

## CAPÍTULO I

### 1. Uma abordagem teórico-metodológica do problema

Algumas questões exploradas na literatura a respeito da alfabetização e da interação em sala de aula contribuem para a composição do quadro teórico que fundamenta o processo de pesquisa. Uma delas diz respeito ao entendimento de que há um privilégio quanto ao ensino-aprendizagem do código escrito em detrimento da construção e reflexão sobre o uso da fala no processo inicial de escolarização, o que parece ser reflexo do que Marcuschi (2001) define como privilégio social da escrita. Neste capítulo, discutirei, num primeiro momento, a relação oralidade/escrita nos seus aspectos estruturais e funcionais e as relações de poder no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Em seguida, outro aspecto que será discutido refere-se ao processo interacional, particularmente à construção do sujeito participativo e do seu espaço de fala mediado pela linguagem. Considero que não há um sujeito pronto e, sim, que ele se constitui à medida que interage socialmente e por meio da linguagem.

Tratarei, ainda, neste capítulo, das propostas sobre o papel da fala na alfabetização divulgadas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa do ensino fundamental (PCNLP), assim como das contribuições de Lacerda (1996) e Marcuschi, (2001) na relação oralidade/escrita no processo de alfabetização.

Por fim, ao considerar a sala de aula como espaço interacional e de produção discursiva, optei por fundamentar a pesquisa nos trabalhos desenvolvidos por Moita Lopes (1996, 1998, 2001), Kleiman (1998), Ferreira (1991), Barbosa (2001), entre outros. Esses autores têm contribuído para compreendermos a construção de significados nos processos interacionais em sala de aula, a partir das práticas discursivas, da participação e da co-participação discursivas que emergem na interação entre os participantes.

[O9P31] Comentário: Falta concordância com o tempo verbal escolhido no 1º parágrafo.

[x2] Comentário: Melhor: ...em...

## 1.1. Sala de aula: conhecimentos lingüísticos e aquisição da escrita

As ciências da linguagem, em seus estudos, têm demonstrado que as discussões sobre o ensino da língua, embora privilegiem a língua escrita (Soares, 1988; Franchi, 1998; Batista, 1997), não se detêm somente nela, mas, também, abrem espaço para o exame de questões relativas ao uso da língua oral (Marcuschi, 2001; Matencio, 2001).

Segundo Soares (1988), estudos sociolingüísticos privilegiam o exame de dois aspectos da linguagem: o aspecto estrutural que se caracteriza por descrever as gramáticas dos dialetos não padrão de que são falantes as crianças das camadas populares e o seu confronto com a gramática da língua escrita. São estudos que se preocupam em reconhecer as diferenças estruturais entre as gramáticas da fala e a gramática escrita, privilegiando o exame das diferenças morfológicas, sintáticas e, particularmente, das diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

“Essas diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico têm sido privilegiadas talvez porque constituem o aspecto mais evidente da aprendizagem da língua escrita: a transferência, que constitui o primeiro passo no processo dessa aprendizagem, da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; não só é mais evidente mas, provavelmente, aquele para o qual a escola tem-se mostrado particularmente incompetente, já que é na série em que se inicia a aprendizagem da língua escrita, portanto, em que se dá aquele “primeiro passo”, que se verificam os mais altos índices de repetência e evasão, indicativos de fracasso escolar”. Soares (1988:4)

Conforme argumenta Soares (1988), as abordagens sobre o aspecto estrutural têm sido predominantes nos estudos sociolingüísticos desenvolvidos. Eles têm buscado investigar o maciço fracasso escolar, em alfabetização, de crianças pertencentes às camadas menos privilegiadas da sociedade, considerando a distância entre a variedade escrita do dialeto padrão e as variedades lingüísticas de que são falantes essas crianças.

O segundo aspecto da linguagem, examinado em estudos sociolingüísticos, refere-se ao funcional. Nesse caso, o desenvolvimento desses estudos sobre o aspecto funcional traria uma contribuição para se desenvolver um outro olhar sobre o processo de alfabetização. De acordo com Soares (1988), os estudos sobre os aspectos funcionais da língua são aqueles que privilegiam as características referentes ao uso da escrita em

uma determinada sociedade, os seus possíveis determinantes e as possíveis conseqüências desse uso. Consideram, portanto, o papel que a escrita desempenha na sociedade. O aspecto funcional pode ser entendido de duas formas, de acordo com a interpretação dada à expressão “função social da língua”. A primeira função refere-se ao uso social da escrita. A segunda função trata da finalidade da escrita atribuída à enunciação em situações de interação. Essa última contribui para que se compreenda como os processos de construção de significados se desenvolvem a partir de interações e produções discursivas. Para Soares (1988), embora os estudos sobre os aspectos funcionais da língua sejam tão importantes quanto os estudos sobre os aspectos estruturais, ainda são desenvolvidos com menor freqüência.

Estudos nessa perspectiva têm demonstrado que o fracasso escolar relaciona-se aos problemas que aparecem no confronto entre o dialeto padrão escolar e os dialetos que as crianças possuem ao entrarem na escola, próprios de seu ambiente social e legítimos de sua cultura (Soares, 1988; Labov, 1972; Heath 1983; Street 1984). Os dialetos das crianças costumam ser negados pela escola que procura inculcar nelas o que considera dialeto padrão: aquele que deve ser aprendido por todos que freqüentam esse espaço institucional. Estudos nessa área têm demonstrado que há um processo de exclusão de crianças das camadas populares pelo sistema escolar, decorrente do processo de ensino-aprendizagem da língua tal como ele vem sendo realizado ao longo de décadas.

Franchi (1998), ao investigar o processo de aquisição da escrita, desenvolveu uma pesquisa participante com o objetivo de promover a aquisição da “escrita culta” por crianças das camadas populares, partindo do dialeto não padrão falado por elas, manifestado em suas produções escritas. Segundo a autora, os pais dessas crianças percebem a distância entre o conhecimento produzido pela escola, que deve ser apropriado pelas crianças, e a linguagem que usam em seu cotidiano. Porém, para eles, é necessário que seus filhos freqüentem o ambiente escolar, pois acreditam que ele poderá lhes possibilitar uma certa “ascensão social”. Para Franchi (1998), a escola leva as crianças a adequarem seu dialeto a uma “bela” linguagem que é diferente da sua, da de seus pais e da comunidade em que vivem. A escola, então, de certa forma, silencia o aluno ao negar suas origens e ao impor determinados padrões lingüísticos que se confrontam com os conhecimentos lingüísticos construídos antes pela criança, o que pode contribuir para a exclusão e o fracasso escolar.

Outra pesquisa que contribui para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua é a de Batista (1997). O autor, ao investigar a experiência de uma professora em uma aula de português, analisa a prática no ensino da língua materna e argumenta que a produção discursiva, nesse espaço, organiza-se em duas instâncias: “a instância da aula e a instância do exercício”. Interessa-me aqui, a discussão feita por Batista sobre como a professora corrige as respostas dadas pelos alunos num estudo de texto realizado por eles. Esse momento é caracterizado por constituição de pólos de interlocução. A professora procura fazer com que os alunos encontrem um centro para suas atenções, um ponto que possa unificá-los. Esse ponto, no caso, refere-se à sua figura que busca estabelecer uma interlocução com o grupo, sendo que, em certos momentos, seleciona alguns alunos como seus interlocutores, fazendo com que respondam às questões por ela elaboradas. Em um dos exemplos do estudo de texto utilizados por Batista (1997), identificamos interlocuções em que a professora corrige a fala de um aluno que não reproduz a acentuação padrão da palavra “ruins”. Nesse momento, ela seleciona interlocutores que a ajudem a corrigir a pronúncia do aluno. Esses interlocutores reproduzem a fala do colega, também, sem enfatizar a acentuação da palavra “ruins”. A professora reage intervindo para corrigi-los, demonstrando, assim, uma preocupação em enquadrá-los na norma padrão da língua (Soares, 1988).

**[x3] Comentário:** Decidir que auto-referência utilizar: no singular (como no início do texto) ou no plural magestic como aqui.

Os trabalhos de Franchi e Batista indicam que a escola, usualmente, impõe à criança um conhecimento escolarizado ‘pronto’ padronizado, instituindo, assim, uma relação unilateral – escola/aluno – referente ao ensino-aprendizagem que nega o conhecimento lingüístico que a criança possui, antes de iniciar seu processo de escolarização. Esse conhecimento lingüístico deve ser apropriado pela criança, explicitando, assim, uma relação de poder (Foucault, 1998, 2000) legitimada pelo sistema escolar. Uma vez negados os conhecimentos lingüísticos prévios dos alunos e suas relações socioculturais como fatores que influenciam na aquisição da escrita, essa mesma negação pode apresentar conseqüências para a construção da fala de um sujeito participativo, crítico, capaz de se posicionar.

Ressalto aqui, portanto, a necessidade de se examinarem os usos e as funções sociais da fala no espaço escolar, por entender que são importantes para possibilitar uma melhor compreensão dos aspectos envolvidos na promoção do sucesso escolar e da construção de um sujeito autônomo, crítico e participativo. Para tanto, esta pesquisa busca compreender o espaço dado à construção da fala e à participação no processo de alfabetização.

