

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília**

Claudia Regina Mosca Giroto

**A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo:
um caminho possível para a atuação
com a linguagem escrita**



**Marília - SP
2006**

Claudia Regina Mosca Giroto

**A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo:
um caminho possível para a atuação com a
linguagem escrita**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

**Marília - SP
2006**

Giroto, Claudia Regina Mosca

G527p A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um
caminho possível para a atuação com a linguagem escrita /
Claudia Regina Mosca Giroto – Marília, 2005.
256 f.; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e
Ciências -- Universidade Estadual Paulista, 2005.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

Bibliografia: f. 210-225

1. Linguagem escrita. 2. Parceria professor-fonoaudiólogo.
3. Dificuldades de aprendizagem. I. Autor. II. Título.

CDD 616.8553



AMARAL, Tarsila do. **Manacá**. 1927. 1 óleo sobre tela: color. 76X63,5cm



Reprodução, por Leticia Mosca Giroto, em 22/09/05, da tela "Manacá", de Tarsila do Amaral.

Claudia Regina Mosca Giroto

**A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um
caminho possível para a atuação fonoaudiológica
com a linguagem escrita**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Marília, 16 de fevereiro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Sadao Omote
UNESP – FFC - Campus de Marília

2º Examinador

3º Examinador

Prof. Dra. Léslie Piccolotto Ferreira
PUC – São Paulo

Prof. Dra. Ana Paula Berberian da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná

4º Examinador

5º Examinador

Prof. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti
UNESP – FFC – Campus de Marília

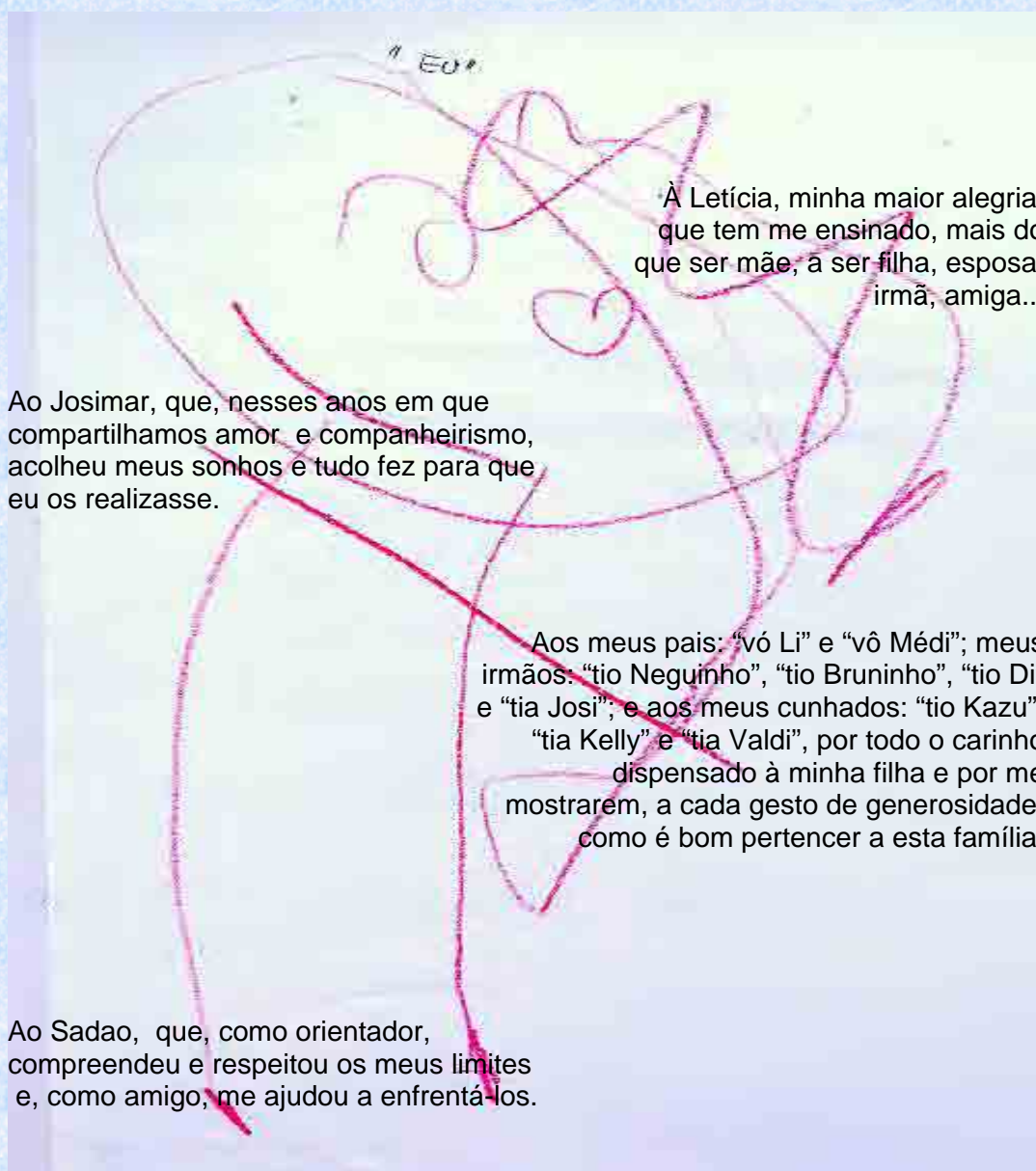
Dr. Dagoberto Buim Arena
UNESP – FFC – Campus de Marília

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece mais habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como
coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer
impossível de mudar.

Bertolt Brecht

DEDICATÓRIA

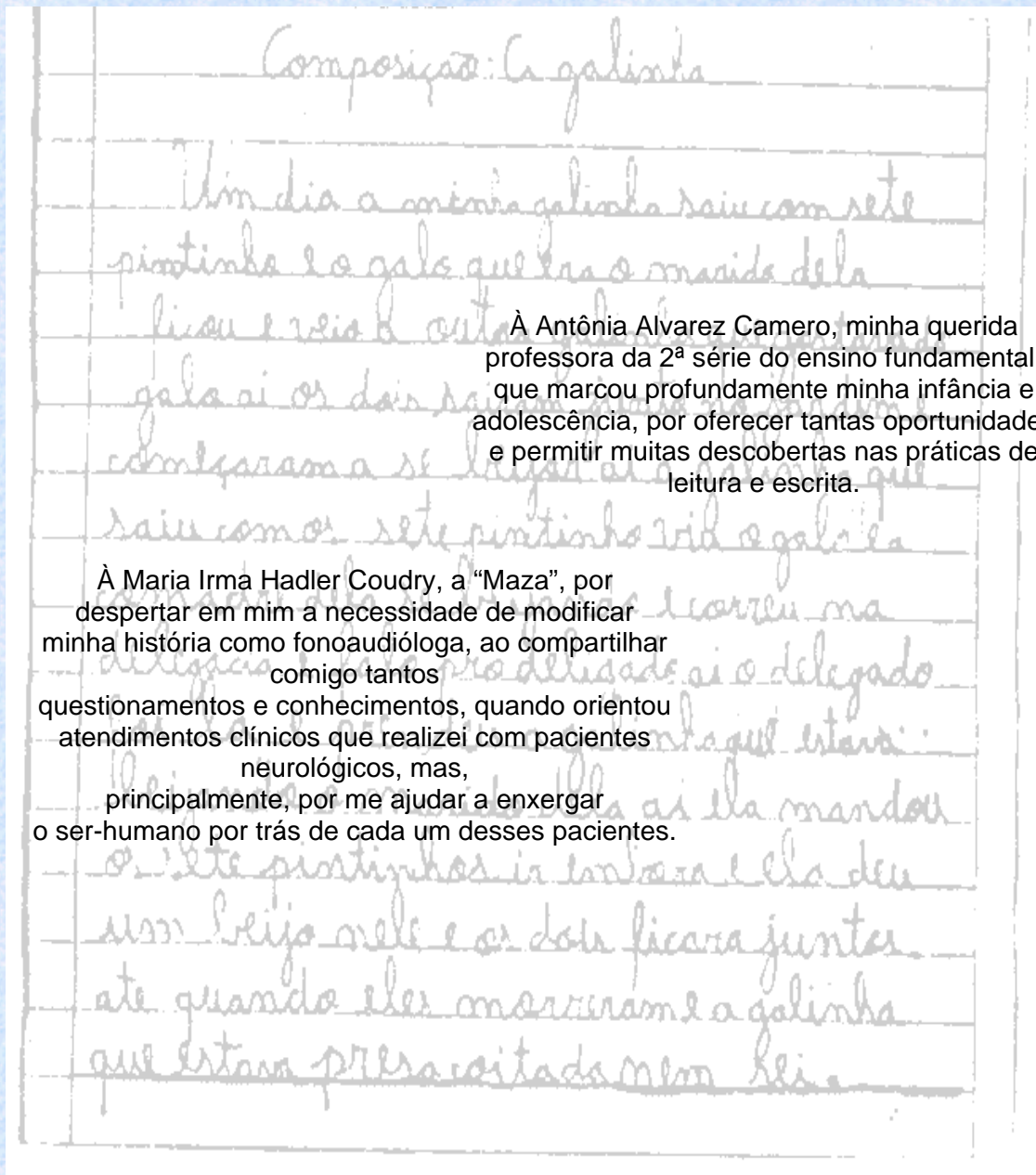
Aos co-autores desta história:



Letícia, por ela própria, em 09/11/05

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A todos os professores que participaram de minha trajetória escolar, em especial:



À Antônia Alvarez Camero, minha querida professora da 2ª série do ensino fundamental, que marcou profundamente minha infância e adolescência, por oferecer tantas oportunidades e permitir muitas descobertas nas práticas de leitura e escrita.

