construção” buscando compreender como as professoras agem na prática baseando-se nesse conceito. Ao abordar uma possível construção, e não uma reprodução de um conceito já constituído, retomo, tal como exposto no artigo de Collares *et al.* (1999), a condição de “um sujeito cognoscente paradoxalmente pronto, mas incompleto pela falta de informação que a ciência lhe dá e ainda lhe dará sempre”. Assim, o sujeito se forma pela incorporação de conhecimentos que passam a lhe ser próprios, à medida que toma para si o objeto e lhe atribui outro significado que não aquele atribuído pelo outro, mas por si mesmo, tornando-o uma propriedade. Nesse sentido, o sujeito constrói, reconstrói, tem certezas e incertezas, cria e recria.

## **5.8 As concepções de alfabetização e de letramento no discurso das entrevistas**

O último tópico deste capítulo diz respeito às concepções de alfabetização e de letramento presentes no discurso das professoras e que se mostraram em evidência nas entrevistas realizadas no final de 2006, nos meses de outubro e novembro. Este tópico, abordado somente ao final, se justifica porque as concepções das professoras não advêm de uma fonte única; ao contrário, é resultado da interseção com fontes diversas, já destacadas ao longo de todo o capítulo. É nesse sentido que busquei entender os processos formação vividos

pelas professoras, resgatando, por meio das entrevistas, fragmentos que pudessem levar à compreensão de como seus saberes vão se constituindo e evidenciando-se em seus fazeres cotidianos com as crianças. A formação acadêmica e as experiências em contextos profissionais ou na família foram resgatadas e associadas à atuação profissional, revelada nas práticas pedagógicas das professoras observadas ao longo de 2006, bem como nos discursos delas sobre tais práticas.

No que diz respeito aos saberes necessários à formação docente, tratei, também, no discurso das professoras, dos processos de formação que se vinculam ao saber científico, produzido e acumulado pela academia, que são divulgados entre os professores por meio dos cursos de iniciação à profissão, graduação ou pós-graduação, destinados à formação e à qualificação profissional. Isso porque a atividade do magistério pressupõe a necessidade de conhecimento e de um saber específico que precisam ser conhecidos pelos professores para garantir-lhes certificação e qualificação para o desempenho de suas funções. Há um saber teórico produzido, e esse passa a ser conhecido à medida que se tem acesso aos meios que o disseminam. Há uma diversidade de outras fontes de acesso a esses saberes, como cursos, congressos, simpósios, palestras, debates, eventos de curta duração, publicações na área, dentre outros, promovidos por diversas instâncias, sejam públicas, sejam privadas, divulgados e por vezes acessíveis aos professores. Situações vividas, no caso desta pesquisa, na própria rede de ensino ou fora dela.

Há, também, o saber da experiência que foi resgatado e se refere a um acúmulo que se dá ao longo da trajetória das professoras, na própria sala de aula, junto com os alunos, ou estabelecendo relações com os seus pares, outras professoras, colegas de trabalho, direção, vice-direção e supervisão pedagógica. Nesta seção, trato dos conceitos de alfabetização e de letramento declarados pela professora nas situações de entrevista, sabendo que eles se apóiam em uma diversidade de experiências e processos de formação vividos.

Ao discorrer sobre esses conceitos, a professora Júlia iniciou entrevista dizendo do seu interesse em atuar com crianças da Educação Infantil: *Na verdade, eu não gostaria de estar neste lugar e dizer que eu estou alfabetizando. Eu acho que a criança se auto-alfabetiza é através dos estímulos.* Ao referir-se à Educação Infantil, estabeleceu relações com as cobranças e exigências feitas no Ensino Fundamental e citou a importância dos trabalhos com as múltiplas linguagens: *[...] na verdade, eu gostaria de estar na Educação Infantil, onde eu estaria trabalhando as múltiplas linguagens. Só que por uma questão de diretrizes da SMED, nós não podemos mais estar com a Educação Infantil.* O fato de não poder atuar com crianças

pequenas se justifica em razão da política da SMED para a Educação Infantil, que consistiu em abrir concurso público para o cargo de Educador Infantil.<sup>20</sup>

A professora mostrou afinidade para atuar com crianças de 6 anos que iniciam o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. Parece sentir-se menos cobrada e com mais liberdade para desenvolver as atividades sem preocupar-se com os conteúdos. Acredita que com essa faixa de idade pode desenvolver atividades lúdicas e também trabalhar com a música e o teatro. O trabalho com músicas diversas e o teatro foram recorrentes e puderam ser observadas por mim no período da coleta de dados. Ao se referir a esse trabalho, afirmou:

*Eu não tenho que estar fazendo das tripas coração para estar trabalhando letra cursiva, para estar trabalhando grandes textos, para estar ampliando campo numérico do menino. Eu faço isso sim, mas sem aquela cobrança pedagógica didática no final do ano, você tem que entregar isso, isso e isso, com objetivos predeterminados.*

Constatei que a professora atribuiu ao Ensino Fundamental uma relação conteudista, que exige do professor o trabalho com determinados aspectos formais e objetivos rígidos que a impossibilitam de criar, inovar e desenvolver maior diversidade de atividades pedagógicas e projetos diversos. Essa concepção se mostra coerente com o percurso profissional, pois, por determinado período, atuou com crianças da Educação e Infantil e em instância de formação de educadores infantis, o CEI. Essa experiência revela um modo de conceber a alfabetização que é vista pela professora Júlia com possibilidades de ocorrer num contexto de atividades lúdicas e prazerosas para as crianças. O trabalho da alfabetização é, para ela, resultado de um conjunto de atividades diversificadas que permite à criança desenvolver capacidades que não estão limitadas apenas à escrita formal. No discurso dela pude constatar a ênfase nos exemplos das diferentes atividades que desenvolveu, uma maneira de reforçar-lhes a importância:

*Eu penso que a alfabetização é uma consequência desse processo de trabalho de estímulo, que a criança vê ao longo do tempo na escola. O brincar, o cantar. Eu não sei cantar, eu tenho uma voz horrível, mas os*

---

<sup>20</sup> A PBH abriu concurso público para Educador Infantil em 2001 e foi exigida a habilitação mínima de Magistério para a atuação em escolas municipais de Educação Infantil e em turmas de Educação Infantil implementadas nas escolas de Ensino Fundamental, com idade que compreende do berçário aos 5 anos. O plano de carreira e os salários são diferenciados dos demais professores do Ensino Fundamental. Assim, professores que já atuavam na rede municipal por meio de concurso público não puderam assumir o cargo de Educador Infantil, sendo incorporados nas escolas de Ensino Fundamental. Permaneceram nas escolas da Educação Infantil somente aqueles que já estavam no exercício da docência nesses espaços.

*meninos sabem, durante o ano, uma infinidade de músicas porque eu gosto muito da Bia, eu gosto muito do Rubinho do Vale, gosto muito do Paulo Cativas, Sandra Peres, Ruth Rocha, e os meninos vão cantando e vão embora. Peças de teatro, eu tenho idéias, eu não tenho criatividade. Então eu vou montando. Eu penso que eu não tinha muita metodologia, eu vou pela teia, eu vou pelo rumo das coisas. Semana passada eu comecei a contar para eles, porque eu trabalho muito a questão sonora, eu acho importantíssimo o ouvir, o ver e o escutar. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

Nesse trecho, a professora Júlia demonstrou preocupação com as habilidades de ouvir, ver e escutar, o que remete ao eixo desenvolvimento da oralidade, coerente com o que é apresentado no volume 2, *Capacidades da alfabetização*, publicado pelo CEALE (BATISTA *et al.*, 2005). Essa capacidade diz respeito ao envolvimento e à participação nas interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão. O trabalho com a música, tal como proposto pela professora Júlia, vai além da expressão da oralidade, pois, na medida do possível, ela o associa a outras capacidades voltadas para o sistema escrito, momento em que discute a grafia de determinadas palavras, buscando associá-las a outras escritas conhecidas pela turma e muitas vezes expostas nos painéis da sala de aula.