## 1.2. Sala de aula: controle e poder

Os estudos sociolingüísticos, como os de Cajal (2001), Moita Lopes (1998; 2001) e Geraldi (1997) remetem-nos à compreensão da sala de aula como um lugar em que professores e alunos constroem uma dinâmica própria definida nas ações e reações que estabelecem entre si. Essa dinâmica nos reporta, por conseguinte, à idéia de sujeitos que se constituem no processo de interação estabelecida em sala de aula ao longo do ano escolar. Conforme Geraldi (1997:6):

“os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas”.

Para refletir sobre a construção do sujeito na interação com o outro, é necessário que compreendamos a sala de aula como um espaço em que a linguagem se realiza como atividade sociohistórica e que as relações que são estabelecidas encontram-se por ela mediadas. Além disso, se se pensa o espaço escolar, mais propriamente a sala de aula como espaço de interação, é relevante ter claro que as relações nele existentes são fortemente tangidas por relações de poder, principalmente, entre professor e aluno. Ter como princípio a constituição do sujeito através da linguagem implica entender esse processo como permeado por procedimentos/mecanismos<sup>4</sup> de controle. Conforme define Foucault (1998:8):

“(…) em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos (…)”.

Para o autor, esses mecanismos de controle podem ser classificados em três categorias. São eles: *mecanismos externos de controle*, *mecanismos internos de controle* e

---

<sup>4</sup> As terminologias, procedimento e mecanismo, têm o mesmo significado e são empregadas por Foucault e Geraldi, respectivamente, para abordar o processo de controle do discurso.

*mecanismos de controle do sujeito*<sup>5</sup>. Segundo Foucault (1998), esses mecanismos estabelecem limites à produção discursiva e, conseqüentemente, às interações verbais. Explorando os trabalhos de Foucault, Geraldi (1997) propõe que o controle do discurso e da produção de sentidos está diretamente relacionado ao controle do processo interacional. Uma vez controlado o encontro dos sujeitos, ou seja, a interação, inevitável será o controle exercido sobre o discurso a ser produzido.

Os *mecanismos externos de controle* são aqueles que funcionam como sistemas de exclusão, colocando em jogo a relação entre poder e desejo (Foucault, 1998). Um dos fatores presentes nos mecanismos externos de controle é o da interdição. Trata-se de um procedimento que determina *que não se pode falar tudo o que se pensa ou que se deseja, independentemente do lugar em que se esteja ou que ocupe*. Essa interdição pode incidir sobre o assunto, sobre o contexto em que se produz a fala ou sobre os sujeitos falantes. No caso da sala de aula, podemos refletir sobre a relação professor/aluno quanto ao discurso produzido por ambos, entendendo que há um lugar de fala e uma fala característica de cada um.

Um outro procedimento de controle do discurso é a *distinção entre razão e loucura*. *Esse procedimento, ao distinguir o discurso “normal” do “não normal”, trata o segundo como inexistente, desconsidera-o e atribui ao discurso “normal” grandes poderes, embora o discurso “não-normal” exerça uma força sobrenatural em determinadas situações*. Um exemplo disso, segundo Geraldi (1997), está no discurso das benzedeadas.

O último mecanismo externo de controle do discurso, proposto por Foucault, refere-se à *oposição do verdadeiro e do falso*, que determina *historicamente que a veracidade dos discursos é algo questionável*. Esse mecanismo apóia-se em um suporte institucional e em um conjunto de práticas, de certa forma legitimadas, podendo exercer sobre os outros discursos um poder de coerção. Foucault (1998) exemplifica esse procedimento por meio da palavra da lei. Utiliza o discurso do sistema penal para demonstrar que ele se sustenta em saberes diversos como a sociologia, psicologia, entre outros, para revelar sua veracidade e seu poder.

Já os *mecanismos internos de controle* são definidos por Foucault (1998) como procedimentos internos ao próprio discurso e apresentam princípios de classificação, ordenação e distribuição como forma de regulação. O primeiro desses procedimentos,

[O9P34] Comentário: Melhor :...determina...

[O9P35] Comentário: Indicar a razão do grifo em itálico (em notas ou no próprio corpo do texto), principalmente quando ele ocorre várias vezes, como nesses trechos próximos daqui.

[O9P36] Comentário: Melhor :...determina...

<sup>5</sup> Os escritos em itálico são utilizados aqui, para destacar os mecanismos de controle do discurso.

denominado *comentário*, resulta da necessidade de manter a coerência interna do discurso produzido, ou seja, manter a coerência em relação a um discurso produzido anteriormente. É como se um novo texto comentasse outro texto, devendo a este fidelidade. Geraldi (1997) exemplifica esse mecanismo através dos textos evangélicos que, através de seus comentários, se constroem de maneiras diferentes em diferentes grupos e épocas, mantendo essa fidelidade.

A *autoria*, o segundo procedimento interno de controle do discurso, identificado por Foucault (1998), pode ser entendida como uma unidade, um agrupamento do discurso e não necessariamente ser vista a partir do autor que produziu ou escreveu um texto. Deseja-se que o autor conceda ao texto identidade e coerência e que o insira em uma certa realidade. Tomando como exemplo a produção do discurso literário na idade média, Foucault (1998) afirma que a função do autor não parou de se reforçar. Solicita-se a ele que preste conta da unidade do texto que produziu.

O terceiro procedimento interno diz respeito à *disciplina*. Ela é vista como uma forma de estabelecer regras, procedimentos, métodos para a produção do discurso. Refere-se, conforme Foucault (1998), a um “sistema anônimo” que não se configura pela soma de tudo que pode ser compreendido como verdadeiro, mas que é constituído, entre outros elementos, por regras, proposições, técnicas, (Medicina e Biologia, por exemplo, existem como disciplinas constituídas de regras, proposições, etc. No entanto, não podem ser definidas como a soma de todas as verdades).

No terceiro mecanismo, *mecanismo de controle dos sujeitos*, são determinados os sujeitos competentes para falar a respeito de certos temas (Geraldi, 1997). Para entrar na ordem do discurso, o sujeito terá que satisfazer certas exigências. O primeiro procedimento refere-se ao *Ritual* que define qual a qualificação que os sujeitos devem possuir para falar, ou mesmo o lugar que devem ocupar. É preciso que os sujeitos tenham uma competência autorizada para falar, não bastando somente serem competentes. Um médico, por exemplo, ao escrever uma receita, a faz de forma autorizada em relação à competência e ao lugar que ocupa. Um segundo procedimento refere-se à *Sociedade do discurso*, que tem como função produzir e conservar o discurso, fazendo-o circular em um determinado espaço restrito. Ela é constituída por sujeitos, de fala autorizada, que interferem na construção dos processos de apropriação do saber e mantêm o discurso dentro dos limites de uma determinada sociedade. O discurso médico é novamente um exemplo. Ele é autorizado para alguns e se reproduz dentro de um espaço fechado. Quanto ao último procedimento, trata-se da *Doutrina*.

Contrária à *Sociedade do Discurso*, tende a difundir-se utilizando um só discurso pregado por muitos que o aceitam e o reconhecem como verdadeiro. Caracteriza-se pelo reconhecimento de suas verdades e regras. Podemos exemplificar a doutrina ao nos referirmos às correntes de pensamento. Optar por uma determinada linha de pensamento pode significar uma sujeição a um certo discurso e desse discurso à leitura de mundo e pontos de vistas característicos de uma determinada corrente de pensamento.

É importante destacar que esta pesquisa não pretende analisar a produção discursiva da sala de aula investigada, relacionando-a a cada procedimento ou mecanismo de controle proposto por Foucault, mas utilizará a sua teoria como suporte teórico, para compreender as possíveis relações de poder existentes em sala de aula, na construção do espaço de fala dos alunos.

É sabido que a criança, ao entrar na escola, é muitas vezes levada a silenciar-se para atender ao controle do que pode ou não ser dito no espaço escolar. 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. Compreende-se, portanto, que a escola determina as regras discursivas, estabelecendo, pelas práticas discursivas que desenvolve, quem fala, o que se fala, como se fala e em que momento se pode falar.

Geraldi, (1997) e Foucault, (1998) indicam aspectos importantes para a compreensão da produção discursiva na sala de aula. Seus estudos nos ajudam a compreender por que o discurso da sala de aula não pode ser qualquer um, mas deve ser, antes de tudo, um discurso representativo daquele espaço e autorizado para tal.

### **1.3. Sala de aula: alfabetização e linguagem**

Durante longas décadas, a alfabetização foi concebida e praticada como transmissão de conhecimento por meio de técnicas de ensino (Freitas, 2000). No decorrer desses anos, foram, e ainda são, propostos e utilizados diversos métodos organizados a partir da crença básica de que a aprendizagem seria consequência “natural” de um processo de ensino bem elaborado. A partir dessa perspectiva, os métodos seguem, então, passos estabelecidos em uma ordem seqüencial do mais fácil para o mais difícil (Cagliari, 1998) e ao aluno cabe uma progressão partindo de um ponto inicial zero, vencendo etapas como pré-requisitos para realizar as etapas posteriores. Os resultados desse processo eram (e em muitos lugares continuam sendo)

medidos/verificados através de ditados, exercícios estruturais ou leitura em voz alta (Cagliari, 1998). Caso o aluno demonstre não ter aprendido o que o professor lhe ensinou, é levado a repetir a “lição”, até que a aprenda, correndo o risco, em casos mais problemáticos, de ser rotulado como “burro”. Esses alunos são, em geral, remanejados para classes especiais – classes de alunos que não aprendiam no tempo certo e que precisavam de tratamento diferente.