À Maria Irma Hadler Coudry, a "Maza", por despertar em mim a necessidade de modificar minha história como fonoaudióloga, ao compartilhar comigo tantos questionamentos e conhecimentos, quando orientou atendimentos clínicos que realizei com pacientes neurológicos, mas, principalmente, por me ajudar a enxergar o ser-humano por trás de cada um desses pacientes.

Texto de minha autoria, elaborado no início da 2ª série, do ensino fundamental, e guardado por D. Antônia durante 10 anos, com o qual me presenteou, por ocasião de minha formatura no 3º colegial.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e alunos que compartilharam comigo suas histórias e tornaram este estudo possível.

Aos coordenadores e dirigentes das escolas em que este estudo foi realizado, em especial à Débora Martins Ramos Soares e à Cristiane Valverde Castilho da Silva, pelo apoio e incentivo.

Ao Dr. Dagoberto Buim Arena, pelos momentos de interlocução e por acolher minhas inquietações.

Aos participantes, titulares e suplentes, das bancas de qualificação e de defesa, pelas valiosas reflexões que me proporcionaram para o aprimoramento deste estudo: Profa. Dra. Léslie Piccolotto Ferreira, Profa. Dra. Ana Paula Berberian da Silva, Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti, Dr. Dagoberto Buim Arena, Dra. Maria Cecília Bonini Trenche, Dra. Giselle de Athayde Massi, Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Dra. Luciana Tavares Sebastião.

À Fga. Anna Paola Torrizi Leme, pela amizade, apoio carinhoso e transcrição das entrevistas.

À Fga. Adriana Lombardi, que mesmo distante, não deixou de se fazer presente, pelo carinho e preocupação constantes.

Aos meus sogros, Irene e Gonçalves, que souberam compreender minha ausência em muitos momentos.

À Erica Aparecida Garrutti, que, sempre carinhosamente, se dispôs a ser minha interlocutora.

À Luciana Ramos Baleotti, companheira de estudos, com quem dividi angústias e conquistas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, pelas discussões sobre o projeto da pesquisa e especialmente à Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pelas valiosas sugestões.

À Sandra de Oliveira Sartoretto Martins, por me contagiar com o seu dinamismo e contribuir como uma interlocutora atenta e questionadora.

À amiga Ana Lúcia Veiga Zabuska, pela amizade e incentivo.

Às pedagogas Mara Cleusa Peixoto Assis-Rister e Lia Raquel Pereira de Souza de Carvalho, pelas sugestões realizadas.

Às Fgas. Luciana Pedretti Arruda e Tatiane Vicentin Trigo, pela efetiva colaboração na transcrição das entrevistas realizadas.

Aos funcionários da seção de Pós-graduação da FFC – UNESP, pelo atendimento competente e dedicado e, em especial, à Iara Marisa Prado Nunes, por me receber, sempre, com um sorriso e palavras de incentivo.

Aos bibliotecários Maria Luzinete Euclides, Lair dos Santos Soares e Sônia Faustino do Nascimento Silva, pelo auxílio na busca por material bibliográfico e pela elaboração da ficha catalográfica.

À Fga. Marília Piazzzi Seno Gonçalves, fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação, pela disponibilidade com que me auxiliou na seleção das escolas.

Ao Sr. João Bento Feijão, supervisor escolar do ensino fundamental, da Secretaria Municipal de Educação, pelas condições proporcionadas à realização deste estudo.

Ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela disponibilidade e competente revisão do texto.

À CAPES, pelo auxílio financeiro em 2003.

A todos os que, embora não citados, me ofereceram apoio e amizade.

RESUMO

Numa abordagem constitutiva da linguagem, as dificuldades relativas aos aspectos notacionais são interpretadas como inerentes ao processo formal de aquisição da escrita e como indícios da elaboração de soluções para tais dificuldades. Portanto, não são consideradas como manifestações patológicas de distúrbios de aprendizagem. Tal abordagem pressupõe, numa época em que se preconiza uma escola acolhedora à diversidade de alunos e às singularidades de cada indivíduo, que tanto o professor quanto o fonoaudiólogo devem compreender a sua atuação com a escrita de modo mais cuidadoso, a fim de não patologizarem tais aspectos, a ponto de contribuírem para a “institucionalização invisível” e a evasão escolar. Com base em tais idéias, o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de problematizar a compreensão de 21 professores de 1ª e 2ª séries, do ensino fundamental, a respeito dos aspectos notacionais da escrita, presentes nos textos dos seus alunos, sob o efeito da colaboração fonoaudiológica. A metodologia compreendeu, quanto a essa colaboração, a realização de atividades, em parceria com os professores, voltadas à reflexão e à modificação de práticas, cotidianamente utilizadas em sala de aula, relativas à forma como compreendem e atuam com a linguagem escrita. Tais atividades incluíram a realização de encontros teórico-reflexivos, a análise conjunta de textos e, ainda, a criação de um grupo de apoio aos alunos considerados, por seus professores, como sendo aqueles com distúrbios de aprendizagem. A fim de viabilizar tais atividades, recorreu-se à realização de entrevistas em grupo e individuais e à utilização de dois questionários. Também foi realizada a observação, em sala de aula, da conduta dos professores frente a tais aspectos, durante atividades de produção de textos. Com essa mesma finalidade, os professores corrigiram três textos, previamente selecionados. A análise dos dados envolveu a elaboração de categorias e de eixos de análise que emergiram a partir dos resultados obtidos. Tais dados revelaram que os professores apresentaram uma concepção reducionista acerca da linguagem escrita, interpretada como um sistema de representação de unidades sonoras e centrada na ênfase às correspondências grafo-fonológicas e na valorização dos aspectos notacionais, em detrimento dos aspectos discursivos da escrita. Essa concepção subsidiou a medicalização da aprendizagem, por meio de práticas patologizadoras, utilizadas pelos professores, que desconsideraram as singularidades presentes na relação estabelecida por seus alunos com a linguagem escrita. Os professores também apresentaram uma concepção reducionista acerca da atuação fonoaudiológica com essa modalidade de linguagem, ao demonstrarem expectativas equivocadas de que o fonoaudiólogo continue a legitimar os rótulos e julgamentos conferidos, por eles, aos alunos que apresentam dificuldades ao se apropriarem da escrita. Porém, a parceria entre o professor e o fonoaudiólogo foi evidenciada como um caminho viável para a atuação desses profissionais com a linguagem escrita. A partir de tal parceria, espera-se que estes profissionais, ao compreenderem a natureza lingüística das dificuldades apresentadas pelos alunos, promovam a aprendizagem e contribuam para a edificação da escola inclusiva, em vez de perpetuarem um modelo de atuação que reforça a exclusão social daqueles que não atendem às expectativas de seus professores e da escola.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Parceria professor-fonoaudiólogo. Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

When putting in focus the constitutive part of the language, the difficulties related to the diacritical marks are interpreted as inherent to the formal process of writing acquisition and as indications of the elaboration of solutions to such difficulties. Therefore, they are not considered as pathological manifestations of learning disorders. In such a time when it's expected of schools to act in a cordial manner to student's diversity and the singularities of each individual, such an approach assumes that teachers, and also speech therapists, must understand their role in writing in a more careful manner, in order not to treat such aspects as pathologies and to contribute to the "invisible institutionalization" and school evasion. Based on these ideas, this study was developed with the objective of checking the comprehension of 21 teachers of the first and second grades of the elementary education about the diacritical marks aspects of writing, present in their student's texts, under the effect of speech therapy collaboration. As for this collaboration, the methodology included activities in association with the teachers in order to make them meditate and modify their habitual doing in the classroom in relation to the way they understand and act with the written language. Such activities included theoretical-reflexive meetings and the analysis of texts and also the creation of support groups to help students that were considered by the teachers as the ones with learning difficulties. In order to make such activities viable, two questionnaires were used and there were group and individual interviews. There was also observation in the classroom of the teachers conduct when faced to such aspects during activities of text production. With the same purpose the teachers corrected three texts, previously selected. The analysis of data involved the elaboration of categories and points of analysis that emerged from the achieved results. Such data revealed that teachers presented a very diminished concept about the written language, interpreted as a system of representation of sonorous unities and emphasizing their grapho-phonological correspondences and in the valorization of the diacritical marks, to the detriment of the rational aspects in writing. This concept subsidized the medication of learning, through pathological practices, used by teachers that ignored the singularities present in the relation established by their students with the written language. The teachers also presented a diminished concept about the speech therapy operation in this language modality and showed a mistaken expectative that the speech therapist continue to legitimate the grouping and judgment made by them about the students that present difficulties when learning how to write. However, the teacher-speech therapist partnership was made evident as a viable way to the operation of these professionals with written language. Through such a partnership, it's expected of both, when reaching an understanding of the linguistic nature of the difficulties presented by the students, to promote learning and to contribute to the edification of an inclusive school, instead of perpetuating a model of operation that reinforces the social exclusion of those that don't reach the expectation of teachers and the school.