O trabalho com as rimas e as sílabas também foi destacado pela professora Júlia de modo a explicitar a concepção dela em relação às estratégias que utiliza no trabalho de alfabetização. Abordou uma estratégia comum e bastante utilizada na sala de aula pelos alfabetizadores, que consiste em bater palmas para a marcação da emissão sonora das sílabas, e nesse momento se posicionou contra essa estratégia ao afirmar:

*Eu não tenho muito conhecimento da lingüística, mas se tem uma coisa que eu não trabalho com menino, não tenho fundamento pra te explicar por que, vou pela questão prática: não trabalho separação de sílaba, neste momento, não trabalho bater palma pra escrever palavra e não chamo isso de pedaço. Eu dou nome às letras e o som que ela tem porque eu já ouvi falar e me convenceu que não tem correspondência bater palma pra separar a sílaba, abrir a boca pra escrever a palavra. Eu queria ter conhecimento lingüístico para te explicar tudo isso, mas eu sei que, na minha prática, não funciona, tanto que eu não trabalho. Eu estou num processo de juntar e não de separar sílaba, não separar pedaço, isso não é pedaço; isso é fragmento de uma palavra, isso tem nome, isso é uma letra e isso tem um som, entendeu!? Então eu não sei fundamentar isso, mas eu sei que não faz sentido nenhum bater palma pra escrever palavra. (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

Os conteúdos de lingüística foram, segundo a professora Júlia, muito *falados* no curso de Pedagogia. Na opinião dela, era tudo *muito complicado e difícil*. Ela citou, também,

os conteúdos de fonética e a fonologia. Para a professora, o aprendizado dela em lingüística foi importante na prática com as crianças. O trabalho com as sílabas é reconhecido pela professora como algo que precisa ser focado, mas sem basear-se na divisão silábica. Outra estratégia muito comum e utilizada foi a escrita e o enfoque na composição das sílabas para as crianças, aspecto que considera importante e que foi discutido no capítulo 3, na seção 3.1.4. A composição silábica, o valor sonoro das palavras, é um trampolim. No momento da entrevista, justificou que não é possível estabelecer as relações diretas entre o que se fala e o que se escreve, evidenciado neste fragmento da entrevista:

*Quantas vezes eu abro a boca pra falar a palavra caneta? A boca está aberta o tempo todo, entendeu!? Não justifica, eu só posso falar com a boca aberta, só sai a palavra com a boca aberta. Quantas vezes? Não tem compatibilidade com aquilo que eu estou querendo fazer. Bater palma pra separar as sílabas? Eu não separo sílabas! No processo de alfabetização, no meu entender, não é método separar sílabas. Tanto que, quando chego lá no final do quadro, e não dá pra escrever a palavra toda, eu passo pra baixo e já oriento os meninos a fazerem isso também. Eu acho que faz muita confusão na cabeça deles pra trabalhar depois, lá na frente, que eu acho que é lá no final do ciclo a separação de sílaba. É só quando eles estiverem bem apropriados, bem seguros da escrita. Eu penso assim, sabe, Kely! (Fragmento da entrevista com a professora Júlia)*

Em relação à distinção entre os momentos em que enfocou com as crianças o letramento ou a alfabetização, a professora Júlia afirmou que não consegue separá-los: *Eu não sei te dizer aqui é alfabetização, aqui é letramento, pra mim está tudo dentro do fazer, está tudo misturado, eu não consigo fazer um divisor de águas.* No seu discurso, vê-se presente uma concepção de que o letramento e as intervenções para apropriação do sistema de escrita estão articulados. Para ela, letramento é *visão de mundo, conhecimento de mundo, não se apropriar da leitura e da escrita, secamente. Letramento é visão de mundo, conhecer o que eu faço com isso que eu estou lendo.* Seu conceito de letramento se mostra de modo bastante ampliado. No discurso dela não houve uma vinculação direta com os usos da escrita e da leitura na sociedade, embora o tratamento dado aos textos em sala de aula tenha demonstrado essa preocupação. O letramento parece se voltar para uma possibilidade de maior integração com o mundo. Nas observações realizadas, percebi que o fazer pedagógico dela se sustenta numa prática de utilização dos diversos gêneros textuais fazendo intervenções para que as crianças percebam os usos e as funções que têm na sociedade. Destaco, aqui, a leitura e a produção de cartas, bilhetes, convites, cartões, dentre outros.

Para discorrer sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, a professora Stela retomou os cursos de formação que havia feito no CAPE, instância de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte:

*Eu já tinha participado de alguns cursos lá do CAPE, até com a (Prof X), alguns cursos foram oferecidos por ela junto com a (Prof. Y) porque não existia um grupo de alfabetização, como depois acabou se constituindo um grupo de alfabetização e tal, mas o CAPE já tinha uma organização que trabalhava um pouco por áreas. Tinha lá aqueles grupos, a cada ano mudava. Então já tinha ali um grupo que trabalhava com a questão da alfabetização. Com a própria Prof. Z eu cheguei a fazer um curso, quando eu estava na Creche. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

Ela citou os nomes dos professores da rede que atuavam no CAPE (formadores) com os quais havia feito um curso sobre a alfabetização nos dois anos anteriores, e também da sua participação em outro curso, quando atuava como professora na creche. Depois de participar desses cursos, afirmou ter buscado novas leituras. A participação nesses espaços de formação parece ter-lhe motivado buscar novos conhecimentos e leituras, o que se pode ser constatado nesta fala da professora: [...] *sempre participando desses cursos e aí é que vai chamando a atenção, vai buscando uma leitura e tal. Foi por aí que eu comecei.* Ela fez uma retomada no seu percurso de formação e também no contato com outros profissionais, por vezes ligados à academia, o que faz legitimar os conceitos com os quais trabalha hoje na sala de aula.

Ao se referir aos conceitos de alfabetização e de letramento, a professora Stela também falou da intuição, fato que ocorreu em outras entrevistas:

*Então, assim, antes a coisa acontecia muito intuitivamente. Eu me lembro que eu já trabalhava a questão do texto, dessa diversidade de linguagens, alguns projetos que eu consigo situar que eu acho que eu já trabalhava nessa linha, mas era num esquema bem intuitivo. Depois eu fui me apropriando do conceito e a coisa foi se refletindo na prática de uma maneira um pouco mais organizada, sistematizada. No CFEI, eu acho que a coisa se concretizou mais, com as alunas lá no CFEI, porque aí eu comecei a perceber e ter condições de usar mesmo essa diversidade de materiais, junto com as colegas, (citou nomes)... (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

A intuição apareceu em diversos momentos, nas entrevistas realizadas com as duas professoras ao longo do ano. A professora Stela relatou que, embora trabalhasse com texto, com a diversidade de linguagens e alguns projetos, tudo acontecia de forma intuitiva.



Essa concepção foi reconhecida pela professora como resultado de um processo de formação ou mesmo de leituras sobre os avanços em relação à alfabetização e ao uso dos textos na sala de aula, algo que antes acontecia intuitivamente. O depoimento dela permite reconhecer que o conceito de letramento com o qual trabalha foi se consolidando ao longo de um processo e na prática com os alunos.

A professora Stela resgatou sua experiência como professora no CFEI atuando com as alunas do curso, com as professoras de creche e com outras colegas professoras, com as quais trocava as experiências. Ficou evidente que a experiência vivenciada em instâncias de formação da SMED, como o CFEI, foi muito significativo para o processo de formação da professora Stela. Em diversos momentos, retomou as oportunidades de estudo e as trocas de experiências nesses espaços para justificar suas concepções.

Constatei que, no caso da professora Stela, o saber que tem sobre a alfabetização e o letramento estão fundados nas experiências, nas instâncias de formação e no contato dela com profissionais mais experientes e, também, com outros colegas, na prática.

Em relação ao conceito de letramento:

*Bom, a questão do letramento, o conceito clássico é o uso social da leitura e da escrita. É justamente dar acesso à meninada, no caso agora que eu estou trabalhando só com a meninada, mais diretamente; claro que também com os professores, discutindo isso o tempo todo. É oferecer essa oportunidade para que os vários gêneros textuais sejam analisados, vivenciados. Eu acho que a questão do letramento tem muito sentido quando se há uma vivência e é isso que eu venho buscando. (Fragmento da entrevista com a professora Stela)*

A professora Stela utilizou a expressão *conceito clássico* para referir-se ao uso da leitura e da escrita e às possibilidades de oferecer às crianças a oportunidade de *vivenciar e analisar* os gêneros textos. Afirmou que busca proporcionar essa vivência em suas experiências socializadas na sala de aula: viagens, passeios, visitas a exposições e pesquisas na internet. Essa prática de socialização esteve presente ao longo do ano, podendo ser constatada nos momentos de observação das aulas.

É importante destacar que essas ações, do ponto de vista da professora, foram possíveis somente agora, no momento atual, quando já se considera mais experiente: *As coisas vão ficando mais claras, vão fazendo mais sentido; assim, essa ligação teoria-prática eu acho que vai começando a se delinear como uma coisa que é possível, porque antes ficava muito no nível do teórico.* Nesse discurso, a professora Stela evidencia a possibilidade de

fazer uma transposição teórica para a prática, o que não é simples, e no seu caso pareceu necessitar de um tempo que pode estar vinculado ao acúmulo de leituras e experiências práticas.

Ao falar da alfabetização, aludiu à necessidade de sistematização do processo de apropriação da escrita. Considerou que, além de ter acesso aos textos e às diversas linguagens, é necessário que as crianças os decodifiquem. A professora Stela demonstrou distinguir claramente os conceitos de alfabetização e de letramento. Enquanto a alfabetização se vincula ao processo de aquisição do sistema por meio de uma sistematização, o letramento se volta para os usos dos materiais escritos presentes na sociedade e que precisam ser vivenciados e socializados na sala de aula. Para a referida professora, os alfabetizadores devem promover situações que permitam socializar e garantir as vivências com a diversidade de materiais escritos presentes na sociedade. A distinção entre esses conceitos, tal como aborda a professora Stela, possui estreita relação com os trabalhos de Soares (1998, 2004a e b, 2005), dentre outros, trabalhos nos quais a autora distingue claramente os conceitos de alfabetização e de letramento e revela a relação de interdependência e simultaneidade entre eles.