A partir da década de 80 aconteceram mudanças significativas nas concepções sobre ensino e aprendizagem da língua escrita que contribuíram, em certa medida, para mudanças no sistema descrito acima. As pesquisas de Emilia Ferreiro (1985), trazem para a educação, particularmente para a nossa compreensão do processo de alfabetização, uma mudança conceitual. Até então, a compreensão e a prática sobre o ensino da escrita passavam por métodos que utilizavam a repetição como instrumento de ensino e, por conseguinte, de aprendizagem, considerando os sujeitos aprendizes da escrita como quem aprende a ler e a escrever por imitação, repetição, copiando letras, palavras, frases e, até mesmo, textos. A teoria psicogenética contribuiu para a mudança de conceito sobre a aprendizagem, revelando um sujeito que aprende usando a língua, refletindo sobre ela, compreendendo seu sistema, problematizando e elaborando hipóteses sobre o funcionamento do código escrito (Soares, 2001). Desta forma, os métodos até então utilizados passam a conviver com métodos que se organizam pelo princípio da construção da escrita através da interação com a língua. O erro que antes era corrigido, a partir de uma dolorosa série de repetição e cópia, passa a ser visto como um instrumento de reflexão sobre o processo de construção da escrita, tanto para o aluno quanto para o professor. Os erros dos aprendizes passam, assim, a ser interpretados como hipóteses de construção conceitual.

Essa mudança conceitual se refletiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCNLP) organizados, na década de 90, por uma equipe de especialistas que compreendem o ensino-aprendizado da língua portuguesa, no espaço escolar, como resultado da relação entre o aluno (sujeito do conhecimento), a língua (objeto de conhecimento) e a prática educacional (mediadora das relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento). O PCNLP representa uma busca por um novo fazer pedagógico, ao destacar conceitos como de alfabetização e letramento e manifestar uma preocupação com a construção da fala no espaço alfabetizador. Uma das novidades deste documento está em reservar à fala um lugar de prestígio em relação à escrita no

contexto da alfabetização por meio da discussão sobre o valor social da fala e do reconhecimento das diferenças dialetais características das variações lingüísticas.

“A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual a forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realizações de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.” (PCN, 2000: 31)

Os PCNs da LP trazem orientações para que as implicações sociais das diferenças dialetais sejam examinadas e apontam a necessidade de se evitar que essa diferença seja motivo de exclusão social no âmbito da escola e da sociedade. Há, ainda, preocupação em orientar a construção da fala, ou mesmo do espaço de fala no processo de alfabetização para que ela não seja utilizada apenas como um apoio no processo de aquisição do código escrito, mas que cumpra também a função de possibilitar ao aluno desenvolver habilidades de usos sociais. Os PCNs da LP propõem, portanto, que o aluno desenvolva habilidades para se posicionar como falante que produz o seu próprio discurso e faz uso dele em situações cotidianas.

O equacionamento dessas novas proposições referentes à linguagem oral e suas relações com o processo de aquisição da escrita parece não ser tão simples assim. Segundo Marcuschi (2001), há uma convicção generalizada, e ao mesmo tempo equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária, dando à escrita um lugar de primazia em nossa sociedade. Para o autor, há de se considerar que todos os povos tiveram ou têm uma tradição oral e que, diferentemente disto, a tradição escrita é realidade de um número menor de povos. Sendo assim, o lugar de primazia deve ser da oralidade, pelo menos cronologicamente, o que, no caso, não acontece, uma vez que à escrita é atribuído um valor social de maior relevância. A escrita ainda pode ser vista como um bem social indispensável e essencial. Isso pode ser verificado através da forma como a escrita se impôs na sociedade, elevando-se a um *status* de privilégio que simboliza educação, desenvolvimento e poder (Marcuschi, 2001).

A diferente relevância dada à escrita e à fala deve-se ao fato de a escrita ser um bem cultural desejável, uma vez que é adquirida em contextos formais como a escola, enquanto a fala é adquirida em contextos informais como o cotidiano social, nas

relações sociais e dialógicas (Marcuschi, 2001). Desta forma, ao nos reportarmos às práticas pedagógicas escolares referentes à alfabetização, percebemos que, possivelmente, há, por parte dos docentes, um desconhecimento das relações históricas entre oralidade/escrita e das abordagens teóricas que discutem essas relações. Tal desconhecimento conduz à visão da alfabetização como mero ensinar a ler e a escrever sem qualquer reflexão sobre sua função social, sobre as práticas discursivas por meio das quais o processo de alfabetização se desenvolve e sobre a exploração da linguagem oral como objeto de estudo, conforme proposto pelo PCNLP. Na maioria das vezes, a fala torna-se útil no processo de alfabetização quando é estabelecida a relação direta entre falar bem para escrever bem (Lacerda, 1996).

Lacerda (1996) afirma que as práticas pedagógicas convencionais, ao tratarem o aprendizado da escrita, consideram a linguagem oral como um dos itens importantes para a alfabetização, buscando relacionar um bom falante a um bom escritor, como se uma boa articulação oral viesse garantir uma escrita mais elaborada. A autora investiga a aprendizagem da escrita por crianças com necessidades especiais, mais propriamente, dificuldades na fala. No caso das práticas convencionais, conforme sugere a autora, a necessidade de se criar um ambiente de fala, que promova uma melhor articulação da oralidade, é reforçada. Lacerda (1996) propõe uma discussão enfocando a não necessidade de haver uma relação direta entre a fala e a escrita para aprender a escrever. Essa autora argumenta que, embora a linguagem oral seja importante, ela não é determinante dessa aprendizagem.

“É possível encontrar crianças que se comunicam verbalmente de forma satisfatória e que não conseguem se alfabetizar, e outras com sérios problemas em sua linguagem oral que se alfabetizam plenamente.” (Lacerda, 1996: 66)

A autora evidenciou que a fala tem sido considerada, nas práticas pedagógicas convencionais, elemento importante para a aquisição da escrita. Essa evidência reforça o pressuposto de que a fala ocupa um lugar secundário no processo de alfabetização, uma vez que é utilizada como instrumento de apoio. Pesquisando sobre esse aspecto, ela constatou que os alunos costumam ser submetidos a exercícios de articulação oral como forma de prepará-los para a aprendizagem do código escrito. Esses aspectos das práticas convencionais abordados pela autora indicam que há, por parte dos profissionais da

educação, um desconhecimento sobre as relações históricas, sociais e culturais entre a oralidade e a escrita.

Embora o PCNLP das séries iniciais traga como proposta para o processo de alfabetização a ênfase no desenvolvimento de habilidades pelas crianças que as levem a se posicionarem como falantes, em situações diversas do seu cotidiano, o que autores como Lacerda e Marcuschi nos demonstram é que essa ênfase não tem de fato sido transposta para a prática docente. A aquisição do código escrito, pela criança, ainda ocupa um lugar de privilégio no processo de alfabetização, e à fala tem cabido o lugar de apoio a essa aquisição.

#### **1.4 Sala de aula: espaço interacional**

Compreender a sala de aula como um espaço interacional nos remete à idéia de compartilhamento e de construção de significados e conhecimentos (Moita Lopes 1998, 2001) e implica a compreensão de que a interação se dá por meio da linguagem e, por conseguinte, por meio de práticas discursivas produzidas em circunstâncias sociohistóricas, particulares e situadas.

Smolka (2000) propõe que os estudos sobre interação em sala de aula podem ser organizados em quatro tendências: a primeira refere-se aos estudos empíricos cognitivistas que têm como preocupação central a investigação dos aspectos psicológicos que participam dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e buscam explorar as relações de ensino/aprendizagem, a partir de interações didáticas entre professor/aluno e aluno/aluno, orientados por profissionais como psicólogos e pedagogos.

A segunda tendência aborda estudos empíricos interacionistas, desenvolvidos por meio de observações participantes. Esses estudos priorizam as formas de organização social do comportamento em sala de aula e são desenvolvidos por antropólogos, etnometodólogos, sociólogos e sociolinguistas. Procuram descrever e analisar processos de interação verbal e/ou não verbal entre participantes, realçando aspectos comunicacionais, conversacionais, instrucionais, discursivos, presentes na relação professor/aluno e, mais recentemente, nas relações aluno/aluno.

A terceira tendência, identificada por Smolka, refere-se aos estudos sobre a interação em sala de aula, baseados em teorias marxistas e neomarxistas, que investigam

as relações escola/sociedade, linguagem/escola, por meio do exame de questões como o controle, a reprodução e a transformação sócio culturais: relações de poder e resistência.

Segundo Smolka (2000) a quarta e última tendência dos estudos sobre interação em salas de aula é relativa a pesquisas que procuram estabelecer uma articulação entre as dimensões micro (cotidiano) e macro (relações estruturais e funcionais) da instituição escolar. Nessa tendência, encontram-se as pesquisas fundamentadas em pressupostos teórico-metodológicos de cunho sociohistórico.