Key-words: Written language. Teacher-speech therapist partnership. Learning difficulties.

RÉSUMÉ

Dans un abordage constitutif de langage, les difficultés relatives des aspects notationnels sont interprétées comme innérentes au procès formel de l'acquisition de l'écrit et comme indices d'élaboration de solutions pour les telles difficultés. Donc elles ne sont pas considérées comme des manifestations pathologiques de troubles d'apprentissage. Un tel abordage présuppose dans une époque où on préconise une école accueillante à la diversité des élèves et aux singularités de chaque individu, qu'autant le professeur comme le phonéticien doivent comprendre son exercice de l'écrit de manière plus soignée, afin de ne pas pathologiser de tels aspects au point de contribuer à « l'institutionnalisation invisible » et à l'évasion scolaire. Comme base de telles idées, la présente étude a été développée avec l'objectif de problématiser la compréhension de 21 professeurs du 1^{er} et 2^e degré de l'enseignement fondamental au sujet des aspects notationnels de l'écrit présents dans les textes de leurs élèves sous l'effet de la collaboration phonoaudiologique. La méthodologie a comporté quant à cette collaboration, la réalisation des activités de concert avec les professeurs, orientée vers la réflexion et le changement de pratiques quotidiennement utilisées dans une salle de classe, relatives à la forme comme ils comprennent et agissent avec le langage écrit. De telles activités ont inclus la réalisation de rencontres théorico-réfléchies et l'analyse conjointe de textes et encore, la création d'un groupe d'appui aux élèves considérés par les professeurs comme étant ceux qui ont des problèmes d'apprentissage. Afin de rendre viable de telles activités on a recouru à la réalisation d'entrevues en groupe et individuelles et à l'utilisation de deux questionnaires. Aussi, l'observation a été réalisée dans la salle de classe au sujet de la conduite des professeurs en face de tels aspects pendant les activités de production de textes. Avec la même finalité les professeurs ont corrigé trois textes auparavant sélectionnés. L'analyse des données a compris l'élaboration de catégories et de centres d'analyse qui ont surgi à partir des résultats obtenus. De telles données ont révélé que les professeurs ont présenté une conception réduite à respect du langage écrit interprété comme un système de représentation d'unités sonores et centré dans l'emphase aux correspondances graphophonologiques et dans la valorisation des aspects notationnels au détriment des aspects discursifs de l'écrit. Ce concept a donné un subside à une médication de l'apprentissage par le moyen de pratiques pathologiques employées par les professeurs qui ont déconsidéré les singularités présentes dans la relation établie par leurs élèves au sujet du langage écrit. Les professeurs ont aussi présenté un concept de réduction auprès de l'action phonoaudiologique avec cette modalité de langage en démontrant les attentes trompeuses que le phonéticien continue à légitimer les étiquettes et les jugements attribués par eux aux élèves qui ont présenté des difficultés en s'appropriant de l'écrit. Cependant, l'accord entre le professeur et le phonéticien a été mise en évidence par une voie viable pour l'entente de ces professionnels du langage écrit. À partir de telle entente, on espère que tous deux en comprenant la nature linguistique des difficultés présentées par les élèves, promeuvent l'apprentissage et contribuent à l'édification de l'école inclusive au lieu de perpétuer un modèle d'accord qui renforce l'exclusion sociale de ceux qui ne prennent pas en considération les attentes de leurs professeurs et de l'école.

Mots-clé: Langage écrit. Accord professeur-phonéticien. Difficultés d'Apprentissage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1: Esquema da participação dos professores nas atividades propostas.....	59
Texto 1: “Reescrita do livro Dona Galinha e o Ovo de Páscoa”.....	139
Texto 2: “A dengue”	142
Texto 3: “ O cachorro bagunceiro”.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos de análise e respectivos desdobramentos relativos às entrevistas, aos questionários e à observação, em sala de aula, de atividades de produção de textos	83
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorias relativas aos aspectos notacionais da escrita comentados, pelos professores, durante os encontros teórico-reflexivos.....	88
Tabela 2: Categorias relativas aos aspectos apontados pelos professores, durante os ETRs, como objeto de trabalho do fonoaudiólogo com a linguagem escrita.....	90
Tabela 3: Categorias relativas aos aspectos apresentados, pelos professores do G3, para a análise dos 17 textos utilizados nas atividades de análise conjunta de textos.....	93
Tabela 4: Freqüência das expressões utilizadas, pelos professores, na nomeação das ocorrências corrigidas no T1.....	147
Tabela 5: Freqüência das expressões utilizadas, pelos professores, na nomeação das ocorrências corrigidas no T2.....	155
Tabela 6: Freqüência das expressões utilizadas, pelos professores, na nomeação das ocorrências corrigidas no T3.....	159

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1. A relação saúde-educação como um importante fator para a constituição da atuação do fonoaudiólogo na escola.....	21
1.2. As práticas fonoaudiológicas relativas à linguagem escrita.....	42
1.3. A relação professor-fonoaudiólogo: uma parceria possível?.....	49
2. O PERCURSO METODOLÓGICO	56
2.1. Sobre a escolha dos participantes.....	59
2.2. Sobre os materiais utilizados.....	61
2.3. Sobre a escolha dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.....	62
2.3.1. A entrevista em grupo.....	63
2.3.2. A entrevista individual.....	65
2.3.3. Os questionários 1 e 2.....	66
2.3.4. A seleção dos textos 1, 2 e 3.....	67
2.3.5. A observação, em sala de aula, de atividades de produção de textos	68
2.3.6. As atividades realizadas em parceria com os professores.....	70
2.3.6.1. Os encontros teórico-reflexivos.....	70
2.3.6.2. As atividades de análise conjunta de textos	72
2.3.7. A formação do grupo de Apoio (GA).....	73
2.3.8. A coleta dos dados.....	78
2.3.9. A análise dos dados.....	80
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
3.1. As atividades realizadas em parceria com os professores.....	86
3.1.1. Os encontros teórico-reflexivos: subsídios para a compreensão acerca das possibilidades da parceria professor-fonoaudiólogo.....	86
3.1.2. As atividades de análise conjunta de textos: a concretização da parceria professor-fonoaudiólogo.....	91
3.2. O GA como possibilidade de reinterpretação da atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita.....	94
3.3. O discurso e a prática dos professores, deste estudo, acerca dos aspectos notacionais da escrita.....	97
3.3.1. O que os professores dizem a respeito dos aspectos notacionais da escrita	97
3.3.1.1. As concepções dos professores em relação à escrita.....	98
3.3.1.2. O trabalho realizado pelos professores em relação à escrita.....	109
3.3.1.3. A patologização dos aspectos notacionais da escrita pelos professores.....	118
3.3.1.4. A contribuição de outros profissionais ao trabalho do professor com a escrita.....	131
3.3.1.5. A relação professor – fonoaudiólogo.....	135

3.3.2. O que os professores fazem a respeito dos aspectos notacionais da escrita.....	138
3.3.2.1. A correção dos textos 1, 2 e 3.....	138
3.3.2.1.1. Breves comentários a respeito dos aspectos notacionais presentes no T1, no T2 e no T3.....	138
3.3.2.1.2. Considerações a respeito do sistema de classificação dos aspectos notacionais da escrita utilizado pelos professores.....	146
3.3.2.2. A observação de atividades de produção de textos.....	164
3.3.2.2.1. A relação professor-aluno-pesquisadora nas atividades de produção de textos.....	165
3.3.2.2.1.1. A relação professor-aluno centrada na ênfase aos aspectos notacionais da escrita.....	165
3.3.2.2.1.2. A relação professor-pesquisadora centrada nas expectativas equivocadas do professor quanto à atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita... ..	176
3.3.2.2.1.3. O papel da escrita na construção da relação aluno-pesquisadora.....	184
3.3.2.2.2. A situação de produção escolar dos textos.....	186
3.3.2.2.2.1. A participação dos professores e dos alunos na escolha dos gêneros utilizados, em sala de aula, para a elaboração de textos.....	187
3.3.2.2.3. A conduta dos professores e dos alunos frente aos aspectos notacionais da escrita.....	191
3.3.2.2.3.1. A realização de correção dos aspectos notacionais da escrita, pelos professores, na ausência de solicitação dos alunos para tal correção.....	192
3.3.2.2.3.2. A realização de correção dos aspectos notacionais da escrita, pelos professores, mediante a solicitação dos alunos.....	196
4. CONCLUSÃO.....	199
REFERÊNCIAS.....	210
APÊNDICES.....	226