Ao analisar os conceitos ou concepções de alfabetização e de letramento presentes nas entrevistas, observei a diversidade de exemplos citados pelas professoras Júlia e Stela. Esse é um dado interessante, uma vez que constatei como o exemplo foi um modo discursivo recorrente, ou seja, um meio que encontrado pelas professoras para expressar, explicitar ou mediar as concepções delas. Percebi quão difícil foi explicitar tais conceitos quando solicitadas a falar sobre eles. Elas retomaram situações vivenciadas em sala de aula utilizando exemplos de propostas pedagógicas já implementadas.

Concluo que para compreender os conceitos com os quais trabalham as professoras foi fundamental inserir-me no universo de suas práticas e conjugar a atuação que têm com os discursos que produzem sobre tal atuação. A compreensão sobre esses conceitos explicitados somente foi possível porque pude conhecer os espaços onde atuam, as ações e as intervenções que propõem no cotidiano da sala de aula com os aprendizes de leitura e de escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, apresento as considerações finais, resultado de um processo que envolveu muitas leituras, discussões com outros pesquisadores, observações em sala de aula e entrevistas com professoras alfabetizadoras. Um percurso de muitas inquietações ao me deparar com rico universo da prática pedagógica, a sala de aula, o fazer das professoras e as diferentes manifestações das crianças mediante o objeto de conhecimento – a língua portuguesa. Conheci uma gama de pressupostos teóricos, pesquisas e autores que, em outros momentos e com outros objetos de investigação, marcaram suas posições estudando e contribuindo para que eu melhor compreendesse a alfabetização, o letramento e a formação de professores. Assim, ao longo da pesquisa, tentei, numa articulação entre o meu olhar, o ouvir, o ler e o compreender, construir algumas respostas para a minha pergunta inicial: Num contexto atual, em que mudanças ocorrem em relação ao conceito de alfabetização e que um novo conceito se apresenta, o de letramento, como agem em sala de aula professoras alfabetizadoras bem-sucedidas e que relações podemos estabelecer entre as ações e os processos de formação delas? Para responder a essa questão, meu objetivo maior foi compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas da alfabetização com letramento, estabelecendo relações com as ações e os processos de formação inicial, continuada e em serviço dos professores.

Estabeleci correlação entre a prática observada e os discursos nelas presentes com base nos diversos teóricos, compreendendo, do modo mais fiel possível, os registros, as transcrições de vídeo e os relatos das entrevistas. Desse modo, fiz um exercício permanente e sistemático para dar visibilidade e legitimidade à voz dos sujeitos desta pesquisa.

Cabe, neste momento final, sintetizar alguns resultados que ilustram esse percurso de investigação. Inicialmente, discorro sobre o modo como os conceitos de alfabetização e de letramento se constituem no cotidiano da sala de aula, o que mantém estreitas relações com os processos de formação vivenciados pelas professoras. Em seguida, apresento as considerações sobre as práticas observadas, uma tentativa de mostrar como são realizadas, tendo em vista as concepções com as quais trabalham as professoras.

No que se refere à formação das professoras e mais especificamente aos conceitos de alfabetização e de letramento, foi possível perceber que há uma diversidade de fontes de saberes citadas quando se resgata a trajetória profissional. Nessa diversidade algumas dessas

fontes se mostraram com maior recorrência nos discursos delas. Houve ênfase e destaque ao espaço da escola, seja esta uma instância pública, seja privada. Foi bastante enfatizada a experiência profissional, constituída junto com os colegas de trabalho, professores mais experientes. Posso dizer que, do ponto de vista do discurso das professoras, a experiência como profissional adquirida com a outra colega é uma instância de formação legítima e possível que ocorre numa situação de troca, seja em reuniões pedagógicas, seja em horários programados para esse fim, seja em situações mais informais. Ao se pensar em propostas de formação de professores, cabe refletir sobre a importância de se criar esse espaço de formação que precisa ser assegurado pela instituição, no sentido de garantir a troca de experiências, de socialização sobre o fazer pedagógico.

Há, também, uma fonte de formação citada, que é a cotidiana, advinda de um saber que se constitui e se consolida na prática diária da sala de aula, com as crianças e no dia-a-dia, espaço em que os saberes podem ser revistos, reestruturados, ressignificados e são, portanto, mais efetivos. É importante compreender que esse espaço de formação exige determinado tempo para que os saberes possam se consolidar. É o tempo da experiência: um fazer que era incipiente passa a se constituir como algo que se consolida e se torna legítimo após um período de atuação.

Ficou também evidente a importância dada aos profissionais mais qualificados que já concluíram outro nível de graduação, pois eles têm papel relevante no processo de formação da professoras. Eles foram nomeados pelas alfabetizadoras como referências no processo de formação delas, pois atuaram nos espaços institucionais específicos voltados para a formação continuada. Desse modo, a academia se vê representada por determinadas pessoas que passam a ser referência pelos conhecimentos que possuem, apresentam-se como modelos que contribuem para dar a sustentação teórica ou prática a muitas das ações delas.

É importante ressaltar que o curso de graduação em Pedagogia torna-se uma referência menor em detrimento das outras referências ou fontes citadas. Há uma crítica fundada na incompletude, uma graduação que não se articula e não fundamenta as exigências da prática. Os discursos revelam que, ao se deparar com a prática, são necessários outros saberes que a Pedagogia não oferece. Nesse sentido, uma das professoras afirma que buscou fazer todas as habilitações com a expectativa de ter maior conhecimento que atendesse às necessidades da sua prática. A outra afirmou que sua prática demandava outras coisas que não viu no curso. Cabe destacar que é evidente a conscientização das professoras da necessidade

de buscar outros meios para garantir o desempenho no trabalho. Se o curso superior não foi suficiente, que outras fontes poderiam suprir tais carências?

É interessante observar o movimento das professoras que percorrem caminhos distintos: uma fez pós-graduação, mas, ainda assim, afirmou que sua formação foi assegurada de modo significativo pela instituição particular em que atuou; a outra demonstrou falta de interesse em dar continuidade aos estudos, chegando a rejeitar a possibilidade de fazer um mestrado e também, até o momento, em fazer pós-graduação. Esse dado remete a uma preocupação em relação às fontes legítimas de formação de professores, seja no nível da graduação, seja no de pós-graduação. Por que as professoras consideradas como profissionais engajadas nas discussões atuais que circundam a escola e a política implementada pela secretaria municipal de educação e que têm suas práticas como coerentes àquelas defendidas no momento demonstram, de certo modo, um distanciamento das instâncias oficiais de formação? Ou seja, os discursos das professoras não refletem e não legitimam tais instâncias como as mais significativas no processo de formação delas. Estariam as professoras apontando para a fragmentação do currículo, a inconsistência teórica e de conteúdos, a falta de articulação entre a teoria e a prática, a rapidez nas mudanças conceituais e nas propostas pedagógicas que não são acompanhadas nos cursos de graduação? Parece haver uma formação profissional insatisfatória e uma descrença nos cursos que acabam por afastar as professoras das instâncias oficiais, que não proporcionaram em seus cursos uma sustentação para o fazer pedagógico e para as exigências da prática das professoras alfabetizadoras aqui pesquisadas.

Houve, também, uma expressão importante que se vê declarada nos discursos das professoras para legitimar suas práticas – a intuição. A intuição se mostrou como uma condição atrelada ao exercício da profissão. As professoras justificaram muitas de suas ações como intuitivas, discurso esse compreendido aqui como a representação da subjetividade, voltada para a um fazer que é próprio dos sujeitos, não advém de outras fontes. Assim, tal como compreendido pelas professoras, as ações delas surgem como algo novo que não se configura como repetição ou reprodução e não se sujeita à lógica de um fazer igual e comum.

Ao declararem determinadas propostas pedagógicas como intuitivas, as professoras parecem reafirmar a dimensão individual, aquilo que pode ser nomeado e identificado como meu, da minha cabeça, *sou dono do meu fazer*. Revela-se, então, uma autoria no fazer e no saber. Ao buscar a interlocução com os autores e na tentativa de compreender o significado da intuição, considero que a intuição se constitui como uma

conjunção de saberes que não são explicitados, tampouco nomeados, mas que proporcionam um fazer pedagógico dotado de subjetividade e de uma expressão de fontes diversas de saberes vivenciadas pelas professoras.

Esta pesquisa me permitiu refletir sobre as políticas, propostas e estratégias de formação voltadas para os professores. Considerar que há um repertório de conhecimentos que deve ser selecionado previamente e ser transmitido ao professor nos seus processos de formação pode ser um equívoco. Acreditar que apenas o saber teórico, técnico ou de conteúdos garante a formação e, portanto, a qualidade do trabalho parece revelar uma visão restrita do saber profissional dos professores. Isso porque há muitos limites e desafios impostos não somente pela própria prática, nos sistemas de ensino, mas também na própria constituição dos saberes para o exercício da docência. A ação do professor não pode ser regulada e reconhecida por apenas uma dimensão. Há uma complexidade de fatores envolvidos, dentre os quais destaco as diferentes possibilidades da construção e da produção de saberes no fazer cotidiano, na prática dentro da sala de aula, na escola, com os colegas de trabalho, em instâncias de formação continuada ou não.