A autora constata que no Brasil tem havido uma vasta produção teórica sobre educação/escola/sociedade/linguagem e estudos empíricos marcadamente cognitivistas, relacionados às teorias piagetianas, revelando, assim, uma predominância da primeira e da terceira tendência. Por outro lado, revela que, embora haja um crescente número de trabalhos que se encarregam de discutir e propor alternativas metodológicas de pesquisa em sala de aula, destacando trabalhos sobre o ensino da língua que priorizam a linguagem enquanto interação, ainda é restrita a produção sobre estudos marcadamente interacionistas, como, por exemplo, aqueles que descrevem e analisam a comunicação em sala de aula. De acordo com Smolka (2000), nos últimos 15 ou 20 anos, estudiosos de diferentes áreas como sociólogos, lingüistas, antropólogos, sociolingüistas, psicolingüistas, além de psicólogos, educadores, psicólogos sociais e da educação têm entrado na escola para de alguma forma investigá-la ou nela intervir. A complexidade da escola como um lugar social tem levado os pesquisadores a questionarem os procedimentos científicos de investigação, forçando-os a refletirem sobre novas maneiras de compreenderem os problemas educacionais. O trabalho que ora apresento pretende colaborar para o preenchimento dessa lacuna, uma vez que investiga como o espaço de participação e fala do aluno na sala de aula é construído em condições particulares em uma turma de primeira série de uma escola pública federal.

A pesquisa, aqui apresentada, trabalha o conceito de interação, mais propriamente, interação em sala de aula, mediada por práticas discursivas, ancorada nas concepções de linguagem enquanto ação (Spink & Frezza, 2000; Koch, 2000; Moita Lopes, 1996, 1998, 2001), na compreensão das relações de poder que permeiam os discursos (Foucault, 1998; Geraldi, 1997), na construção de significado/discurso (Moita Lopes, 1996, 1998, 2001; Gumperz, 1991; Kleiman, 1998) e na construção do sujeito participativo mediado pela linguagem (Geraldi, 1997). E, embora não se restrinja exclusivamente a uma única tendência dentre as indicadas, privilegia aspectos referentes à descrição e análise de processos de interação verbal e/ou não verbal entre

participantes, privilegiando os estudos dos aspectos comunicacionais, conversacionais, instrucionais, discursivos, constituintes da relação professor/aluno, característicos da segunda tendência identificada por Smolka.

Nessa perspectiva, o conceito de interação pode ser melhor compreendido de acordo com os estudos de Moita Lopes (1998, 2001). Esse autor fundamenta-se em definições da sociologia e da antropologia, considerando as formulações sobre o conceito de cultura, de alteridade e de contexto para definir o que entende por interação ou práticas interacionais numa perspectiva sociohistórica e discursiva.

“A visão das práticas interacionais ...) se baseia no conceito de discurso e aprendizagem como sendo construídos sociointeracionalmente. Isso quer dizer que o significado e o conhecimento na escola são construídos pelos participantes neste contexto social: professores e alunos, que estão, assim, construindo a cultura escolar. Participantes atuando em outros contextos constroem culturas diferentes (...). Da mesma forma, a análise de suas práticas interacionais ajudaria a compreender suas culturas.” (Moita Lopes, 2001:163)

Além disso, Moita Lopes reforça a idéia de contextos próprios a cada situação vivenciada por participantes de um determinado grupo. Para ele, o processo sociointeracional, realizado pelos professores e alunos no espaço escolar, possibilita a construção de significado e conhecimento mediado pelas práticas interacionais estabelecidas nesse contexto particular. O papel desempenhado pelos participantes, professores e alunos em sala de aula, tem uma função fundamental na construção do discurso, sendo essa construção socialmente justificável como um evento do processo de ensino-aprendizagem (Moita Lopes, 1996). Na visão desse autor, a construção dos significados por meio dos quais agimos no mundo se dá através do discurso e da interação. Ao pensarmos no contexto da sala de aula e considerarmos a relação professor aluno, embasados nessa concepção interacionista, podemos compreender que o conhecimento produzido em sala de aula é mediado por práticas discursivas que implicam a significação da realidade por cada um dos participantes.

“O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir desta perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo através da linguagem e estão,

deste modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (...”. Moita Lopes (1998:305)

Sendo assim, é importante pensar que o aluno em sala de aula não está somente construindo os conceitos referentes ao código escrito. Ele está realizando uma ação discursiva, significando a sua realidade, a partir de sua relação com os diferentes participantes de um contexto situado. Nesse caso, categorias como alteridade e contexto (Moita Lopes, 1998; Kleiman, 1998) tornam-se relevantes para a compreensão do significado construído socialmente. Para esses autores, é através da presença do outro, com quem nos engajamos no discurso, que moldamos o que falamos e, por conseguinte, nos percebemos a partir desse outro. Segundo Markova apud Moita Lopes (1998:306), “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros”. É também por meio da interação estabelecida, uns com os outros, que professores e alunos tornam-se responsáveis pela construção do contexto em que se inserem. Como afirma Markova *apud* Moita Lopes (1998:305) “(...) através da comunicação social as pessoas definem e constroem sua realidade social, dão forma e agem sobre ela (...)”. Nesse sentido, é importante estarmos atentos para as possíveis relações discursivas que se configuram no espaço da sala de aula, a fim de compreendermos que condições estão sendo criadas para a participação dos alunos nesse espaço interacional.

Para Kleiman (1998), a construção da realidade social pode ser resultado de processos de interação determinados por regras institucionais. Essa reflexão da autora tem sua raiz nos estudos desenvolvidos por Gumperz, Erikson e Shultz. Com base nesses autores, Kleiman (1998) revela-nos que regras e normas institucionais podem, de certa maneira, limitar a produção de significados, sendo que essa limitação pode ser alterada pelos participantes do processo interacional.

Adotada a perspectiva do discurso como co-participação social (Moita Lopes, 1998), é possível compreender os participantes discursivos como sujeitos que se envolvem e envolvem os outros no discurso, produzindo significados em um contexto sociohistórico específico. Além disso, é possível também considerar que esses significados são produzidos em práticas discursivas permeadas por relações de poder (Foucault, 2000). Essas relações nos permitem perceber que a construção de significados pode ser compreendida como social e pelo social. Na verdade, pensar o discurso como uma construção social, produtora de significados, implica pensar o

sujeito em sua ação no mundo, compreendendo que os participantes discursivos de um processo interacional agem uns sobre os outros e sobre si mesmos.

O discurso, visto como forma de ação no mundo e negociado pelos seus participantes, deve não só revelar os diferentes meios que esses participantes utilizam para definir essa ação, bem como o que nela se produz (Moita Lopes, 1998) no sentido de se construir o espaço de participação e de fala no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, os estudos de Ferreira (1991), Bortoni-Ricardo & Dettoni (2001), Cajal (2001) e Barbosa (2001) demonstram a dificuldade que professores possuem em construir um espaço interacional, na sala de aula, que possibilite uma participação ativa dos alunos.

Ferreira (1991) desenvolveu uma pesquisa numa sala de 1ª série com crianças, no interior do Estado de Goiás. A autora, fundamentando seu trabalho na etnografia da fala, particularmente na teoria da Competência Comunicativa (Hymes) e na teoria dos Atos de fala (Searle), analisa o processo interacional entre professora/alunos e alunos/alunos, tendo como foco a prática da professora. Em seu estudo constata que a professora possui uma prática voltada para o controle disciplinar e para um processo de pergunta e respostas. De acordo com a análise realizada por Ferreira (1991), o processo de interação entre os participantes é restrito e dificultado pelas ações da professora. Segundo ela, a prioridade das ações da professora está na forma e não no significado a ser produzido na interação. Nesse caso, não há, segundo a autora, um empenho da professora em levar a criança a desenvolver sua competência comunicativa. A aula, por sua vez, assume um caráter de competição e, muitas vezes, resulta em punição, repreensão e ameaças aos alunos.

As pesquisas de Bortoni-Ricardo & Dettoni (2001) evidenciam situações semelhantes às aquelas encontradas por Ferreira (1991). Partindo de estudos sociolinguísticos e etnográficos, as autoras examinam a questão da ratificação da fala do aluno pelo professor e a questão da incongruência entre cultura da escola e da comunidade a que ela serve. No caso, vamos nos deter na questão sobre a ratificação, em sala de aula, apresentada neste artigo e que faz referência aos estudos desenvolvidos por Dettoni em 1995, pela Universidade de Brasília. Nessa pesquisa, a autora parte do princípio de que a forma como os professores garantem a participação dos alunos em sala de aula está relacionada e influenciada por crenças culturalmente adquiridas. Essas crenças pressupõem uma relação causal entre sucesso escolar e classe social a que pertencem os alunos. Para isso, a autora observou duas professoras do Ciclo Básico de

Alfabetização de duas escolas que atendem a públicos diferentes. Uma atendendo à classe média e a outra a alunos oriundos de assentamento popular. De acordo com Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), a professora da primeira escola possuía um estilo bastante flexível. Isso significava que a sua interação em sala de aula era muito simétrica, embora, por outro lado, a sua postura revelasse um controle da turma. Detectou que essa professora estava menos preocupada com as expectativas institucionais e voltava-se mais para a aprendizagem dos alunos, ajustando-se facilmente às alterações de tópicos. Quanto à professora da segunda escola, a diferença estava na não flexibilidade e na preocupação em responder às expectativas institucionais. O estudo revela que a postura tradicional desta professora estava relacionada à crença de que crianças de camadas sociais diferentes aprendem de forma também diferente, o que nos leva a concluir que a sua atuação encontra-se baseada na concepção de *déficit* cultural (Soares, 1986). Nesse caso, a participação dos alunos fica comprometida e dificultada, uma vez que as crianças de classes desfavorecidas, características desta sala de aula, encontravam-se estigmatizadas pela concepção da docente. Por outro lado, este estudo também revela que a professora da primeira escola se diferencia em sua prática, por acreditar que, independentemente da camada social em que a criança esteja, ela possui a capacidade de aprender se for devidamente estimulada.