ONOTITO DA DGE
 ADGE PICAGTÃO PICAGI PURISO ED
 POTAGARAF ADEPÃOAGARAFIL PILNA.
 ONOTITO ANOTOMAVADO PARASADPE
 ENAOPURELEA OASI.
 ADEGUZ LIPA



É preciso reciclar

1. INTRODUÇÃO

A gente pode reciclar latinha, garrafas de plástico e mais coisas. Cada latao é separado as cor sa tem vidro, plástico e papel. Vamos deixar o mundo limpo não vamos deixar ninguém jogar lixos nas ruas. Porque cada dessas coisas vão pro fabrica de reciclagem e vai virar vá sos de planta. Vamos jogar lixo no lugar se rto vamos limpar o nosso mundo. ficaro mais bonito se todo mundo contribuir para isso.

Carolina (01/2/2020)

Ao longo dos últimos oito anos, tenho direcionado meus estudos ao campo da Fonoaudiologia Escolar, particularmente à relação professor-fonoaudiólogo, no que diz respeito às possibilidades de parceria entre ambos, tanto na compreensão de questões que permeiam essas duas áreas, quanto na proposição de caminhos metodológicos que viabilizem tal parceria.

O interesse pelas questões educacionais surgiu, mais precisamente, pouco tempo depois de meu ingresso no curso de Fonoaudiologia da UNESP – Marília/SP, em razão da proposta desse curso em assumir para si, inicialmente, um caráter voltado à discussão de tais questões, justamente por esse Campus se vincular, tradicionalmente, à Educação e por também oferecer o curso de Pedagogia.

Posteriormente, esse interesse repercutiu na realização do mestrado, no programa de pós-graduação em Educação, ocasião em que me detive na busca por explicações a respeito das expectativas de professores de 1ª a 4ª séries, da rede pública, em relação à atuação do fonoaudiólogo na escola.

Concomitantemente a isso, desde a conclusão da graduação, atuei, por muito tempo, em clínica fonoaudiológica e na Universidade, junto a indivíduos com seqüelas neurológicas que incidem, de algum modo, na linguagem, e tenho participado de um grupo de pesquisa, cadastrado no CNPq e sob a coordenação de meu orientador, intitulado “Diferença, Desvio e Estigma”, no qual as questões relativas à inclusão se configuram como foco central das discussões.

Em razão dessa atuação clínica, no campo das alterações neurológicas, tenho recebido alunos freqüentemente encaminhados por representantes de suas escolas para a avaliação da linguagem escrita, sendo tais encaminhamentos justificados, em sua maioria, pela desconfiança de que esses alunos apresentam “distúrbios de aprendizagem” (caracterizados por dados relativos aos aspectos notacionais¹ da escrita) causados por supostos comprometimentos neurológicos.

Desse modo, os fatos de: direcionar minhas pesquisas à área escolar; de me deparar, ainda hoje, com esses encaminhamentos equivocados de alunos em processo inicial de aquisição formal da escrita; de discutir, no grupo de pesquisa, questões relativas à inclusão e, conseqüentemente, a respeito da educação

¹ Os aspectos notacionais “[...] referem-se às características da representação gráfica da linguagem” (BRASIL, 1997, p. 44). Tal expressão caracteriza, neste estudo, as ocorrências divergentes das convenções ortográficas.

inclusiva, motivaram a realização do presente estudo, por ocasião de meu ingresso no doutorado, também no programa de pós-graduação em Educação, da UNESP - Marília.

A participação mais ativa em eventos científicos da área da Fonoaudiologia, em que a discussão sobre as práticas fonoaudiológicas no contexto escolar se fez presente, também contribuiu para a definição do objeto de investigação deste estudo e permitiu tanto o contato com outros pesquisadores mobilizados por essa temática quanto a reflexão constante sobre minha atuação, nesse contexto.

Neste estudo, estão implícitas, portanto, marcas das transformações teórico-metodológicas vivenciadas no decorrer dessa atuação profissional, algumas mais profundas, outras nem tanto, ainda conflitivas, que requerem a continuidade de estudos para sua melhor compreensão, mas refletem, certamente, a preocupação com a atuação fonoaudiológica, no contexto escolar, pautada, cada vez mais, pela valorização do papel social da Fonoaudiologia e pela parceria professor-fonoaudiólogo.

Em razão dessa valorização, este estudo foi orientado pela adoção de princípios característicos da abordagem qualitativa, o que permitiu uma análise interpretativa dos dados, e da pesquisa-ação, quanto à valorização da participação do professor no aprofundamento da reflexão acerca de suas práticas cotidianas e na proposição de ações direcionadas à modificação de tais práticas.

Orientada por tais princípios, este estudo problematizou a compreensão de professores de 1ª e de 2ª séries, do ensino fundamental, a respeito dos aspectos notacionais da escrita presentes nos textos de seus alunos, sob o efeito da colaboração fonoaudiológica, visto que a escola se configura como o local em que ocorre o ensino formal dessa modalidade de linguagem e deve ser valorizada como tal.

Dessa forma, o primeiro capítulo é caracterizado pela discussão a respeito das bases históricas da relação saúde-educação, que contribuíram para a constituição do perfil da atuação fonoaudiológica com as dificuldades escolares; pela discussão a respeito da compreensão do professor sobre tal atuação; pela discussão a respeito da interferência dessa compreensão, na relação professor-fonoaudiólogo e na perpetuação de práticas patologizadoras e segredadoras que ferem os princípios da educação inclusiva, por contribuírem para a medicalização

da aprendizagem e para a “institucionalização invisível” daqueles alunos considerados, por seus professores, portadores de distúrbios de aprendizagem.

O segundo capítulo, relativo ao percurso metodológico realizado neste estudo, revela o movimento interativo empreendido pelos participantes e as circunstâncias que determinaram a forma como tal trabalho foi conduzido, além de caracterizar o modo como se deu a parceria professor-fonoaudiólogo.

No terceiro capítulo, são enfatizados tanto os resultados relativos às atividades desenvolvidas em parceria com os professores, quanto o discurso e a prática cotidiana deles, a fim de revelar o que esses professores dizem e fazem a respeito dos aspectos notacionais da escrita, bem como a indiciar o efeito da colaboração fonoaudiológica na sua compreensão quanto a tais aspectos.

O quarto capítulo compreende algumas conclusões às quais se pode chegar, a partir das particularidades da problematização proposta neste estudo e algumas considerações marcadas, principalmente, pela reflexão sobre as possibilidades de constituição da parceria professor-fonoaudiólogo, no que se refere à compreensão a respeito das dificuldades escolares e às possibilidades de atuação com elas, pautada pela resignificação das práticas fonoaudiológicas adotadas, na escola, em relação à despatologização da aprendizagem.

1.1. A relação saúde-educação como um importante fator para a constituição da atuação do fonoaudiólogo na escola

Por muito tempo, as ações de detecção de alterações e de realização de encaminhamentos, subsidiadas pelas dicotomias normal-patológico e saúde-doença, foram priorizadas pelo fonoaudiólogo, em sua atuação no contexto escolar, muito provavelmente em razão de tal atuação ter sido marcada por um caráter patologizador² e curativo.

Tal caráter continua a determinar, ainda hoje, na Fonoaudiologia, a imposição e a legitimação de rótulos negativos a escolares que se encontram em processo de aquisição da linguagem escrita, a exemplo da valorização, por parte do fonoaudiólogo, do enfoque aos aspectos notacionais divergentes das

² Neste estudo, essa expressão é compreendida como a atribuição de causas orgânicas a aspectos inerentes ao processo de aquisição da linguagem escrita, equivocadamente interpretados como manifestações patológicas de distúrbios de aprendizagem. Tal compreensão também se estende às expressões “patologização” e “medicalização”.

convenções ortográficas compreendidas como manifestações patológicas de distúrbios de aprendizagem. Tal enfoque, via de regra, contribui para a instituição desses rótulos ao reforçar as expectativas e os julgamentos negativos, por parte do professor, em relação ao aluno considerado portador de distúrbio de aprendizagem.