É importante reconhecer, também, o acesso aos diferentes bens culturais no seio familiar, tomando como referência os valores e as crenças do sujeito, antes mesmo de ser professor, e também a própria capacidade que tem para ressignificar o que foi apreendido nas mais diversas situações vivenciadas ao longo da vida. Assim, é preciso reconhecer que o saber científico não basta. Há que se considerar a diversidade de possibilidades de apreender algo, construir ou de apropriar-se de determinado conhecimento quando voltamos a atenção para o sujeito professor. Não há uma fonte única que garanta a apreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, uma vez que esses conceitos não se vinculam apenas a uma construção teórica.

Finalizo, então, resgatando as práticas observadas, demonstrando como elas se efetivam com as crianças, tendo em vista as concepções com as quais trabalham as professoras. Essas práticas mantêm estreitas relações com os processos de formação, formais ou não, com o modo com os quais os conceitos de alfabetização e de letramento foram construídos ou consolidados pelas professoras.

As práticas observadas e analisadas revelaram que o letramento e a alfabetização se mostraram presentes, ora articulados, ora integrados, ora não. A distinção entre esses conceitos foi evidenciada por uma das professoras, que explicitou cada um dos conceitos referindo-se a habilidades distintas. Já a outra professora abordou os conceitos de modo

integrado como se fosse impossível dissociá-los; uma visão de que, na prática, eles se interligam, o que impossibilita distingui-los. Ainda assim, distinguindo-os ou não, percebi, nos eventos analisados, que em determinados momentos os objetivos das professoras se voltam para a construção de competências pelo aprendiz, no que diz respeito ao saber ler e escrever, e em outros são asseguradas situações em que os textos são apresentados para que as crianças conheçam os usos e as funções deles na sociedade.

No conjunto das aulas, constatei que há ações e intervenções que garantem a construção do sistema de escrita, os quais podem ou não se articular e se constituir como uma prática de letramento. Nem sempre o trabalho com a diversidade de gêneros, a sua utilização na sala de aula, serviu como referência para o desenvolvimento de atividades voltadas para a análise da língua. Nas observações, foi possível constatar que há necessidade de que o professor elabore e proponha atividades específicas para garantir a reflexão e a análise da microestrutura a língua, por exemplo, aquelas que envolvem os sons, as letras e a composição silábica, e que nem sempre os textos asseguram essa condição. Não considero, portanto, que tais ações descaracterizem o trabalho da alfabetização na perspectiva do letramento. Isso porque cabe ao professor proporcionar ações outras que garantam que materiais escritos presentes na sociedade estejam em evidência e possam ser mediadores no processo de alfabetização, bem como constituir-se como práticas mais legítimas que estabelecem uma vinculação com os significados reais que têm na sociedade.

Os eventos analisados evidenciaram a presença de atividades específicas voltadas para a apropriação do sistema de escrita, a alfabetização, outras voltadas para o letramento e também aquelas que garantiram uma estreita vinculação entre a alfabetização e o letramento, uma articulação possível.

Esta pesquisa leva à reflexão e à problematização de que garantir a presença de gêneros textuais na sala não significa assegurar a alfabetização na perspectiva do letramento. Isso porque os gêneros textuais podem se apresentar numa sala de aula com objetivos diversos e se desvincular do conceito de letramento quando da referência desse conceito aos usos sociais da escrita. Considero, também, que ações voltadas para apropriação do sistema de escrita não necessariamente precisam se vincular diretamente aos gêneros textuais, e isso não quer dizer que a prática pedagógica não seja letrada, mas que para a garantia da prática do letramento é preciso que o professor assegure, em momentos diversos e de modo sistemático, o uso e a reflexão dos gêneros em sala de aula. Teríamos, então, uma alfabetização na

perspectiva do letramento, ou a alfabetização com letramento, ou, ainda, um alfabetizar letrando.

As aulas analisadas, *A ararinha azul* e o *Álbum da Turma*, cujo objetivo foi a produção de textos, demonstraram uma complexidade e a necessidade de um trabalho sistemático com objetivos claros por parte do professor e das crianças. Foi um percurso desafiador vivenciado pelo aprendiz para que pudesse escrever textos. Isso mostra que práticas letradas que visam à produção de textos não podem ser aleatórias; ao contrário, precisam de sistematização para possibilitar apropriação dos gêneros. Apresentar modelos não basta. Há necessidade de intervenções eficazes para garantir produções escritas e para que estas sejam mais coerentes e tenham sentido não somente na tarefa de escrever, mas, principalmente, no sentido discursivo e pragmático que um texto deve ter no processo de aprendizagem da língua.

Quanto ao planejamento para que tais práticas possam ser efetivadas, posso dizer, com base nos discursos das professoras, que ele se constitui no percurso das aulas, altera-se com flexibilidade e nem sempre é previsto ou definido anteriormente pelo professor. A pesquisa me permitiu compreender que há um saber da experiência que conduz a demanda imediata na sala de aula e que possibilita alterar o que havia sido previsto ou planejado. Determinadas propostas pedagógicas, atividades que não deram certo ou não se mostraram eficazes, podem ser alteradas no momento em que acontecem num trabalho reflexivo do professor que busca garantir a qualidade do trabalho pretendido. Isso mostra que a prática conduz o planejamento, e não o inverso.

Ao longo de todo o percurso vivido, considero, neste final, que a prática da alfabetização e de letramento, já bastante difundida a partir da década de 1990, exige ainda muitas pesquisas. Ao propor, neste trabalho, estabelecer a correlação entre esses conceitos e a formação de professores, os saberes deles, percebi quão vasto é esse campo. Há muito que investigar e conhecer sobre os processos de formação de professores e a atuação que têm na prática quando nos referimos à entrada de um novo conceito, a construção e a efetivação dele na prática pedagógica.



## REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* *Consciência fonológica*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 215 p.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de *et al.* As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 38, maio/ago. 2008. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: set. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1930 *apud* DIAS, Luiz Francisco. Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, parte II, p. 105-113.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n. 37, p. 50-53, fev./abr. 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of Written Language*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 1994. 247 p.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes *et al.* *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Belo Horizonte: CEALE/Fae/UFMG, v. 3, 2005b. 86 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização)

BATISTA, Antonio Augusto Gomes *et al.* *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: CEALE/Fae/UFMG, v. 2, 2005a. 96 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização)

BATISTA, Antonio A. *et al.* *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE-UFMG/SEE-MG, 2004, v. 5.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Caderno Escola Plural: os projetos de trabalho*. Belo Horizonte: SMED, n. 1, 1995.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno escola plural: proposta político-pedagógica rede municipal de educação Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, out. 1994.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno escola plural: proposta curricular da escola plural – referências norteadoras*. Belo Horizonte: SMED, n. 2, 1996.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE). *Escola e Escrita*. Belo Horizonte: SMED, n. 1, jul. 1999. (Número Especial)

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Infância: o primeiro ciclo de idade de formação*. Belo Horizonte: SMED, 2000. (Número Especial)

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno escola plural: referenciais curriculares; educação básica*. Belo Horizonte: SMED, fev. 2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Panorama da educação municipal*. Belo Horizonte: SMED, 2006.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da formação: proposições curriculares ensino fundamental 1º ciclo*. Belo Horizonte: SMED, 2008. Disponível em: [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br). Acesso em: 20 ago. 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela P. *et al. Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 232 p.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 733p.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1986.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998 *apud* NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 60.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 1997. 385 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1997. v. 2.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRONCKART, J. P. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, G. Teaching the spoken language. In: ASSOCIATION INTERNACIONALE DE LINGUISTIC APLIQUÉE. Brussel, Proceedings II, Lecture. (1981 meeting) *apud* KATO, Mary A. *No mundo da escrita uma perspectiva sociolingüística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: CEALE/Fae/UFMG, 2005. 87p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 8. ed. São Paulo: Scipioni, 2002. 191 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá bé bi bó bu*. São Paulo: Scipione, 1998. 399 p. (Pensamento e Ação no Magistério)

CASTANHEIRA, M. L. *Situating learning within collective possibilities: examining the discursive construction of opportunities for learning in the classroom*. 493f. Tese (Doctorate of philosophy in Education). Santa Bárbara: University of California of Santa Barbara, 2000.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

CASTILHO, Ataliba de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Armed, 2005. 159 p.

CHARNIZON, Ana. *O ensino da escrita e no discurso jornalístico pedagógico da revista Nova Escola*. Monografia – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. *L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques*. Recherche et formation, les saviors de la pratique: un enjeu por la recherche et la formation. Paris: INRP, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean *et al.* *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 166 p.

CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. In: CHARTIER, Anne-Marie. Trad. Ruth Silviano Brandão. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, cap. 4, p. 147-184. 248 p.

COLLARES, Cecília A L; MOYSÉS, Maria A. A; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade: Revista Brasileira de Ciência da Educação (Cedes)*. Campinas, SP: v. XX, n. 69, p. 202-219, dez. 1999.

COLLINS, E.; GREEN, J. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSHALL, H (Ed.). *Redefining student learning: roots of educational restructuring*. Norwood, N. J.: Ablex, 1992.

COSTA VAL, Maria da Graça *et al.* *Língua, texto e interação*. Belo Horizonte: CEALE/Fae/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento). 46 p.

COSTA VAL, Maria da Graça *et al.* *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Belo Horizonte: CEALE/Fae/UFMG, 2007. (Coleção Alfabetização e Letramento). 88 p.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Entre a oralidade e a escrita: O desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. 1996. 319 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

DIAS, Luiz Francisco. Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, parte II, p. 105-113.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FAITA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, parte III, p. 159-175.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. O museu da Escola Primária no Porto: orientações histórico-culturais. *Educação em Revista: dossiê o letramento no Brasil*. Belo Horizonte, n. 31, p. 61-76, jun. 2000.

FERNANDES, Francisco das C. A. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n. 37, p. 50-53, fev./abr. 2006.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Os saberes docente e sua prática. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito *et al.* (Org.) *Formação continuada de professores questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a, p. 51-94.

FERREIRA, Andréa T. Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andréa T. Brito *et al.* *Formação continuada de professores questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b, p. 65-77.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. Tradução Sara Cunha Lima; Marisa Paro. São Paulo: Cortez, 1989. 144 p.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 101 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998 *apud* MELO FRANCO, Marco Antonio. *Práticas discursivas e a construção da participação e da fala em uma turma de alfabetização*. 2002. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização e letramento: aspectos metodológicos: métodos de alfabetização. In: MINAS GERAIS. SEE. *Veredas: formação superior de professores*. Organização de Maria U. C. Salgado e Glaura Vasques de Miranda. Belo Horizonte: SEE, Módulo 5, v. 1. 2004.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 9, n. 50. mar./abr. 2003.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006. 312p.

FRADE, Isabel Cristina A. S; RIBAS, Ceres. *A organização do trabalho da alfabetização na escola e na sala de aula*. Belo horizonte: CEALE/Fae/UFMG, 2005. 70p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

FRAENKEL, B. A la recherche d'un point du vue sur l'illettrisme. In: FRAENKEL, B. (Dir.). *Illettrismes, variations historiques et anthropologiques*. Paris: BPI-Centre Georges-Pompidou, 1993.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 255 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky e: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, p. 311-327.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin*. São Paulo: Ática, 1994. 168 p.

FURNARI, Eva. *Não confunda...* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Girassol)

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. 457p. (Coleção Fronteiras da Educação)

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GOODY, Jacky; WATT, Ian. *As conseqüências do letramento*. Tradução Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006. (Coleção Biblioteca Básica)

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Tradução Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. v. 3. (Didática do Nível alfabético)

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R; TORRANCE, Nancy (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.

HEATH, Shirley Brice. Ways with words. Cambridge: Cambridge University Press, 1983 *apud* MARINHO, M.; MURTA, S. Gênero jornalístico ou parábola do bom ladrão? O que nos revela um evento de letramento na sala de aula? In: ENDIPE, XIV. Porto Alegre, RS, 2007.

HEATH, Shirley. Ethnography in education: defining the essentials. In: Perry Gilmore & Allan A. Glattorn. *Children in and out of school*. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics, 1982. p. 33-35.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Editora do Porto, 2000.

JAPIASSU, Hilton *et al.* *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. São Paulo: Artmed, 1994. 220p.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita uma perspectiva sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990. 144 p.

KLEIMAN, Ângela B. Ação e mudança na sala de aula. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294p.

KLEIMAN, Ângela. O conhecimento prévio na leitura. In: KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989, 82p., cap. 1, p. 13-27.

KRAMER, Sônia (Org.). *Alfabetização: dilemas e desafios da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. 188 p.

LAHIRE, Bernard. De La théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: LAHIRE, B (Org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Pais: La Découverte, 1999 *apud* NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu e a educação*. BH: Autêntica, 2004.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995. 296p.

LELIS, Isabel A. O. M. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, parte I, p. 54-66.

LESSARD, C.; TARDIF, M. *La profession enseignant au Québec (1945-1990): histoire, système et structures*. Montréal: Presses de l'Université de Montreal, 1996 *apud* TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 323 p.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ângelo. *O casamento da Ararinha Azul*. Belo Horizonte: Lê, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: CAVALCANTE, M.; FARIA, E. *DLCV: língua, lingüística e literatura*. João Pessoa: Idéia, 2003, v. 1, n. 1. p. 3-49.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito*. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE A LÍNGUA FALADA E ENSINO. III. Maceió: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas. 12 a 16 abr. 1999, p. 147-152 (Conferência)

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Contextualização e explicitude na relação entre a fala e a escrita*. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE A LÍNGUA FALADA E ENSINO. I. *Anais...* Maceió: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas. 14 a 18 mar. 1994, p. 27-48.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al.* Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000/2005, 232p., parte I, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Lingüística do texto: o que é e como se faz*. 1983. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1983.

MARINHO, M.; MURTA, S. Gênero jornalístico ou parábola do bom ladrão? O que nos revela um evento de letramento na sala de aula? In: ENDIPE. XIV. Porto Alegre, RS., 2007.

MEIRELLES, Cecília; CASTRO, Josué de. *A festa das letras*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937. (Série Alimentação)

MELO FRANCO, Marco Antonio. *Práticas discursivas e a construção da participação e da fala em uma turma de alfabetização*. 2002. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MINAYO, M. C. S. *et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e Letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 59-76.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 205-236.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Unesp, 2000. 372 p.

NICOLA, José de. *Alfabetário*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002. 31 p.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu e a educação*. BH: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antonio. *A profissão professor*. 2. ed. Porto: Editora do Porto, 1995a.

NÓVOA, Antonio. Entrevista. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

NÓVOA, Antonio; HUBERMAN, Michael *et al.* *Vidas de professores*. Porto: Editora do Porto, 2000. 215p.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade (Cedes)*. Campinas, SP, n. 74, p. 27-41, 2001.

OCHS, Elionor. Transcription as theory. (Org.). In: OCHS, Elionor. *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Trad. Bras. Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. de Orlandi *et al.* Campinas: UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 *apud* ROCHA, Gladys, A. Sá. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papyrus, 1999. 135p. (Coleção Papyrus Educação)

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.

PIAGET, Jean. O realismo nominal. In: \_\_\_\_\_. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, Tradução do original francês *La représentation du monde chez L'enfant*, 1926, cap. II, p. 53-75.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, cap. 1, p. 15-34.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de letras: ALB, p. 19-30, 2001.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, 216p.

ROCCO, M. Tereza F. Entre a oralidade e a escrita. In: DIELZICH, Mary Julia Martins (Org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 64-84.

ROCHA, Gladys, A. Sá. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papyrus, 1999. 135p. (Coleção Papyrus Educação)

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 232p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. 111p. (Coleção questões da nossa época)

SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. 111p. (Coleção Questões da Nossa Época)

SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas*. Tradução Roxane Rojo. Suíça: Universidade de Genève, 1994. (mimeo)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto Dom Quixote, 1995. p. 77-91

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SILVA, Ceris S. Ribas. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel Fontes (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008, p. 35-58. (Coleção Alfabetização e Letramento)

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: ANPED. 20. *Anais... 1997 apud* NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade (Cedes)*. Campinas, SP, n. 74, p. 27-41, 2001.

SMOLKA, Ana Luíza B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luíza B. *et al.* *Leitura, desenvolvimento e linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-41.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n. 34, p. 50-55, maio/jul. 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: n. 29, p. 19-22, fev./abr. 2004a.

SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: Reduc/4Inep, 1989.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? *Educação em Revista*. Belo Horizonte: n. 12, p. 45-50, dez. 1990.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 52, p. 19-32, fev. 1985. (Número especial: Alfabetização)

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte: n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004b.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Ação Educativa/Global?Instituto Paulo Montenegro, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 125p.

SOARES, Magda. Letramento/alfabetismo. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n. 10, v. 2, p. 83-89, jul./ago. 1996.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986, 95p.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada! In: TEBEROSKY Ana *et al.* *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 5, p. 67-76.

TANNEM, Deborah. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, David D; TORRANCE, Nancy; HILDYARD, Ângela. *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991 *apud* GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. 457p. (Coleção Fronteiras da Educação)

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 323 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005, 317p.