Nesse sentido, as autoras observam que o que diferencia a prática docente das duas professoras é o fato de a primeira preocupar-se em ratificar a fala dos alunos independentemente da classe social de cada um deles. Já a segunda professora, encontrava-se menos propensa a ratificar os alunos como falantes, tendendo a fazê-lo apenas com os alunos de classe média, que acreditava possuírem uma experiência mais rica a ser compartilhada. No caso, através da microanálise de alguns eventos de interação em sala de aula, foi possível identificar três tipos de ratificação que são: a) a ratificação plena da fala do aluno, que significa a abertura de um espaço de participação pela professora, acompanhado de manifestações verbais e não-verbais de afirmação ou concordância; b) a ratificação parcial que acontece geralmente em situações em que a fala do aluno não é totalmente considerada sendo inapropriada para a ocasião; c) a não-ratificação que se refere aos momentos em que os alunos tentam participar dos espaços interativos, e a professora não permite que tenham acesso ao piso conversacional. De acordo com Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) o processo de ratificação pode ser considerado como um momento potencial de conflito e atitudes negativas do professor podem promover um baixo índice de ratificação dos alunos.

Outra evidência de práticas pouco voltadas para a construção da participação e da fala encontra-se na pesquisa de Cajal (2001). A autora investiga duas professoras que atuam em duas escolas de educação infantil, particularmente, a pré-escola com crianças na faixa dos 5-6 anos. São escolas da rede pública, sendo uma de periferia e a outra urbana. A autora divide a pesquisa em dois momentos: a) na análise das falas escolares e b) na análise das falas extra-escolares. Quanto ao primeiro momento, Cajal (2001) constatou que ambas as professoras reagem às falas das crianças – chamados ou perguntas – atendendo prontamente. O aluno pergunta e a professora dirigindo-se ou não a ele, olhando-o ou não, responde o que foi indagado. A autora revela que esse tipo de atendimento faz parte da face institucional da sala de aula. No entanto, é possível observar que o atendimento das professoras às falas dos alunos não se configura na abertura de um espaço de participação em que essas falas tenham ressonância na sala de aula e, a partir delas, surjam novas questões. O que se pode perceber é que o atendimento tem características de responder e solucionar questões pontuais, cabendo ao professor ensinar, explicar e repetir a explicação para que o aluno aprenda, sendo essa, conforme Cajal (2001), uma ação rotineira da professora. Já no segundo momento, a postura das professoras se diferencia. A professora da escola da periferia não abre espaço para as falas dos alunos quando se trata de assuntos que não sejam sobre as questões escolares. Essa postura faz com que as crianças não se dirijam à professora com assuntos extra-escolares, delimitando, assim, o tipo de comunicação permitida naquele espaço. Quanto à professora da escola urbana, procura responder e instigar a fala dos alunos quando estes trazem questões relacionadas às suas experiências extra-escolares. Nesse sentido, a autora conclui que, sendo a linguagem uma atividade social e construída culturalmente no processo de interação, é fundamental que haja espaço e incentivo para essa fala em sala de aula. Cabe ao professor mediar esse processo, promovendo situações em que as crianças se sintam à vontade para se expressarem.

Por fim, das quatro pesquisas citadas acima, temos a realizada por Barbosa (2001) que estuda a discussão oral argumentativa em sala de aula. A autora investiga a presença dos discursos orais argumentativos nas interações e os momentos em que são tomados como objetos de ensino. Para isso, fundamenta-se nas teorias de Bakhtin e Vygotsky para discutir a linguagem como mediação e em estudos sobre a argumentação para desenvolver a análise. Barbosa (2001) desenvolve metodologicamente seu trabalho, analisando recortes de falas de professores e alunos de diversas aulas, buscando identificar como o processo argumentativo se constitui na relação de interação

entre os participantes em sala de aula. A autora também analisa o trabalho de diferentes professores, constatando duas situações: a primeira delas evidencia que determinados professores não se preocupam com o desenvolvimento do aspecto argumentativo pelos alunos, utilizando a fala como forma de repertoriar a produção de texto. A segunda revela que outros professores desenvolvem uma discussão argumentativa, mas que essa discussão está voltada para a aprendizagem de um conteúdo específico, ou seja, assuntos relacionados aos aspectos escolares.

As pesquisas apresentadas acima revelam, de forma geral, que o trabalho desenvolvido pelas professoras, em sala de aula, em muito pouco tem se detido na promoção e na construção do espaço de participação e de fala dos alunos. As ações docentes têm se caracterizado por se preocuparem em responder aos aspectos institucionais da escola, tornando a participação atrelada a assuntos característicos do processo de escolarização, limitando, assim, as intervenções e as falas dos alunos a esses assuntos.

Nesse sentido, reforçam as indagações e os pressupostos que orientam este estudo, estimulando a busca da compreensão de como o espaço participativo pode ser construído em sala de aula, e que papel o professor tem e pode desempenhar para promover esta construção. Esse estudo busca, então, contribuir para uma melhor compreensão dessas questões por meio da exploração de teorias sobre o processo de alfabetização e de interação que reconhecem a centralidade da linguagem discutidas nesta sessão.

### **1.5. Aspectos gerais da metodologia**

Para a realização de uma pesquisa, é fundamental a escolha de uma abordagem teórico-metodológica que responda às necessidades da investigação proposta. A pesquisa deve buscar uma articulação entre o problema, a sua manifestação, os procedimentos e a interação com o contexto. Este estudo orienta-se por uma metodologia fundamentada na abordagem qualitativa e de tipo etnográfico. De acordo com Santos Filho (1995), a pesquisa qualitativa privilegia o entendimento da verdade como relativa e subjetiva e o entendimento da realidade como socialmente construída, compreendendo o homem como sujeito e ator dessa construção, que é produto da interação. Para Santos Filho (1995:43), “O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações”.

Conforme Lüdke & André (1986), a pesquisa etnográfica traz como características fundamentais: a ênfase no processo e não no produto final; os dados mediados pelo instrumento humano, no caso, o pesquisador; a interação do pesquisador com a situação estudada e, ainda, o contato direto e prolongado com o campo pesquisado. Quanto à sala de aula, Frank (1999) revela que a perspectiva etnográfica fornece “lentes” através das quais se podem captar padrões rotineiros, regulares e improváveis.

Entendendo a pesquisa qualitativa e de tipo etnográfico como diretamente relacionadas ao desvelamento dos significados que os sujeitos atribuem ao seu mundo, optei por explorar esse referencial teórico-metodológico e adotar técnicas como a observação participante, a utilização de áudio e vídeo, a transcrição e o mapeamento das produções discursivas.

Este trabalho pode ser caracterizado como qualitativo interpretativista (Moita Lopes, 1994). Para a teoria interpretativista (Moita Lopes 1994), é por meio da linguagem que se constrói o mundo social e por meio dela os sujeitos sociais atribuem significado a si mesmos, aos outros sujeitos, às atividades que desenvolvem e, também, aos contextos sociais nos quais estão inseridos.

Ao examinar aspectos que constituem a produção discursiva em sala de aula, busco analisar como o espaço de fala e de participação dos alunos é construído nesse contexto interacional particular e como seus participantes se posicionam, se envolvem e como significam a sua realidade social. Nesse sentido, a etnografia contribui para compreendermos como essa realidade é construída socialmente pelos alunos e professora, atores desse processo.

### **1.5.1. Caracterização geral do contexto da pesquisa**

Para desenvolver a pesquisa, optei por uma escola que atendesse ao ensino fundamental, particularmente às séries iniciais. Entendendo que há uma lacuna nos estudos sobre alfabetização quanto à construção da participação e da fala do aluno durante esse processo, busco compreender quais são as possibilidades que, de fato, promovem essa construção. Para isso, o estudo foi desenvolvido numa escola pública federal, localizada no município de Belo Horizonte. A seguir, estarei apresentado dados sobre a escola, obtidos através de documento por ela fornecido.

## **Informações sobre a escola onde a pesquisa foi desenvolvida**

A escola em que se desenvolveu a coleta de dados teve sua origem nos ginásios de aplicação. Estes ginásios foram criados como escolas ligadas às Faculdades de Filosofia, por força do Decreto 9053/46. Ficavam, portanto, as Faculdades de Filosofia Federais, reconhecidas e autorizadas a funcionar no território nacional, obrigadas a manter um ginásio de aplicação que se destinava à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.