Omote (1995, 2000) enfatiza que não é o rótulo, em si, que estigmatiza o indivíduo, mas o julgamento que as pessoas fazem a respeito do indivíduo rotulado. Nesse sentido, as expectativas e julgamentos apresentados pelo professor acerca desse aluno podem se concretizar, se o professor tiver as piores expectativas sobre ele e acreditar que esse aluno também terá um péssimo desempenho escolar. Do mesmo modo, se o professor tiver as melhores expectativas a respeito de um aluno poderá acreditar que esse aluno apresentará melhor desempenho em sua trajetória escolar.

Rosenthal e Jacobson (1981) denominam tais expectativas do professor, a respeito de seu aluno, de “profecias auto-realizadoras” e enfatizam que elas podem interferir decisivamente no seu desempenho escolar, seja positivamente, quando é julgado como bom aluno, seja negativamente, quando as expectativas sobre ele são as piores.

A esse respeito, Eizirick (1984) chama a atenção para a possibilidade de tais “profecias auto-realizadoras” determinarem, por parte do professor, tanto a criação quanto a manutenção de estereótipos, aqui compreendidos como a quantidade mínima de traços pelos quais as pessoas de determinada categoria são descritas e classificadas em um tipo padrão.

De acordo com essa autora, o professor que acredita que o aluno não é capaz (poderia ser acrescentado, também, o fato de o professor acreditar que o aluno tenha um distúrbio de aprendizagem) acaba por esperar menos dele e, conseqüentemente, por investir menos em sua aprendizagem. Isso pode repercutir em expectativas equivocadas que comprometem diferentes aspectos do ensino-aprendizagem, entre os quais figuram as relações de ensino, em sala de aula, e a auto-estima do aluno. O comprometimento desses aspectos pode repercutir, ainda, na exclusão desse aluno do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que este permaneça no espaço físico da sala de aula, condição denominada por Moysés (2001) de “institucionalização invisível”.

A possibilidade de tais expectativas equivocadas determinarem a exclusão do aluno desse processo foi alvo de debates empreendidos nas décadas de 70 e de 80, do século passado, quando se intensificou o questionamento a respeito dos determinantes de encaminhamentos realizados às classes de Educação Especial. Tal questionamento, nessa época, se deu, principalmente, em razão de grande parte da clientela de alunos que compunham tais classes ser constituída por alunos que freqüentavam a classe comum, do ensino regular, e que migravam para o ensino especial, em razão do desempenho escolar considerado insatisfatório (PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982; DENARI, 1984; ALMEIDA, 1984; PIRAVANO, 1996; OMOTE, 2004).

Mesmo que hoje, sob o discurso politicamente correto acerca da inclusão, não mais se encaminhe à classe especial o aluno considerado com desempenho escolar insatisfatório (muitas vezes estereotipado como “portador de distúrbio de aprendizagem” em razão da patologização das ocorrências que fogem às convenções ortográficas), para o ensino especial, ainda se verifica uma espécie de “institucionalização invisível” na própria sala de aula. Essa institucionalização legitimada, de acordo com Moysés (2001), pelo caráter excludente que marca a escola, em função de sua dificuldade em lidar com as diferenças, acaba por se perpetuar como uma prática baseada, então, nas expectativas equivocadas, de professores, em relação ao aluno considerado diferente, seja este tido como deficiente ou não.

Infelizmente, uma parcela de fonoaudiólogos ainda hoje perpetua a oficialização de expectativas, julgamentos, rótulos e estereótipos estabelecidos pelo professor em relação ao aluno que apresenta dificuldades escolares, por atuarem na perspectiva da patologização da aprendizagem, em detrimento da valorização e promoção do processo de ensino-aprendizagem (CAVALHEIRO, 1999, 2001; GIROTO, 1999, 2001).

Esse panorama, entretanto, tem-se modificado, visto que a reflexão acerca das práticas fonoaudiológicas, no contexto escolar, que também inclui o questionamento relativo à atuação com a linguagem escrita, tem figurado em publicações mais recentes, assim como tem sido promovida, por meio de discussões, por órgãos representativos dessa área, como os conselhos regionais e o federal de Fonoaudiologia.

A mais recente resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia (2005), que dispõe sobre a atuação do fonoaudiólogo, na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, determina a realização de ações subsidiadas pela parceria professor-fonoaudiólogo e pelo favorecimento do processo ensino-aprendizagem, e exemplifica não apenas a preocupação com a normatização da atuação fonoaudiológica no contexto escolar, mas também com as necessidades e possibilidades de tal atuação.

O questionamento sobre a realização de triagem e os parâmetros norteadores da elaboração desse procedimento, bem como da realização de encaminhamentos e de orientações ao professor, tem mobilizado discussões a respeito da atuação do fonoaudiólogo na escola e de suas práticas em relação à linguagem escrita.

Sem dúvida, esse questionamento tem refletido positivamente, tanto na formação do fonoaudiólogo quanto em sua atuação em escolas, apesar do número considerável de estudos, na Fonoaudiologia, que ainda contribuem para a compreensão reducionista e equivocada do professor acerca dessa atuação.

A modificação das práticas fonoaudiológicas voltadas à linguagem escrita, a partir de tal questionamento, tem sido viabilizada pela influência de novos paradigmas (novos na Fonoaudiologia, em razão da sua incorporação recente), que valorizam os aspectos sócio-históricos e culturais como determinantes para a compreensão da linguagem, do sujeito, da aprendizagem e da saúde.

Tal modificação é subsidiada, também, pela ênfase nas ações que visam à promoção da parceria professor-fonoaudiólogo e nas que levam em conta o fato de a educação inclusiva³ ser aqui compreendida como a que deve atingir amplamente a população escolar e não apenas a “população especial”, historicamente excluída da escola. Assim, o empreendimento de tais ações, por parte do fonoaudiólogo, justificadas pela resignificação de suas práticas voltadas à linguagem escrita, acaba por contribuir para a edificação de uma escola mais acolhedora à diversidade de alunos, em vez de perpetuar um modelo organicista que reforça a exclusão social daqueles que não atendem às expectativas de seus professores e

³ A expressão “educação inclusiva” é utilizada, neste estudo, para caracterizar a proposta educacional que busca favorecer e garantir condições de aprendizagem, em um mesmo contexto, tanto aos indivíduos tidos como deficientes quanto aos considerados normais, ao proporcionar respostas educativas que atendam às peculiaridades de cada aluno durante o processo de escolarização (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

da escola, entre os quais se incluem aqueles que são tidos como portadores de distúrbios da aprendizagem, freqüentemente caracterizados por aspectos formais da linguagem escrita divergentes da ortografia oficial.

Como bem enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997, p. 29), levar em conta os aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas não implica desconsiderá-los, pois “[...] a correção é bem vinda, sempre que informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro – o que exige conhecimento nem sempre disponível”. A necessidade de promoção da aquisição de conhecimentos, por parte do aluno, relativos ao uso adequado dessas convenções ortográficas é, portanto, reconhecida, neste estudo, inclusive como forma de inclusão escolar. O que não se coaduna com a posição aqui assumida é a interpretação que, freqüentemente, professores e fonoaudiólogos têm a respeito desses aspectos, no que se refere à sua patologização. Do mesmo modo que também se entende que o combate à medicalização desses aspectos não justifica a “pedagogização”⁴ de eventuais problemas de natureza orgânica, que não podem ser resolvidos pelo professor. Assim, a ênfase em tais aspectos deve proporcionar, principalmente, a reflexão do aluno sobre as possibilidades de representação de diferentes aspectos da escrita, em diferentes contextos de uso de tal modalidade de linguagem.

Essa ressignificação das práticas fonoaudiológicas utilizadas pelo fonoaudiólogo no contexto escolar, a partir do objetivo proposto neste trabalho, determina a necessidade anterior de se contextualizarem as bases sócio-históricas da relação saúde-educação, no que se refere ao período compreendido entre as primeiras práticas fonoaudiológicas, iniciadas no âmbito escolar nas primeiras décadas do século XX, e o momento atual.

Tal necessidade é justificada pelo fato de que essa relação pode ser considerada um importante fator, não apenas para o surgimento da Fonoaudiologia, mas também para a constituição da prática fonoaudiológica no contexto escolar, no campo das chamadas “dificuldades escolares”.

⁴ A expressão “pedagogização” foi utilizada, neste contexto, para caracterizar a situação em que eventuais comprometimentos orgânicos são, deliberadamente, desconsiderados e a sua resolução é confiada unicamente ao professor, em nome do combate à medicalização da aprendizagem.

Outros fatores também considerados fundamentais para a constituição de tal prática, como as ações fonoaudiológicas direcionadas muito mais à patologização de aspectos da linguagem escrita, do que à promoção de sua aprendizagem e à relação professor-fonoaudiólogo, também serão brevemente discutidos, mais adiante.