TEBEROSKY, Ana. A iniciação no mundo da escrita. In: TEBEROSKY, Ana *et al.* *Compreensão de leitura; a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 4, p. 57-66.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Tradução de Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Tradução Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990. 272 p.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. 104 p.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: ANPED. 18. *Anais...* 1995 (disq). *apud* NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: autor. Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação. *Revista Educação e Sociedade (Cedes)*. Campinas, SP, n. 74, p. 27-41, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984 *apud* FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky e: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, p. 311-327.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

WEISZ, Telma. Didática da leitura e da escrita questões polêmicas. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n. 28, p. 57- 62, nov. 2003/jan. 2004.

WEISZ, Telma. Não há método milagroso. *Folha de S. Paulo*, São Paulo: Caderno de Opinião, p. A3, 18 fev. 2006.

WELLS, Gordon. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 83-108.

WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, P. H. (Org.). Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, 1991 *apud* DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Avaliação diagnóstica das crianças em 2006

#### O diagnóstico e as considerações sobre o desenvolvimento das crianças

Apresento algumas sínteses do desenvolvimento de algumas crianças considerando o diagnóstico inicial realizado no mês de fevereiro e outros dados coletados nos meses de agosto e dezembro.

No início do ano letivo, no mês de fevereiro, a professora Stela, da sala 10, fez o diagnóstico com todas as crianças das salas 9 e 10 para verificar o nível de conhecimento sobre o sistema de escrita, bem como a familiaridade com os diferentes materiais escritos que circulam na sociedade. A discussão sobre a importância da realização do diagnóstico foi feita numa reunião em que também foi definido que apenas uma professora faria o diagnóstico de todas as crianças e depois, num outro momento, analisariam o material e definiriam a divisão das turmas para o trabalho da enturmação flexível.

Após a realização do diagnóstico, o trabalho pedagógico foi organizado de modo que, em determinados momentos, as crianças ficariam agrupadas de acordo com a matrícula inicial e, em outros, de acordo com o nível de desenvolvimento da escrita, tendo em vista a análise do diagnóstico.

O diagnóstico foi realizado em uma das salas de aula da escola e com grupos de quatro crianças. A atividade diagnóstica iniciava com a disposição de diferentes materiais escritos no chão para que as crianças manuseassem e dissessem o que encontravam neles, a sua função e o que estava escrito.

As matrizes utilizadas foram retiradas do Caderno 3, *Avaliação diagnóstica da alfabetização* da coleção Instrumentos da Alfabetização, produzido pelo CEALE/UFMG em 2005. Foram utilizadas as matrizes 3, 4, 5 e 6 reproduzidas para cada um. Essas matrizes encontram-se ao final deste apêndice. Também foram utilizadas outras matrizes organizadas com base no mesmo material do CEALE, em que a criança deveria circular palavras de um texto, escrever palavras e frases ditadas pela professora, marcar palavras ditadas pela professora cuja grafia era de tamanhos diversos, atividades de reconhecimento de sons iniciais e semelhanças sonoras. Houve também uma matriz de auto-ditado com desenhos distintos. Assim o diagnóstico compreendeu aspectos referentes à escrita, à leitura e também ao letramento, ou seja, verificou-se a capacidade de a criança reconhecer determinados gêneros e falar sobre as funções e os usos deles na sociedade. Os dados, em sua maioria, apresentam o desenvolvimento das crianças na habilidade de escrita, já que não foi possível acompanhar toda a aplicação e verificar como as crianças liam e/ou reconheciam os diversos materiais. Como pesquisadora, coletei dados de escrita de palavras, por meio de ditado, em dois momentos, no meio e no final do ano letivo, bem como propus a produção de uma carta para o Papai Noel ao final do ano. As palavras ditadas apresentaram sílabas simples, complexas e questões ortográficas. Minha intenção foi fazer um levantamento e verificar o nível de desenvolvimento das crianças, o que possibilitou as considerações que serão apresentadas a seguir quando conjugadas com a percepção das professoras a respeito das turmas.

Em relação ao desenvolvimento das crianças, avaliei que na enturmação flexível, sala 9, em que as crianças já possuíam certos conhecimentos em relação à escrita e à leitura, o trabalho mostrou avanços em relação à produção textual. As crianças chegaram ao final do ano escrevendo textos narrativos com base na proposta com o livro *O casamento da ararinha azul*, de Ângelo Machado. Esse foi um trabalho sistemático e planejado pela professora que envolveu diferentes etapas conforme as análises realizadas no capítulo 3. Aspectos relativos à pontuação, à paragrafação e à ortografia não constituíram foco do trabalho. A professora foi informante à medida que esses aspectos se mostravam

relevantes ou foram destacados por alguma criança. Em alguns momentos, chamava a atenção das crianças para o ponto final ou para o parágrafo. Constatei que elas utilizaram apenas o ponto final e sempre na última frase, no final do texto. A professora também estabelecia relações entre os sons e a escrita de diferentes palavras chamando a atenção para aspectos ortográficos da língua. Os textos produzidos pelas crianças dessa turma apresentaram, também, marcas da oralidade próprias do período da apropriação do sistema de escrita. Em relação ao uso da letra maiúscula, não houve um trabalho sistemático, pois ao longo de todo o ano letivo foi utilizada a letra caixa alta com a previsão de que a letra cursiva seria trabalhada no ano seguinte.



Em relação às crianças da Enturmação Flexível, sala 10, é importante ressaltar que iniciaram o ano letivo com poucos conhecimentos sobre o sistema da escrita, nem todos conheciam as letras do alfabeto, alguns ainda não sabiam traçar as letras, tampouco reconheciam as letras do nome próprio. Assim, o trabalho ocorreu de forma bem diferenciada em relação à outra turma, com exercícios sistemáticos para garantir esses conhecimentos específicos sobre o sistema de escrita. Embora as diferentes propostas enfatizassem o trabalho de leitura com os diferentes gêneros, bem como a exploração de seus usos e funções na sociedade, não se observou, nessa turma, trabalhos voltados para a produção textual. Destaco, aqui, o Álbum da Turma, uma proposta de produção de textos pela turma no coletivo e oralmente. A sistematização do trabalho de escrita privilegiava palavras e frases. E no Álbum da Turma, tendo em vista os desafios vivenciados pelas crianças e pela professora, também resultou em textos curtos e frases, trabalho descrito e analisado neste capítulo. Ao final do ano as crianças demonstraram avanços em relação à apropriação do sistema de escrita, mas nem todos conquistaram a base alfabética. A escrita predominante era a silábica ou silábico-alfabética, ou seja, as sílabas eram representadas por determinada letra com correspondência sonora ou já eram dominadas algumas sílabas simples. Na escrita das frases, observei que as crianças não estavam atentas à segmentação entre as palavras, aspecto comum e recorrente entre elas. Observei a presença de muitos conflitos em relação ao sistema de escrita, o que justifica a escrita ora silábica, ora silábica alfabética.

Há que se considerar, então, o modo como se consolidou o trabalho do letramento e da alfabetização nas duas turmas. As oportunidades de contato com materiais escritos, com propostas de leitura freqüente e exploração de materiais foram comuns. As professoras tinham uma mesma dinâmica de trabalho e usavam gêneros diversos para abordar diferentes assuntos. Assim, houve oportunidades semelhantes para o contato com a diversidade textual, o que garantiu a familiaridade das crianças com os materiais escritos.

Ao considerar o trabalho para a apropriação do sistema de escrita, as diferenças se mostraram evidentes. O nível em que se encontravam as crianças definiu o encaminhamento das atividades. Na sala 10, as crianças precisaram de maior tempo e de sistematicidade de noções básicas para o trabalho com a escrita, trabalho que envolve o que Soares (1998) chama de tecnologia da escrita, ou seja, a utilização do lápis e do papel, e até conhecimento das letras. O trabalho que permeia a construção do sistema como as relações grafema-fonema também se prolongou por maior tempo na turma 10. Ao final do ano, embora as crianças tenham avançado em relação aos conhecimentos sociais sobre escrita, não demonstraram o mesmo em relação à produção textual. Esse trabalho ocorria coletivamente, sendo mediado pela professora. As crianças demonstraram competências no que diz respeito à elaboração de textos orais, sendo a professora a mediadora e a escriba do grupo. Já no que diz respeito à escrita alfabética, o tempo de um ano letivo não foi suficiente para que toda a turma se alfabetizasse. Os dados mostraram que a metade da turma escreveu alfabeticamente ao final do ano. Os demais precisam de um trabalho sistemático que lhes garantir a alfabetização, a apropriação do sistema de escrita.

## Matrizes do Diagnóstico\*

3 OBSERVE O QUADRO ABAIXO:

34590	"/, * #7-1	BOI
		BORBOLETINHA

MARQUE COM X ONDE HÁ DESENHOS.  
FAÇA UM TRAÇO ONDE HÁ PALAVRAS ESCRITAS.  
PINTE DE VERMELHO ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA "BORBOLETINHA"

Instrumento de avaliação diagnóstica 3/39

4 ABAIXO VOCÊ ENCONTRA LETRAS DO NOSSO ALFABETO E OUTROS SINAIS GRÁFICOS. CIRCULE TODAS AS LETRAS QUE APARECEM NO QUADRO.