Em 1946 é criada, em Minas Gerais, a Faculdade de Filosofia que, em 1948, é incorporada à Universidade de Minas Gerais, passando, assim, a cumprir a legislação federal. A partir de 1950, iniciam-se as discussões sobre a criação do ginásio. Sua inauguração oficial se deu em 21 de abril de 1954. Sua direção foi assumida por uma professora catedrática de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, conforme Decreto 9053/46, em seu artigo 5º.

No ano de 1971, o Colégio de aplicação da Faculdade de Filosofia é transformado em Centro Pedagógico e incorporado à Faculdade de Educação da UFMG, conforme Decreto 62.371, artigo 30. Passa, então, a oferecer o ensino de 1º e 2º graus, funcionando junto à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Em 1972, o Centro Pedagógico é transferido e passa a funcionar em prédio próprio no Campus da Pampulha, sendo que o ensino fundamental, antigo 1º grau, instalou-se ao lado da Faculdade de Educação.

## **Organização do trabalho escolar**

A partir de 1996, uma nova organização da prática pedagógica foi aprovada pela escola com alguns pontos que merecem destaque:

1º) foram implantados quatro ciclos de formação humana, correspondendo a 2 anos cada ciclo;

2º) a organização do ensino passa a ser realizada por meio de projeto coletivo de ensino, por turma ou ciclo;

3º) foi criada uma nova modalidade de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem: a avaliação qualitativa descritiva e a avaliação global.

A proposta de organização da prática pedagógica encontra-se em processo de revisão. O NAIP, Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica, é responsável pelo acompanhamento das atividades escolares. Possui 4 professores, sendo 1 efetivo e 3 substitutos, cada um responsável por dois anos escolares. O objetivo desse núcleo é participar tanto da construção coletiva do projeto político pedagógico do Centro Pedagógico, juntamente com a CoPed, Cenex, Conselho Comunitário e CPA, quanto das reuniões de ciclos (semanais) e conselhos de classe (bimestrais). Além disso, realiza atendimento aos alunos, quando considera necessário ou quando solicitado por pais, professores ou funcionários. O núcleo recebe anualmente estagiários da Faculdade de Educação e de outras instituições de Belo Horizonte. É um espaço que está sempre aberto à prática dos estagiários pela própria característica do Centro Pedagógico que é uma escola de experimentação pedagógica, da Faculdade de Educação e da Universidade. A contribuição dos estagiários e monitores têm sido relevante para a construção e consolidação da proposta pedagógica do NAIP. É função também do NAIP, assim como de todos os outros órgãos da escola, elaborar projetos de trabalho, que de acordo com sua especificidade, devem ser apreciados pela comissão Pedagógica, comissão de pesquisa e extensão, CPA.

Em relação aos núcleos organizados por área do conhecimento, citados anteriormente, o objetivo deles é congregar professores de um mesmo campo do saber, coletivizar informações e discutir o processo educativo desenvolvido pelo Centro Pedagógico. É também da competência do núcleo responsabilizar-se pelos encargos didáticos das disciplinas de sua área de conhecimento e, de acordo com suas condições humanas e dos critérios estabelecidos pela UFMG, distribuir os encargos didáticos de seus professores, executar projetos de ensino, pesquisa e extensão, dando os devidos encaminhamentos.

Quanto à oferta de ensino, a Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG proporciona o ensino regular da 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries e oferece a formação relativa ao ensino fundamental na modalidade Educação de jovens e adultos.

Da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries, primeiro e segundo ciclo, são oferecidas as seguintes disciplinas: Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia, Educação Física, Educação Artística, Prática Educativa “Iniciação à Filosofia”, Informática (para algumas séries), oficinas pedagógicas.

Já da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, as disciplinas oferecidas são: Matemática, Português, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História, Ciências, Informática e oficinas pedagógicas.

### **A professora**

---

A professora observada, nesta pesquisa, estudou e se formou no magistério do 2º grau, no ano de 1974, pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Iniciou sua carreira como professora em 1975 em uma escola estadual. Em 1976, foi aprovada em concurso da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e assumiu o cargo de regente de biblioteca. Em 1977, assumiu a regência de uma turma/classe da 3ª série.

Formada por uma instituição que privilegiava o uso das técnicas convencionais, afirma ter incorporado essa concepção em sua prática na sala de aula. O curso de Pedagogia colaborou para que ficasse “perita”, como ela afirma, em objetivos operacionais. Começou a se incomodar com algumas questões referentes à sua prática e buscou novos cursos de formação. Em 1985, realizou um curso de especialização em Ciências Físicas e Biológicas e Matemática no ensino de 1º grau. Esse curso levou-a a uma nova compreensão do cotidiano da prática pedagógica. Em 1988, ingressou como professora na escola em que esta pesquisa se realizou, assumindo, pela primeira vez em 1989, uma sala de aula de alfabetização. Para ela, esse foi um grande desafio, pois percebeu que a escola tinha uma proposta pedagógica diferente da que havia visto até então: era uma escola que trazia questionamentos sobre os processos pedagógicos, o que a levou a questionar sua própria prática.

Preocupada em realizar novos cursos que fundamentassem melhor a sua prática, realizou o curso de especialização em alfabetização PREPES/PUC-MG, de 1989 a 1991. Além disso, procurou outros que pudessem colaborar para a reflexão sobre sua prática.

No ano de 1992, submeteu-se a uma seleção de Mestrado na Unicamp: propõe um estudo relacionado à leitura/escrita enfocando o trabalho com contos de fadas em sala de aula. Sua tentativa foi bem-sucedida e a defesa da dissertação aconteceu no ano de 1996. A dissertação abordou práticas de leitura/escrita com crianças em processo de alfabetização, buscando evidenciar a revelação do sujeito pela escrita. No processo de leitura “A Hora do Conto” e os “Contos de Fadas” se configuraram em eixo fundamental do trabalho. A preocupação em desenvolver um trabalho com a leitura e

em proporcionar aos alunos momentos mais prazerosos, nesse aspecto, tem sido um traço marcante de sua prática.

## **Os alunos**

---

Por ser uma escola bem conceituada, há uma procura grande por vagas e, nos últimos anos, a direção optou por selecionar os futuros alunos através de sorteio. Essa iniciativa visa proporcionar um acesso menos excludente às crianças, contemplando, dessa forma, diferentes camadas sociais.

A turma observada na pesquisa pertencia ao 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental. Era formada por 31 alunos, na faixa etária de 7 anos, que estavam cursando pela primeira vez a série inicial do ensino fundamental. Em conversas informais com as crianças, constatei que já haviam tido contato com a pré-escola antes de ingressarem no 1º ano. Era uma classe composta por alunos filhos de taxistas, professores, engenheiros, comerciantes, entre outros, caracterizando-se, assim, por uma diversidade cultural e social.

### **1.5.2. O processo de coleta de dados**

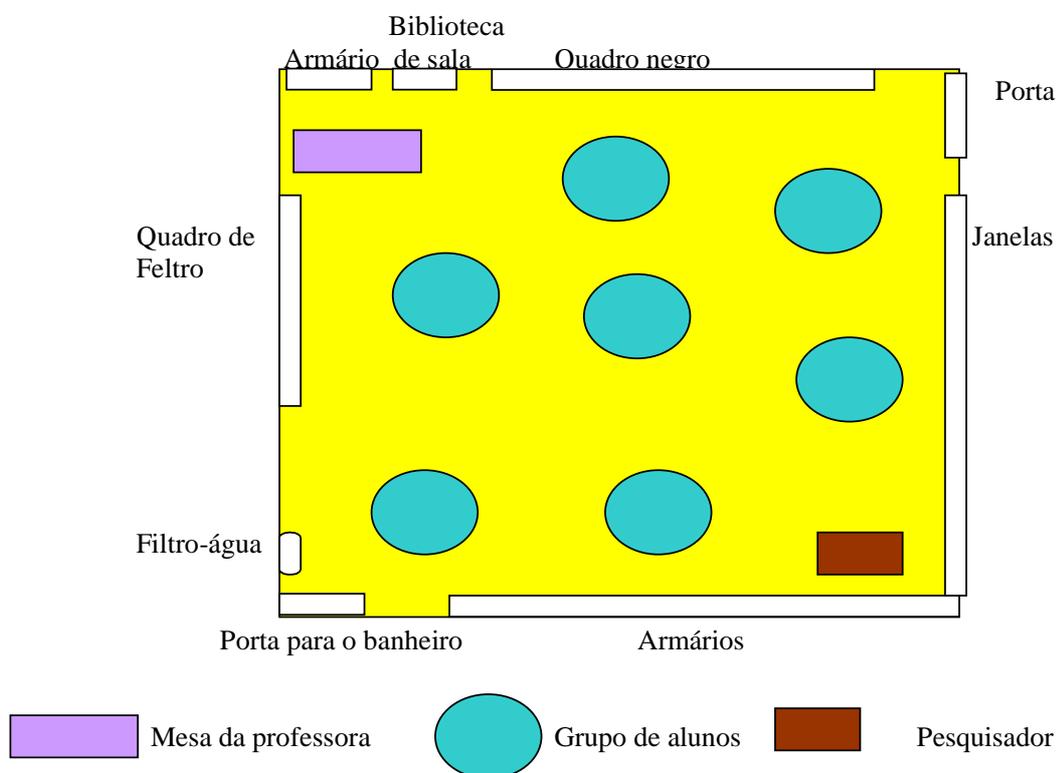
O processo de investigação teve início no mês de fevereiro do ano de 2000, quando o ano letivo se iniciava. Considerou-se importante que se iniciasse os trabalhos de campo desde o primeiro dia de aula, por entender que nos primeiros contatos entre professores e alunos começa o estabelecimento de papéis, de relações, de direitos e deveres, de normas e de expectativas que orientarão os momentos futuros da participação em sala de aula (Castanheira, 2000).