Para a breve contextualização a respeito dessas bases sócio-históricas constituídas ao longo do período compreendido entre o surgimento da Fonoaudiologia, no Brasil, e o momento atual, nos apoiamos, principalmente, em estudos relacionados aos seus contextos: educacional (MORTATTI, 2000a, 2000b, 2004); clínico-médico (MOYSÉS, 2001); fonoaudiológico (FIGUEIREDO NETO, 1988; BERBERIAN, 1993, 1995); e no diálogo com outros autores que apresentam estudos pertinentes a tal contextualização.

Os estudos de Mortatti (2000a, 2000b) apresentam os determinantes históricos da alfabetização no estado de São Paulo e permitem a compreensão a respeito da filosofia educacional subjacente à maneira como o processo de aquisição da leitura e da escrita foi interpretado e conduzido, nos diferentes momentos históricos abordados pela autora, estreitamente relacionados à atuação fonoaudiológica no contexto escolar e no que se refere às dificuldades escolares, apesar de essa autora não se referir a tal atuação.

Nos estudos de Moysés (2001), que retomam os modos históricos de construção do olhar clínico da Medicina dirigido a essas dificuldades escolares, encontramos os subsídios para a interpretação das influências desse olhar clínico e das concepções de saúde e de doença que o constituem nas práticas fonoaudiológicas, no âmbito escolar.

Os estudos de Figueiredo Neto (1988) e de Berberian (1993, 1995), por sua vez, delineiam os referenciais sócio-históricos implicados no surgimento da Fonoaudiologia, no Brasil, atrelada à Educação.

Todos esses estudos apontam, por ocasião do surgimento da Fonoaudiologia, um contexto em que a concepção clássica de ciência imperava, à luz da filosofia positivista⁵ e do reducionismo conferido à linguagem e ao sujeito e,

⁵ Conceituada por Morin (1996) como um conjunto de conhecimentos que adquirem um valor universal e que são caracterizados tanto por um objetivo, quanto por um método determinados, fundados sobre relações objetivas e verdadeiras, em que predominam procedimentos controlados, quantificáveis e generalizantes.

conseqüentemente, à saúde e à aprendizagem da leitura e da escrita, compreendidos à margem dos aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais.

Marin et al (2003) e Penteado e Servilha (2004) enfatizam que, desde o surgimento da Fonoaudiologia, a doença foi compreendida, nessa área, alheia aos processos sociais nela implícitos e como subsídio à prática prescritiva de medidas curativas voltadas aos distúrbios da comunicação.

Nesse contexto, a relação saúde-educação configurou a formação do fonoaudiólogo determinada, principalmente, pelos conhecimentos da Medicina e por tal reducionismo, em razão da alienação desse profissional quanto à interferência, em sua prática, dos aspectos sócio-históricos.

Ao se enfatizar essa formação reducionista que permeou e, sem a pretensão de a generalizar, mas com base na literatura compulsada, que permeia, ainda hoje, a atuação do fonoaudiólogo, no contexto escolar, faz-se oportuno recorrer aos estudos de Mortatti (2000a, 2000b), a fim de se compreender melhor o contexto educacional que propiciou tal formação.

Para o resgate da história da alfabetização e, conseqüentemente, da educação no país, a autora situa quatro grandes momentos nos quais ela explicita as concepções de alfabetização, de leitura e escrita e de texto, dos quais se pode apreender a maneira como foi concebida, nesses diferentes momentos, a aquisição e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Obviamente, com a demarcação cronológica de tais momentos, não pretendemos apresentar uma idéia de história linear e evolutiva de fatos que os tenham caracterizado. Apenas recorreremos a tais datas para precisarmos a relação que, posteriormente, é possível estabelecer entre o terceiro e o quarto períodos apresentados por Mortatti (2000a, 2000b) com os dois momentos em que a Fonoaudiologia é situada, neste estudo, quanto à influência de paradigmas teóricos que determinam as práticas fonoaudiológicas relativas à linguagem escrita.

O primeiro momento apresentado por essa autora (1876 a 1890) foi marcado pelo combate aos tradicionais métodos sintéticos difundidos nas primeiras cartilhas, baseados na soletração e na silabação. Tal combate foi deflagrado pela divulgação e utilização do método considerado revolucionário para essa época: o método da palavração, proposto por João de Deus para o ensino da leitura (denominação utilizada nessa época para a referência ao ensino da leitura e da escrita).

O segundo momento (1890 a meados de 1920) foi determinado pela disputa entre os que ainda defendiam a utilização dos métodos sintéticos (principalmente a silabação) e os que eram favoráveis ao método analítico. Tal método teve sua disseminação impulsionada: pela produção de cartilhas baseadas na palavrão, na sentencição e na historieta, fato que permitiu a oficialização desse método nas escolas públicas paulistas; pela ampliação do número de escolas; pela disseminação da idéia de instrução para todos, o que levou à compreensão da alfabetização como uma necessidade política, sob o controle do Estado; e pela disseminação da idéia de escrita como um instrumento.

Sem dúvida, esses momentos adquiriram grande importância como contextos da disseminação das concepções hoje consideradas reducionistas de linguagem, de sujeito, de aprendizagem e de saúde, por enfatizarem a adaptação do ensino às necessidades biopsicológicas da criança.

A este estudo interessa, no entanto, o terceiro momento (início da década de 1920 até o final da década de 1970) e o quarto (final da década de 1970 e situado pela autora até 1994, estendido, neste estudo, até a atualidade). O terceiro momento é aqui considerado por ser concomitante ao surgimento da Fonoaudiologia, no Brasil, de acordo com os estudos históricos de Figueiredo Neto (1988) e de Berberian (1993, 1995). É possível compreender que o contexto educacional relativo a esse terceiro momento, apontado por Mortatti (2000a, 2000b), fortemente marcado pela relação saúde-educação essencialmente positivista, influenciou mais diretamente as práticas fonoaudiológicas relativas à linguagem escrita e a conseqüente relação professor-fonoaudiólogo, implicadas em tal surgimento. Do mesmo modo que o contexto educacional relativo ao quarto momento, ao qual a autora se refere, favoreceu a modificação de tais práticas e sua relação, em função da influência de outras tendências teóricas, entre as quais se destaca o pensamento dialético-marxista.

O terceiro momento caracterizou a disputa inicial entre os partidários do método analítico e os que defendiam o método misto (analítico-sintético). Também foi nesse momento histórico que a importância do método foi relativizada e as idéias de Lourenço Filho (1934, 1940, 1960, 1978), expoente do movimento da Escola Nova, tiveram grande repercussão com a divulgação: dos testes ABC; das idéias de maturidade e de necessidade de pré-requisitos para a alfabetização; e da disseminação do enfoque mais comportamental na explicação das questões

relativas à leitura e à escrita, compreendidas a partir de habilidades visuais, auditivas e motoras, e reduzidas, ainda, à noção de instrumentos utilizados na aquisição de conteúdos escolares.

Tais idéias, com a democratização do ensino fundada no princípio da “escola para todos”, acabaram por ser incorporadas como parte de um mecanismo de organização educacional e social da época que se prestou a atender aos interesses políticos do movimento nacionalista⁶ (esse movimento emergiu na década de 1910 e se estendeu até o final da década de 1950, sustentado pelas idéias de reconstrução e unificação nacional).

A quantificação das capacidades maturacionais e da personalidade, entre outros aspectos do comportamento humano, subsidiada pelos conhecimentos da Medicina e da Psicologia, também contribuiu para a organização do sistema educacional em níveis, atrelados aos resultados da mensuração de habilidades e capacidades dos indivíduos (MOYSÉS, 2001).

As questões sociais e culturais, nesse contexto, foram utilizadas em favor da preparação de cada sujeito, pela escola, como força de trabalho, classificado de acordo com os resultados obtidos com a mensuração de suas habilidades e capacidades, de maneira que a educação se prestou, portanto, às necessidades de controle e exclusão social.

Paralelamente ao sistema de ensino, vigente no terceiro momento apontado por Mortatti (2000a, 2000b), a Educação Especial também se prestou a atender a tais necessidades, por ter sido conferida a ela a tutela daqueles indivíduos considerados improdutivos, em termos de força de trabalho, e diferentes, compreendidos, principalmente, por aqueles que apresentavam deficiências mental, física e/ou sensorial, em razão de uma série de aspectos que os excluía do padrão de normalidade imposto. Assim, tais indivíduos foram segregados sob o paradigma da institucionalização, em nome da proteção da sociedade contra os supostos malefícios que estes poderiam causar à organização de tal sociedade (ARANHA, 2000).