A	ئ	E	λ
Γ	O	B	ط
C	ۛ	G	T
K	Z	Q	ۚ
ۛ	D	Π	N
I	ᵽ	U	س
M	♪	R	V
L	Θ	J	ۛ

Instrumento de avaliação diagnóstica 4/39

5 OBSERVE AS LETRAS DO NOSSO ALFABETO QUE ESTÃO ESCRITAS NOS QUADRINHOS ABAIXO E FAÇA O QUE SEU (SUA) PROFESSOR (A) VAI LER.

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

Instrumento de avaliação diagnóstica 5/39

6 ESCREVA NOS QUADRINHOS ABAIXO AS LETRAS QUE SEU (SUA) PROFESSOR (A) DITAR. SE VOCÊ NÃO SOUBER ALGUMA LETRA, DEIXE O QUADRINHO VAZIO.

□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

Instrumento de avaliação diagnóstica 6/39

\* BATISTA, 2005b.

## APÊNDICE B – As aulas observadas ao longo de 2006

Ao apresentar as aulas demonstro os eixos predominantes nos momentos em que observei as propostas e intervenções das professoras. Ressalto que o termo "letramento" é utilizado nesse quadro para identificar os eventos em que as professoras apresentaram gêneros textuais de modo a assegurar que as crianças para conhecessem o seu modo de circulação, sua estrutura, configuração e usos que têm na sociedade. Já a terminologia oralidade pressupõe o trabalho de músicas e cantigas e também foram identificadas algumas situações mais explícitas em que as crianças tinham de obedecer a algumas regras para interagir na sala de aula. As músicas e cantigas, muitas vezes, aliaram-se ao eixo apropriação do sistema de escrita, como as canções rimadas ou outras que enfatizavam o conhecimento do alfabeto. A leitura, em alguns casos, diz respeito àquela feita pelo professor e em sua maioria revela as intervenções que favorecem o processamento da leitura pela criança. A apropriação da escrita diz respeito ao trabalho com o alfabeto, as sílabas, as rimas, os sons, dentre outros.

**QUADRO 3**  
Aulas observadas na Sala 9 – Professora Júlia

(Continua)

AULAS DO MÊS DE FEVEREIRO	ATIVIDADES	GÊNERO/SUPORTE	EIXOS
06/02/06	Conversa em roda – Cantigas diversas/rimas		Oralidade
07/02/06	Trava-língua dos nomes Escrita da palavra boliche/jogo Fichas com nomes	Fichas com nomes	Apropriação do sistema de escrita
10/02/06	Cantigas/rimas Saboreando a fruta kiwi		Oralidade/ Apropriação do sistema de escrita
12/02/06	Exploração dos dias da semana/Calendário	Calendário do mês	Leitura
13/02/06	Correspondência – Exploração de cartinhas e desenhos recebidos Música <i>Alfabeto</i> Cópia de nomes	Desenhos e escrita das crianças Produções trazidas de casa	Leitura/letramento
14/02/06	Música do teatro e rimas Discussão sobre o significado de assembleia escolar Calendário/dias da semana	Circular para pais Texto escolar	Apropriação do sistema de escrita Leitura/letramento
15/02/06	Discussão sobre o conceito de diagnóstico Músicas com rimas e alfabeto	Verbete/dicionário	Apropriação do sistema de escrita Letramento
16/02/06	Correspondência exploração de cartinhas e desenhos recebidos Música do teatro – Os ovos de D. Pata	Desenhos e escrita das crianças – Produções trazidas de casa	Leitura/letramento
20/02/06	Música/Exploração da ordem crescente e decrescente Exploração da escrita		Apropriação do sistema de escrita
23/02/06	Música/Vogais – Contação de história e encenação/Cabritinho	Livro literário – <i>O lobo e os 7 cabritinhos</i>	Leitura/Letramento

(Continua)

<b>AULAS DO MÊS DE MARÇO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>EIXOS</b>
06/03/06	Músicas/vogais/rimas Leitura dos meses do ano/numerais Correspondência/Carta Escrita de nomes da história contada – <i>A lagarta Lalá</i>	Calendário do mês Desenhos e escrita das crianças – Produções trazidas de casa	Apropriação do sistema de escrita/ Letramento
08/03/06	Explicação sobre a nova enturmação Jogo de dado Carta Registrada	Envelope para correspondência	Apropriação do sistema de escrita/ Letramento
20/03/06	<i>Pinguelinha</i> Escrita no quadro/Atividade impressa Montagem de nomes com letras móveis	Matriz elaborada pela professora – Nomes	Apropriação do sistema de escrita
21/03/06	Ditado relâmpago		Apropriação do sistema de escrita
22/03/06	Rimas Completar palavras na cruzadinha da <i>Pinguelinha</i> e Identificar palavras Montagem dos nomes com letras móveis	Matriz elaborada pela professora – Cruzadinha	Oralidade Apropriação do sistema de escrita
29/03/06	Músicas e contagem de numerais em ordem crescente e decrescente Bingo de numerais	Cartela com bingos	Oralidade
<b>AULAS DO MÊS DE ABRIL</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>EIXOS</b>
20/04/06	Conceito de artesanato/dicionário Texto: <i>Lá em cima daquele morro, passa boi passa boiada</i> e apresentação do cartaz com o texto, recitando. Identificação de letras e palavras do cartaz Leitura do cartaz pelas crianças. Cópia do texto "Organização para o uso da folha". Leitura dos textos com os nomes dos colegas. Exploração das fichas com nomes dos meses, referência aos aniversários e datas de nascimento.	Dicionário  Cartaz com música  Fichas com nomes	Apropriação do sistema de escrita  Leitura  Leitura
<b>AULAS DO MÊS DE MAIO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>EIXOS</b>
04/05/06	Músicas, contagem, ordem decrescente, rima. Leitura do poema de José Paulo Paes Forca Super ditado Cruzadinha com nome dos bichos Relato oral e listagem dos medos das crianças	Livro literário  Matriz elaborada pela professora – Cruzadinha	Leitura  Apropriação do sistema de escrita
08/05/06	Identificação dos crachás com nomes. Exploração da <i>Revista Nova Escola</i> – Jogos e brincadeiras Bingo de Letras Identificação de palavras nas fichas	Crachás Revista  Fichas com nomes	Leitura
10/05/06	Explicação da confecção do cartão (rascunho) para as mães e apresentação de modelo do cartão Escrita do cartão (rascunho)	Cartão das Mães	Letramento
<b>AULAS DO MÊS DE JUNHO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>EIXOS</b>
12/06/06	Exploração do cartaz da BHTrans Conversa sobre a Festa Junina Leitura de nomes de personagens dos <i>Músicos de Bremen</i> num cartaz Jogo Cabine de respostas Matriz Impressa Cruzadinha do nome das cores	Cartaz  Painel com nomes de animais  Matriz elaborada pela professora – Cruzadinha	Letramento  Leitura  Apropriação do sistema de escrita
13/06/06	Explicação sobre avaliação individual e coletiva. Avaliação da leitura de texto Avaliação da leitura de palavras Atividade impressa colorir figuras geométricas e ligar pontos.	Matriz elaborada pela professora	Leitura
20/06/06	Calendário meses do ano e aniversariantes Jogo Cabine de respostas Confecção de envelopes do trabalho do semestre	Calendário do mês	Apropriação do sistema de escrita

(Continua)

AULAS DO MÊS DE AGOSTO	ATIVIDADES	GÊNERO/SUPORTE	EIXOS
07/08/06	Exploração de um livro de literatura lido por uma criança em casa Leitura de texto de jornal Conceito de folclore uso do dicionário Orientações para o uso do caderno	Livro literário Jornal Dicionário	Leitura Letramento
AULAS DO MÊS DE SETEMBRO	ATIVIDADES	GÊNERO/SUPORTE	EIXOS
11/09/06	Leitura de palavras escritas no quadro Discussão do significado e da escrita das palavras cera e será		Leitura Apropriação do sistema de escrita
28/09/06	Conversa sobre honestidade <i>O casamento da ararinha azul</i> – Exploração do vocabulário Uso do dicionário Leitura do capítulo <i>De noite na caatinga</i> Produção de texto do livro	Livro literário	Produção de textos
AULAS DO MÊS DE OUTUBRO	ATIVIDADES	GÊNERO/SUPORTE	EIXOS
02/10/06	Calendário Escrita de nomes dos candidatos para a presidência Elaboração de texto coletivo <i>De noite na caatinga</i>	Calendário	Produção de textos
AULAS DO MÊS DE NOVEMBRO	ATIVIDADES	GÊNERO/SUPORTE	EIXOS
20/11/06	Demonstração de convite para a Festa de Natal Leitura de bilhete para a reunião de pais Leitura do texto para o teatro da <i>O casamento da ararinha azul</i> Conversa sobre o conteúdo da carta para Ângelo Machado	Convite Circular para pais – Texto escolar	Letramento Produção de texto