O contato com a escola fez-se, primeiramente, de maneira informal, através de uma professora do ensino fundamental. Expus minha intenção de desenvolver a pesquisa na escola e ela respondeu de forma positiva. Posteriormente, fui também bem recebido pela direção da escola, que acolheu meu pedido. A partir de então, com respaldo da professora e da direção da escola, defini que, inicialmente, observaria duas turmas do 1º ano do 1º ciclo, das três existentes, para que, mais tarde, pudesse decidir em qual delas prosseguiria com o trabalho de pesquisa. Após duas semanas de observação, optei pela classe em que a professora buscou, nos dias iniciais de aula, organizar a turma em grupos e desenvolver atividades que exigiam uma maior

participação dos alunos. Essa turma foi escolhida porque compreendi que nas ações pedagógicas e discursivas da professora poderia identificar aspectos que pudessem contribuir para a compreensão das possibilidades de construção de um espaço participativo e de fala do aluno no processo de alfabetização.

Em conversa com a professora expus a minha escolha e lhe perguntei se haveria algum problema em observar a classe e a sua prática durante o primeiro semestre. Passei, então, a fazer parte da rotina da sala de aula denominada Sala Amarela durante o 1º semestre de 2000. Essa classe se organizava, durante a maior parte do tempo, conforme representado na figura abaixo:

**Figura 1 – Sala de aula (amarela)**



Ocupei, primeiramente, um espaço na lateral esquerda da sala de aula. Procurei manter, durante os primeiros dias, uma posição mais distanciada do contexto interacional investigado. Ao longo do tempo a relação foi se modificando e, em certos momentos, participava de algumas atividades, em resposta a convites feitos pela professora ou pelos alunos. Conforme Bogdan e Biklen (1994) tal situação pode caracterizar-se como uma observação participante. O pesquisador pode, em certos momentos, se envolver com as atividades em sala de aula como, em outros, se manter mais distanciado.

Ao longo do tempo de observação, os alunos costumavam procurar-me para resolver alguma dúvida em relação ao que deveriam fazer, e a professora, em certos momentos, contava com a minha ajuda para realizar determinadas atividades. Eram situações esporádicas mas que requeriam um envolvimento e uma participação nos eventos de sala de aula. Procurei, contudo, me manter no lugar de pesquisador, ou seja, alguém que estava investigando uma determinada realidade.

Durante o processo de inserção no campo, procurei conversar com a professora sobre as aulas e sobre o processo de alfabetização. Nessas oportunidades, ela relatava-me suas observações sobre as dificuldades de algumas crianças e o que estava pensando fazer para ajudá-las, entre outros assuntos. Conversei também, informalmente, com professores de outras turmas, coordenadores e funcionários.

No início do mês de março, ausentei-me da sala de aula, retornando no princípio de abril. Depois de ter ouvido as fitas de áudio, percebi que elas possuíam muitos ruídos em determinadas partes, o que dificultava a transcrição. Além disso não fornecia detalhes como gestos, organização espacial, movimentação dos alunos, entre outros aspectos constitutivos do processo interacional na sala de aula que, em muito, contribuiriam para uma futura análise. Optei, então, pela filmagem das aulas, passando, assim, a trabalhar com fitas de vídeo. Para isso, foi preciso solicitar autorização da escola, professora, pais e alunos. Em meados de abril de 2000 teve início o processo de gravação. Como antes de iniciar as gravações em vídeo, já ocupava uma posição no fundo da sala (figura 1), mantive-me ali, uma vez que essa posição possibilitava-me uma visão geral do que acontecia. Em situações em que ocorreram mudanças na organização espacial da sala, como, por exemplo, nos momentos de contação de histórias, foi necessário modificar o posicionamento da câmera para um melhor acompanhamento das atividades.

### **1.5.3. O percurso da análise dos dados**

O estudo aqui apresentado teve como objetivo geral examinar como o espaço de participação e de fala dos alunos foi construído, em sala de aula, no processo de alfabetização. Para isso, foram propostas questões pontuais que orientaram a definição dos objetivos da análise dos dados, do material a ser analisado e do procedimento a ser adotado.

Na figura 2, a seguir, são apresentadas as questões que orientaram cada etapa da análise, procurando possibilitar ao leitor uma melhor compreensão da organização de todo o processo analítico com o objetivo de responder a cada questão proposta. A figura 2 apresenta em seu cabeçalho: Etapas da análise, Objetivos, Material analisado, Procedimento adotado e Produtos da análise. As Etapas de análise demonstram em quantas partes o processo está organizado. Os Objetivos revelam o que se pretendeu abordar em cada etapa. O Material analisado indica quais os dados foram priorizados em cada etapa. Os Procedimentos adotados tratam das escolhas metodológicas utilizadas para possibilitar a análise dos dados coletados e, por fim, os Produtos da análise são o resultado de todo esse processo.

**Figura 2 – Quadro sintético sobre o percurso da análise de dados**

<b>Questão geral:</b> Examinar como foi sendo construído o espaço de participação e de fala dos alunos em uma sala de alfabetização.			
<b>1ª etapa da análise dos dados</b>			
<b>Questões específicas:</b> Como se organiza o dia-a-dia de uma turma de alfabetização? Que tipos de eventos são construídos por participantes nos primeiros dias de aula, e que implicações têm para a entrada da criança no espaço escolar? Que espaço é dado à participação e ao uso da fala em sala de aula?			
<b>Objetivos</b>	<b>Material analisado</b>	<b>Procedimentos adotados</b>	<b>Produtos da análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar os dados coletados</li> <li>- Identificar aspectos recorrentes nas ações da professora, referentes à construção do espaço de participação e de fala dos alunos da Sala Amarela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados coletados em áudio nos dois primeiros dias de aula</li> <li>- Mapas de eventos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrição dos dados</li> <li>- Análise dos mapas de eventos comparando as suas colunas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção dos mapas de eventos dos dois primeiros dias de aula</li> <li>- Identificação de três categorias de ações da professora, relativas às definições das condições de participação e de fala dos alunos: Negociando a fala a partir do ouvir; Ecoando a voz do aluno; Valorizando as vivências dos alunos</li> </ul>
<b>2ª etapa da análise dos dados</b>			
<b>Questões específicas:</b> Como a professora busca construir o espaço de participação e de fala dos alunos no processo de alfabetização? Que ações foram tomadas pela professora nesse sentido?			
<b>Objetivos</b>	<b>Material analisado</b>	<b>Procedimentos adotados</b>	<b>Produtos da análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundamento da análise das três categorias de ações da professora relativas às definições das condições de participação e de fala dos alunos em sala de aula</li> <li>- Reorganizar o material transcrito para selecionar os segmentos de fala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrições dos dois primeiros dias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reelaboração das transcrições, gerando recortes de falas compostos por quatro colunas em que constam as numerações das linhas, a fala dos alunos, a fala da professora e comentários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de fenômenos que revelam as possibilidades, os limites e as regras, entre outros itens, na construção da participação e da fala em sala de aula</li> </ul>

<b>3ª etapa da análise de dados</b>			
<b>Questão específica:</b> Como a professora atua no sentido de promover o espaço de participação e de fala dos alunos em atividades de leitura?			
<b>Objetivos</b>	<b>Material analisado</b>	<b>Procedimento adotado</b>	<b>Produtos da análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar e organizar os dados coletados, referentes à atividade de leitura</li> <li>- Verificar a especificidade das ações da professora na promoção do espaço de participação e de fala dos alunos em atividades de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados gravados em vídeo de aulas ocorridas nos meses de maio e junho (19/05, 31/05, 02/06 do ano de 2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- revisão dos dados coletados em vídeo para seleção de atividades de leitura;</li> <li>- transcrição de atividades de leitura que melhor demonstrassem como o espaço participativo e de fala pode ser construído</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos referentes às três categorias de ações da professora que possibilitaram identificar, através das atividades de leitura, o processo de construção do espaço de participação e de fala dos alunos</li> </ul>
<b>4ª etapa da análise de dados</b>			
<b>Questão específica:</b> Como atua a professora ao buscar garantir que os alunos tornem-se co-responsáveis pela construção e manutenção do seu espaço de participação e fala?			
<b>Objetivos</b>	<b>Material analisado</b>	<b>Procedimentos adotados</b>	<b>Produtos da análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das três categorias de ações da professora relativas às definições das condições de participação e de fala dos alunos, em sala de aula, no final do semestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrição dos dados em vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reelaboração das transcrições, gerando recortes de falas compostos por quatro colunas em que constam as numerações das linhas, a fala dos alunos, a fala da professora e comentário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos que possibilitam identificar, no processo interacional em sala de aula, fenômenos que ocorreram nos dois dias iniciais de aula, que foram recorrentes e que permaneceram ao longo do semestre revelando contextos de construção da participação e da fala dos participantes</li> </ul>

De acordo com a figura 2, acima, a análise dos dados encontra-se organizada em 4 (três) etapas, tendo cada uma suas especificidades. Primeiramente, parti de uma questão mais ampla, que se constituiu na questão geral que orientou esta pesquisa: Como é construído o espaço de participação e de fala dos alunos em uma sala de

alfabetização? Em seguida, subdividi em etapas que apresentam outras questões que tratam os dados de forma mais situada.