A partir de severas críticas às práticas de segregação e de exclusão é que tomou vulto, na Educação Especial, o paradigma de serviços, caracterizado pelo

⁶ No período entre 1910 e 1950, essas idéias também atenderam aos interesses políticos do Estado Novo (1937 a 1945), que fortaleceu as idéias de reconstrução nacional e reforçou o combate ao analfabetismo.

oferecimento de uma série de atendimentos especializados à população considerada especial, justificados como formas de ajuste de tal população ao convívio com os indivíduos considerados normais e de normalização dos indivíduos considerados deficientes, tanto quanto possível (OLIVEIRA; LEITE, 2000; ARANHA, 2000). Por conseguinte, o foco da Educação Especial voltou-se à pessoa deficiente, como bem enfatiza Omote (1995, p. 57), ao afirmar que, sob tal perspectiva, “[...] a deficiência é algo que está presente no indivíduo identificado como deficiente, no seu organismo ou no comportamento, e ausente nas pessoas consideradas não deficientes”.

Somente nas décadas de 1960 e 1970, com a disseminação de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, no Brasil, é que houve uma mobilização mais intensa pela desinstitucionalização de pessoas com deficiências e pela reintegração delas à sociedade produtiva (MENDES, 2000).

No entanto, conforme apontam os estudos de Paschoalick (1981), de Rodrigues (1982), de Denari (1984), de Almeida (1984) e de Piravano (1996), até então, muitos indivíduos acabaram sendo excluídos do ensino regular e inseridos em classes especiais, em virtude de diagnósticos e encaminhamentos equivocados centrados, apenas, no julgamento de autoridades escolares (entre as quais se inclui a figura do professor) acerca do mau desempenho escolar desses indivíduos.

A respeito de tais julgamentos, pode-se inferir que, sob influências positivistas, foram determinados pela atribuição de causas individuais e orgânicas ao fracasso escolar desses indivíduos, semelhantemente ao que ocorreu no modelo de ensino regular proposto para a época.

Concomitantemente ao terceiro momento, apontado por Mortatti (2000a, 2000b), no campo da Medicina, Moysés (2001) enfatiza que o positivismo também predominava como o alicerce científico para os estudos dirigidos à aprendizagem da leitura e da escrita.

A Medicina, de acordo com essa autora, ao centrar-se no estudo de doenças e de técnicas de cura, assumiu para si um poder normatizador, visto que os conhecimentos resultantes de tais estudos determinaram a imposição de um modelo idealizado de homem saudável e de uma série de regras para se atingir esse modelo. Essas regras, conseqüentemente, ditaram o conceito de normalidade e se estenderam ao âmbito escolar. Isso contribuiu para reforçar as dicotomias normal-patológico e saúde-doença, uma vez que saúde foi compreendida apenas

como a ausência de doença, vinculada, portanto, aos aspectos biológico-orgânico-individual. Assim, quem não atingia o estado de saúde ideal, preconizado e subsidiado pela ênfase a tais aspectos, não podia ser classificado dentro da normalidade imposta.

Sob tal perspectiva, a saúde não foi compreendida como prática social, mas, também, como algo idealizado, conforme demonstra a definição de saúde proposta, em 1948, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que visava a alcançar um “[...] completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença” (CONCEIÇÃO, 1994, p. 4).

A saúde, sob tal idealização, foi concebida como algo possível a determinadas classes sociais economicamente mais privilegiadas e o acesso a ela foi limitado com a exclusão da classe assalariada, uma vez que tal conceito sugeria um estado de saúde praticamente inatingível para essa classe, em razão das contingências sociais que lhe impunham precárias condições de vida.

Moysés (2001) enfatiza que a saúde e a doença foram compreendidas, portanto, como pertencentes a uma única norma, aquela tida como a mais adequada, a superior, capaz de quantificar a normalidade ao tentar medir o que falta ou o que excede à norma estabelecida. Isso permitiu o deslocamento das ações da Medicina apenas para o aspecto orgânico, em função do maior destaque às diferenças individuais.

Essa atenção às diferenças individuais determinou, de acordo com Penteado (2002) e Penteado e Servilha (2004), a compreensão acerca da saúde e da doença reduzida à realização de exames, à aplicação de testes e à utilização da sintomatologia como critério de classificação dos indivíduos doentes e saudáveis, a partir de uma terapêutica preocupada com a neutralização dos sinais e sintomas.

A busca incessante pela normatização e pela classificação dos atributos individuais conduziu o olhar médico para o que diferenciava o sujeito, socialmente, da norma estabelecida, em detrimento do olhar direcionado às possibilidades de esse sujeito participar dos processos envolvidos na relação saúde-doença.

Investida desse caráter normatizador, além de legislar sobre as normas determinantes dos hábitos saudáveis, a Medicina passou a vigiar o cumprimento de tais normas, calcada nos princípios da higiene pública e do saneamento, direcionados ao combate às epidemias e preconizados pelo movimento higienista,

que atingiu seu apogeu na década de 1940, com a criação do Serviço de Saúde Escolar⁷ (FIGUEIREDO NETO, 1988).

De acordo com Moysés (2001), foi esse movimento que consolidou a participação da Medicina nas decisões relativas aos caminhos assumidos pela Educação e contribuiu, decisivamente, para o processo de medicalização da aprendizagem.

A medicalização da aprendizagem, iniciada com a normatização e a inspeção dos ambientes escolares, culminou com a transformação de questões sociais em biológicas, visto que tudo que escapava à norma era transformado em doença, circunscrita aos aspectos biológico-individual. Essa medicalização determinou, portanto, a instituição dos chamados “distúrbios de aprendizagem” (COLLARES; MOYSÉS, 1985, 1992, 1995; MOYSÉS; COLLARES, 1992).

Esse processo de medicalização da aprendizagem da leitura e da escrita contribuiu, conforme enfatiza Moysés (2001, p.159), para a instauração do campo médico-pedagógico, que “[...] cientificiza a previsão social, transformando-a em previsão médico-pedagógica”, o que permitiu o aumento da conseqüente demanda por serviços de saúde especializados na resolução das doenças do não-aprender.

As bases sócio-históricas da relação saúde-educação, nesse período, apontam, então, uma relação marcada pelo foco na doença e no indivíduo, que tem a Medicina como base epistemológica, visto que essa área de conhecimento extrapolou o campo da saúde, por “[...] construir o primeiro discurso científico sobre o indivíduo e ser a ciência que tomou o homem como objeto do saber positivo, o que a tornou raiz constituinte de todas as ciências do homem” (MOYSÉS, 2001, p. 140).

É sob essa base epistemológica da Medicina, vinculada ao contexto sócio-político-econômico desse período, que a Fonoaudiologia foi constituída atrelada à Educação.

Conforme Figueiredo Neto (1988) aponta, concomitantemente a tais acontecimentos nos campos da Educação e da Medicina, vinculada à idéia de escola para todos, foi instituída a uniformização e a conseqüente normatização da língua nacional, subsidiadas por uma concepção reducionista de língua como

⁷ Este serviço foi criado com o objetivo de promover a higienização do espaço físico escolar, bem como dos alunos e de professores, a fim de garantir condições de saúde adequadas à aprendizagem. No entanto, tal serviço atendeu, principalmente, à tarefa de selecionar e classificar os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem para posterior encaminhamento para tratamento médico (FIGUEIREDO NETO, 1988).

sistema de representação, por ser essa concepção bastante defendida, no campo da Lingüística, pela vertente estruturalista.

De acordo com essa autora, foi instituída, no I Congresso da Língua Nacional Cantada, realizado em 1937, no Rio de Janeiro, uma língua-padrão em defesa da influência estrangeira no país, considerada um “[...] instrumento utilizado para reforçar a uniformização da língua e o espírito de unidade nacional” (FIGUEIREDO NETO, 1988, p. 21). Assim, como língua oficial do Brasil foi escolhida a pronúncia carioca, a ser empregada em todo o território nacional. Essa medida ratificou a utilização dessa língua-padrão como mais um mecanismo de organização e controle social, pois o Rio de Janeiro, então capital do país e centro da política nacional, era considerado o local sócio-político-cultural mais desenvolvido do Brasil. Tal normatização se voltou não só ao combate às influências das línguas estrangeiras, mas às variações dialetais ocorrentes nas mais diversas regiões do país.

Nesse momento, em que se democratizou o acesso à escola, a esta instituição foi atribuída, pelo Estado, a responsabilidade pelo ensino e uso da língua oficial e pela correção de seus desvios. Por congregar um grande número de crianças e por adotar medidas de higienização, a escola se configurou, naturalmente, como o local mais propício à identificação e à correção, inicialmente, dos desvios da pronúncia e, posteriormente, dos distúrbios da comunicação, com a incorporação de idéias divulgadas por uma série de estudos lingüísticos, médicos e psicológicos (FIGUEIREDO NETO, 1989; BERBERIAN, 1993).