**Quadro das aulas observadas na Sala 10 – Professora Stela**

AULAS DO MÊS DE FEVEREIRO	ATIVIDADES	GÊNERO/SUPORTE	EIXOS
9/02/06	Escrita do nome do mascote da turma		Leitura
13/02/06	Sorteio e escrita de nomes próprios da turma Leitura e escrita do nome do mascote		Leitura e Apropriação do sistema de escrita
14/02/06	Diagnóstico da turma <i>O casamento da ararinha azul</i> Aplicação de atividades com o referencial do CEALE. (Ocorreu no período de duas semanas)		Leitura e Apropriação do sistema de escrita
AULAS DO MÊS DE MARÇO	ATIVIDADES	GÊNERO/SUPORTE	EIXOS
03/03/06	Apresentação do <i>notebook</i> na sala – Início das filmagens Leitura do trecho de uma reportagem da <i>Folha de São Paulo</i> sobre a peça de teatro (texto retirado da internet) CD – Ouvindo a História de <i>Chapeuzinho Vermelho</i> Escrita de nomes de personagens de duas Histórias de <i>Chapeuzinho Vermelho</i> trabalhadas em sala.	Reportagem impressa tirado da internet	Letramento Leitura e Apropriação do sistema de escrita
06/03/06	Continuação da leitura do texto da internet (Peça de teatro da irmã)	Reportagem impressa tirado da internet	Letramento
08/03/06	Contagem do total de crianças na sala Conversa sobre o Dia Internacional da Mulher Letras embaralhadas para a montagem da palavra mulher Escrita da data e da palavra mulher no quadro		Leitura e apropriação do sistema de escrita

(Continua)

<b>AULAS DO MÊS DE MARÇO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>EIXOS</b>
09/03/06	Conceito de museu/Exploração – Significado de museu – Preparação para a visita Sorteio de nomes próprios – Escrita de nomes no quadro Escrita no quadro de palavras que começam com M		Apropriação do sistema de escrita  Leitura Leitura
22/03/06	Exploração do livro <i>Chapeuzinho Vermelho e as trigêmeas</i> Leitura de nomes de personagens em fichas Jogo de charadas com características dos personagens da história – Leitura da charadinha pela criança	Livro literário  Charadinha	
<b>AULAS DO MÊS DE ABRIL</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>CAPACIDADES</b>
03/04/06	<i>Roda</i> – Música do Rubinho do Vale  Demonstração e exploração de modelos de álbuns para a organização do álbum da turma Identificação e escrita de letras em folha impressa Escrita de nomes nas etiquetas e colagem nos álbuns	Materiais de divulgação diversos	Oralidade  Letramento  Apropriação do sistema de escrita Letramento
17/04/2006	Apresentação de revista: Você sabia? Páscoa e Leitura  Exploração de palavras sobre a Páscoa nas fichas  Jogo de bingo com exploração das palavras sobre a Páscoa  Desenho das palavras sorteadas nas cartelas.	Revista/ Texto/ Quadrinhos	Letramento    Leitura/ Apropriação do sistema de escrita
<b>AULAS DO MÊS DE MAIO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>EIXOS</b>
08/05/06	Leitura e identificação de nomes nos crachás Exploração da <i>Revista Nova Artigo: Jogos e Brincadeiras</i> Bingo de Letras Identificação de nomes de profissionais nas fichas	Crachás com nomes  Revista/Artigo	Leitura   Apropriação do sistema de escrita
17/05/06	Conversa sobre as profissões, orientação da atividade.  Identificação das profissões nas figuras/fichas e a caracterização de cada uma	Fichas com nomes	Leitura
22/05/06	Crachás com nomes Leitura de livros pelas crianças – Coleção Animais do Fundo do Mar Brincadeira de Mímica Produção do texto do aluno Dan – Álbum da Turma	Crachás com nomes Livro literário	Leitura  Oralidade  Apropriação do sistema de escrita
24/05/06	Conversa sobre as atividades do dia Escrita de nomes de países que participarão da Copa do Mundo Escrita das palavras Copa e Mineirão		Apropriação do sistema de escrita   Leitura
<b>AULAS DO MÊS DE JUNHO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>EIXOS</b>
13/06/06	Ditado de nomes		Apropriação do sistema de escrita
26/06/06	Apresentação de livros e leitura de títulos Leitura do livro: <i>O sapo que virou príncipe</i> , Cia. das Letrinhas. Exploração do texto e suas relações com histórias de bruxas e de fadas.	Livros literários diversos  Livro literário	Letramento

(Continua)

<b>AULAS DO MÊS DE AGOSTO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>EIXO</b>
21/08/06	Leitura do <i>Jornal da Pampulha</i> para a divulgação do Salão do Livro Distribuição das cartelas e leitura para a escolha das oficinas a serem desenvolvidas no segundo semestre.	Jornal Fichas com nomes de oficinas	Letramento Leitura
<b>AULAS DO MÊS DE SETEMBRO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>CAPACIDADES</b>
13/09/06	Apresentação do grupo de professores indígenas que observaram a sala de aula Música para a apresentação dos nomes da turma Jogo de formação de palavras com letras móveis Matriz impressa sobre as frutas – Primeira letra da palavra Conceito de açaí – Uso do dicionário	Matriz elaborada pela professora	Apropriação do sistema de escrita
<b>AULAS DO MÊS DE OUTUBRO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>GÊNERO/SUPORTE</b>	<b>EIXO</b>
05/10/06	<i>Revista Ciência Hoje</i> para crianças exploração da capa e leitura da revista – Artigo "Sabor da fruta" – Exploração dos nomes das frutas desconhecidas Exploração da fruta Jambo Leitura de nomes das frutas afixados no painel da sala Cópia do título – Frutas do Brasil Escrita espontânea de nomes das frutas exploradas na revista	Revista texto Informativa	Letramento Leitura Apropriação do sistema de escrita



## APÊNDICE C – Músicas cantadas em sala de aula

### \* Música com vogais – *O que tem no meio...*

**P:** O que tem no meio da RUA?

**Crs:** U (Mostra cada uma das letras correspondentes às palavras)

**P:** O que tem no meio do RIO?

**Crs:** I

**P:** O que tem no meio do CÉU?

**Crs:** E

**P:** O que tem no meio do MAR?

**Crs:** A

**P:** O que tem no meio do SOL?

**Crs:** O

**P:** que tem no meio do coração?

**Crs:** Tem amor pra chuchu, tem amor pra chuchu...

Refrão: No meio da rua tem U, no meio do rio tem I, no meio do céu tem E, no meio dão mar tem A, no meio do sol tem O e no meu coração... tem amor pra chuchu (seqüências alternadas, ou em ordem)

Abelhinha

**P:** (Mostrando cada vogal escrita em cartolina, inicia-se a música)

**P e Crs:** Ah. Ah, minha abelhinha, ai que coisa boa se tu fosses minha. Ai que coisa boa se tu fosses minha.

U – UUU o seu urubu, que vive brigando com o seu peru, que vive brigando com o seu peru.

E – EEE E minha escovinha, ai que coisa, quem te pôs a mão sabendo que tu fostes minha.

O – OOO óculos da vovó, todo quebradinho com uma perna só.

I – III indiozinho já chegou, e correndo lá pro mato se mandou.

### \* Música com letras do alfabeto e vogais – *Rola e enrola...*

Rola enrola falando o alfabeto

**Crs** A – b – c – d (todo o alfabeto)

A professora coloca as vogais viradas para baixo no centro e canta.

### \* Música com rimas – *A barata diz que tem...*

**P:** A barata diz que tem

**P e Crs:** A barata diz que tem sete saís de filó é mentira da barata ela tem é uma só.

Continuam...

A barata diz que tem um chinelo de fivela é mentira da barata o chinelo é da irmã dela.

A barata diz que tem uma casa de vidraça é mentira da barata ela mora é na fumaça.

**P:** Que palavrinha apareceu agora?

**Crs:** Vidraça e fumaça.

**P e Crs:** A barata diz que tem um sapato de veludo. E mentira da barata o pé dela é cabeludo.

A barata diz que tem carro, moto e avião. É mentira da barata ela tem é caminhão.

**Crs:** É avião e caminhão.

## **APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas**

### **Entrevistas nos meses de março e abril**

Assunto: Levantamento de experiências e formação

- 1) Formação acadêmica, cursos, eventos de formação
- 2) Experiências profissionais – locais e tempo de serviço (fora da rede)
- 3) Entrada na rede municipal
- 4) Experiências na rede municipal (espaços de atuação)
- 5) Questões acerca das da concepção, formulação e objetivos das propostas de atividades selecionadas para análise
- 6) As estratégias metodológicas

### **Entrevistas nos meses de novembro**

- 1) Materiais que utiliza na prática pedagógica
- 2) Uso ou não e concepções do livro didático
- 3) Métodos de alfabetização e as polêmicas sobre o fônico
- 5) Questões sobre a concepção, a formulação e os objetivos das propostas de atividades selecionadas para análise, como *Álbum da Turma* na sala 10 e *O casamento da ararinha azul* na sala 9 e demais eventos analisados
- 6) Planejamento do trabalho e os conceitos de alfabetização e letramento