A primeira etapa foi orientada pelas questões: como se organiza o dia-a-dia de uma turma de alfabetização? Que tipos de eventos são construídos por participantes nos primeiros dias de aula, e que implicações têm para a entrada da criança no espaço escolar? Que espaço é dado à participação e ao uso da fala em sala de aula? Nela, objetivou-se identificar, nos dois dias iniciais de aula através das ações da professora, que condições seriam dadas para a construção do espaço de participação e de fala dos alunos. Foi possível, com isso, identificar três categorias de ações da professora que contribuíram para a construção desse espaço, e que orientaram todo o processo de análise, sendo elas: Negociando a fala a partir do ouvir, Ecoando a voz dos alunos e Valorizando as vivências dos alunos.

A segunda etapa orientou-se pelas questões: Como a professora busca construir o espaço de participação e de fala dos alunos no processo de alfabetização? Que ações foram tomadas pela professora nesse sentido? Nessa etapa, objetivou-se, através de recortes/segmentos de falas, demonstrar, de forma pontual, como as ações da professora contribuíram para a definição das condições de participação e de fala dos alunos, em sala de aula.

Uma vez identificadas as três categorias, na primeira etapa, buscou-se verificar como as condições de construção da participação e da fala ocorriam em atividades de leitura, nesse sentido, a questão que orientou a análise da terceira etapa foi: como a professora atua no sentido de promover o espaço de participação e de fala dos alunos em atividades de leitura? O objetivo, portanto, se configura em verificar as ações da professora na promoção do espaço de participação e de fala dos alunos, através da realização de atividades de leitura, sendo essas constantes em sala de aula.

Por fim, a quarta etapa orientou-se pela questão: como atua a professora ao buscar garantir que os alunos tornem-se co-responsáveis pela construção e manutenção de seu espaço de participação e de fala? Nesta etapa, o objetivo foi identificar e compreender como o espaço de participação foi renegociado pelos participantes a partir das ações da professora. Esse momento, ocorre no final do semestre e é promovido pela docente que busca renegociar com os alunos as formas de participação e de fala no espaço da sala de aula.

Depois de apresentado esse panorama geral da organização do processo de análise, serão apresentados os instrumentos utilizados para o desenvolvimento do processo.

### **Sobre as transcrições**

---

De acordo com Lemke apud Freitas (2002), para que a linguagem se torne um dado de análise, é necessário que seja transposta da situação em que foi usada inicialmente para a atividade de análise.

O primeiro momento consistiu em transcrever as fitas de áudio referentes aos dois dias iniciais de aula. Para a transcrição, explorei as notas do diário de campo para recuperar informações contextuais que não poderiam ser captadas pelo áudio, como, por exemplo, a organização espacial para desenvolvimento de determinadas atividades, os gestos e expressões corporais.

A transcrição foi feita em unidades menores de textos, denominadas de unidades de mensagem (Green e Wallat apud Freitas, 2002). A unidade de mensagem – do inglês *message unit* (MU) – é definida pelas autoras como uma unidade mínima que produz significado em uma situação conversacional. Pressupõe que cada unidade de mensagem possua uma fonte emissora da mensagem, um formato (pergunta ou resposta), uma intenção (o objetivo da mensagem) e o nível de compreensão (em qual esfera do contexto os participantes se baseiam para realizar suas inferências). A definição de uma unidade de mensagem se dá *post hoc*, ao se levar em conta as mensagens que a antecederam e as fronteiras da unidade de mensagem que podem ser identificadas através de pistas de contextualização (Gumperz apud Freitas 2002). Além disso, as unidades de mensagem são definidas a partir do que está disponível para ser ouvido na perspectiva do ouvinte, sendo organizadas conforme os espaços de fala identificados por esse ouvinte.

Apresentarei, a seguir, um trecho transcrito sobre a primeira versão de uma transcrição organizada em unidades de mensagem.

1	P. ouve aqui oh
2	na hora que o colega ou eu tiver falando
3	nós vamos ficar atentos
4	Als. tá bom
5	P. bom...
6	o seguinte
7	num dá pra fica falando todo mundo junto não
8	daqui a pouco
9	nós vamos beber água
10	tem um filtro que a gente vai poder usar
11	aqui oh
12	eu não to ouvindo
13	olha
14	na nossa sala tem um filtro tá?
15	que a gente
16	ano passado a turma dos meninos que ficaram comigo
17	a turma dos meninos que ficou comigo
18	eh :::
19	nós tínhamos
20	nós compramos esse filtro
21	ele ficou pra cá porque os meninos foram pra de manhã
22	então
23	nós vamos poder beber água aqui na sala
24	mas a gen...
25	e bom a gente
26	trazer também de casa uma garrafinha de água
27	que não seja de vidro
28	Al. eu truxe copo
29	P. tá....

**Legenda:** ... pausa;  
 ::: e repetição de vogal no meio da palavra trata de prolongamento de fala.

Essa é a primeira transcrição realizada, apresentada em uma coluna única, e que permitiu uma visualização geral do conjunto de dados, além de possibilitar a identificação de momentos chaves para o processo de análise.

Após essa primeira etapa do processo de transcrição, que deu origem ao tipo de representação apresentada acima, procurei elaborar um novo tipo de transcrição que possibilitasse uma melhor percepção de quem está falando, do tempo de fala dos interlocutores e do que essas falas podem significar para a construção de um espaço participativo. Esse segundo tipo de transcrição foi organizado em um quadro contendo colunas que registravam um número correspondente a cada unidade de mensagem (MU), às falas de alunos, às falas da professora e aos comentários que buscam evidenciar algumas situações em sala de aula, que não podem ser percebidas através das falas e que serviram de pistas de contextualização. A essa reelaboração das transcrições denominei de recortes ou segmentos de fala, aqui compreendidos como fragmentos discursivos da aula, selecionados para orientar a microanálise realizada no capítulo 3

desta pesquisa. A seguir, apresento uma reelaboração da transcrição anterior, em que é possível constatar a nova organização dada às MU.

Num.	Fala dos alunos	Fala da professora	Comentários
1		P. ouve aqui oh	
2		na hora que o colega	Sala inquieta e a
3		ou eu tiver falando	professora chama a
4		nós vamos ficar atentos	atenção dos alunos para a
5	Als. tá bom		sua fala
6		P. bom...	
7		o seguinte	
8		Num dá	
9		pra fica falando	
10		todo mundo junto não	Reforça a necessidade de
11		daqui a pouco	todos estarem atentos
12		Nós vamos	
13		beber água	
14		tem um filtro	
15		que a gente	
16		vai poder usar	
17		aqui oh	

**Legenda:** ... pausa, ::: e repetição de vogal no meio da palavra trata de prolongamento de fala, cada linha corresponde a uma unidade de mensagem.

### **Sobre os Mapas de Eventos (ME)**

Os mapas de eventos, também desenvolvidos a partir do 1º tipo de transcrição apresentado acima, procuraram evidenciar como se organizou o dia-a-dia de uma turma de alfabetização, e que tipo de eventos são construídos pelos participantes nos dois primeiros dias de aula. Bloome e Bailey *apud* Freitas (2002) definem evento como situação construída pelas ações dos sujeitos, interagindo em um contexto social. Em se tratando especificamente da sala de aula, o evento pode ser compreendido como um conjunto de atividades interacionais delimitadas – partes maiores da aula – sobre uma mesma temática, em um determinado dia de aula, resultante da interação entre os participantes, da mesma forma que os subeventos são compreendidos como partes menores da aula (Castanheira, 2000). Os eventos podem ser identificados através de diferentes procedimentos ou instrumentos de análise, como as anotações de campo, as observações nas gravações e suas transcrições, bem como pela observação de como os participantes demonstram mudanças em suas atividades (Green e Wallat *apud* Freitas, 2002), seja através da mudança na direção do olhar, da postura, entre outras.

Reconhecer os eventos que acontecem em uma aula auxilia o pesquisador a identificar uma seqüência de acontecimentos que contribui para melhor localizar e analisar, nos contextos instrucionais (Green e Wallat *apud* Freitas, 2002) e interacionais (Bloome e Bailey *apud* Freitas 2002), o objeto de estudo. Nesse estudo, por exemplo, a

elaboração do mapa de evento para representar as atividades desenvolvidas por participantes em sala de aula, contribuiu para identificar, em um panorama mais genérico, como as ações realizadas pelos participantes implicaram aspectos recorrentes que revelam as possibilidades da construção da participação e da fala dos alunos no contexto da aula.