Desse modo, à medida que a escola foi considerada o espaço privilegiado para o combate de desvios da pronúncia oficial e de uma série de outras alterações, cuja classificação se baseava, principalmente, nos aspectos orgânicos enfatizados por estudos da área médica, surgiu a necessidade de se designar alguém que pudesse detectar, diagnosticar e tratar tais desvios e alterações. Essa tarefa foi assumida, principalmente, pelo professor, que, ao se especializar e incorporar em sua formação informações relativas à linguagem, à audição, à fonação, à fala, entre outras, adquiriu o *status* de terapeuta dos distúrbios da comunicação, por se especializar nessa área, posteriormente denominada de Fonoaudiologia (BERBERIAN, 1993, 1995).

Esse contexto sócio-histórico traduziu-se, na Fonoaudiologia, pelo direcionamento das práticas fonoaudiológicas, relativas à escola e à linguagem

escrita, também centrado na doença e nos distúrbios, tal como aconteceu com a Medicina. Muito provavelmente, isso ocorreu em razão da compreensão da relação saúde-educação vinculada à medicalização das questões relativas à linguagem, de modo geral, e ao processo de aprendizagem da leitura e escrita (BERBERIAN,1995, 2003).

Tal medicalização determinou uma compreensão reducionista a respeito da linguagem, do sujeito, da aprendizagem e da saúde e, conseqüentemente, do processo de aquisição da linguagem escrita. Esse reducionismo revelou uma concepção de linguagem determinada pela sua compreensão como externa ao sujeito, ao destituí-la de seu papel constitutivo desse sujeito e ao não considerá-la como resultado de práticas sociais, de natureza dialógica e ideológica. A compreensão de linguagem como algo externo ao sujeito ancorou-se na concepção de língua como sistema de representação formal e universal, alheio aos determinantes histórico-sociais, inclusive político-ideológicos, de modo que o sujeito não foi compreendido como aquele que se constitui na e pela linguagem, mas como alguém que não participa de tal constituição.

A saúde, por sua vez, foi reduzida a uma visão biologizada-tecnicista-assistencialista, cujo eixo direcionador voltou-se muito mais à doença, em detrimento de uma concepção mais ampla em que saúde pode ser interpretada como um processo dinâmico e coletivo, determinado não apenas pelo aspecto biológico, mas também, tal como a linguagem, pelos aspectos sócio-históricos. Isso determinou, então, o que hoje é interpretado como o reducionismo conferido à aprendizagem da leitura e da escrita, subsidiada, também, por essa visão biologizada e pela “pedagogia da transmissão de conhecimentos”.

A partir desse panorama, cabe retomar os estudos de Mortatti (2000a; 2000b), a respeito do quarto momento, também determinante para a história da alfabetização no país e, em nosso entendimento, para a adoção de novos estatutos teóricos acerca da linguagem, no campo da Fonoaudiologia. Tal momento é caracterizado, por essa autora, desde a grande repercussão, no final dos anos 70 e início dos anos 80 (século XX), do construtivismo, por meio dos estudos de Ferreiro (1985) e colaboradores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

A fundamentação desses estudos, de acordo com essa autora, surgiu da epistemologia genética de Piaget (1978), que defendia a idéia de que a construção do pensamento obedece a uma lógica interna e universal, constituída por meio de

um processo evolutivo, cujas etapas são alcançadas pelo sujeito a partir de sua interação com o meio.

As idéias expostas nesses estudos marcam, nesse quarto período, conforme ressalta Mortatti (2002a), a inovação do sistema educacional brasileiro, por proporem a desmetodização do ensino, com o deslocamento da ênfase sobre o que se ensina para o como se aprende, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita passa ser compreendida como um processo construtivo, que também envolve processos de reconstrução. Tais idéias, ao partirem da hipótese de que o que se aplica à evolução da língua (código universal) para a humanidade pode ser observado na criança, em sua aprendizagem da leitura e da escrita, não tematizam a natureza discursiva da linguagem.

Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como sujeito cognoscente, o sujeito do conhecimento que constrói categorias de pensamento enquanto organiza seu mundo, por meio de suas próprias ações sobre os objetos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Esse sujeito, antes submetido à “pedagogia da transmissão de conhecimentos”, passa a ser considerado, então, agente de sua aprendizagem (apesar de se caracterizar, ainda, como um sujeito constituído, pronto, à margem das implicações sócio-históricas e ideológicas). Isso representa um avanço para a época que caracteriza o quarto período apontado por Mortatti (2000a, 2000b), por contribuir para a ressignificação dos erros cometidos pela criança, que passam a ser entendidos como elaborações e reelaborações de hipóteses inerentes à construção de conhecimentos, apesar de esses erros não terem sido compreendidos a partir de suas singularidades, mas de sua universalidade.

Em oposição às idéias construtivistas, nesse mesmo período, tomam vulto, os estudos de Geraldi (1995, 1996) e de Smolka (1988), mais especificamente voltados à alfabetização.

Mortatti (2000a) enfatiza que a idéia de sujeito cognoscente é, então, rejeitada por esses autores, que defendem que o sujeito não se encontra constituído previamente, ao contrário, se constitui na e pela linguagem. Do mesmo modo, também refutam o caráter evolutivo e universal do processo de aquisição da linguagem escrita, ao admitirem as singularidades desse processo. Sob essa perspectiva, o sujeito se apropria daquilo que lhe é ensinado e incorpora novos elementos a seu modo de agir e de pensar. Assim, a aprendizagem se dá por meio de relações sociais que perpassam o conhecimento do outro (SMOLKA, 1988).

As idéias de Vygotsky (1984), orientadas pelo pensamento dialético-marxista, que propõe a compreensão da linguagem constituída na inter-relação com o outro, dentro de um contexto sócio-histórico, e do sujeito inserido em sua cultura, visto ser por meio desta que se dá a constituição da natureza humana, fundamentam os estudos de Geraldi (1995, 1996) e de Smolka (1988).

Tais estudos também incorporam princípios da Teoria da Enunciação⁸, por meio das idéias de Bakhtin (1986), que defende idéias relativas à enunciação e ao dialogismo, a partir das quais a linguagem é compreendida como prática social, e que propõem o caráter dialógico e polifônico dos discursos em circulação e apropriados pelo homem, que dialogam com outros discursos e vozes presentes, passados e futuros.

As idéias de Pêcheux (1990), representante da vertente francesa da Análise do Discurso⁹, também influenciaram esses estudos. Tais idéias enfatizam a opacidade do sentido e do sujeito, o que implica tanto a compreensão do enunciado como possibilidade de múltiplos sentidos, que deslocam-se discursivamente para outros lugares de significação, quanto a relevância atribuída às marcas da subjetividade, uma vez que o sujeito é constituído por diferentes vozes, em cada ato de enunciação, o que lhe confere a condição de um sujeito fragmentado. Assim, o sentido não é fechado, pronto, pois o tempo todo há a necessidade de ressignificá-lo e o sujeito se constitui no e pelo discurso, transforma-se o tempo todo, perpassado pelas condições sócio-históricas e ideológicas, de modo que o sentido e o sujeito constituem-se mutuamente, não são transparentes (TFOUNI, 1997).

Pêcheux (1990) ressalta que o sujeito, ao constituir-se nesse movimento, recorre a dois mecanismos de esquecimento: o primeiro, relativo a um ocultamento ideológico e inconsciente, possibilita-lhe a ilusão de que é a origem de seu dizer. O segundo, referente a um ocultamento lingüístico e semiconscente, permite-lhe a ilusão de que o seu dizer é a tradução literal de seu pensamento e de que tem controle sobre esse dizer. Isso impossibilita ao discurso ganhar sentido no dizer do

⁸ Para essa perspectiva teórica, a linguagem é explicada a partir do caráter dialógico presente nos atos de enunciação instaurados nas e pelas relações interdiscursivas e intradiscursivas. Em tal perspectiva, assume relevância o contexto da enunciação (BAKHTIN, 1986).

⁹ A Análise do Discurso, de vertente francesa, surgiu na França, na década de 1960, e tem Michel Pêcheux como seu fundador. Essa vertente enfatiza a linguagem atrelada às condições de existência e assume o princípio de que "[...] o sentido é movimento de significação que circula no espaço discursivo" (TFOUNI; FERRIOLI; MORAES, 2002, p. 278).

outro e materializar uma ideologia (compreendida como um sistema de crenças) que, por sua vez, se materializa na linguagem, o que permite a singularidade em cada discurso.

Mortatti (2000b) destaca que os estudos de Smolka, principalmente, apoiados em tais pressupostos teóricos e em contraposição às idéias construtivistas, repercutem na área da alfabetização, apesar da hegemonia do construtivismo, que continua a influenciar, fortemente, o contexto educacional atual.

Sob a influência desses estudos, Smolka (1988, p. 29) enfatiza que a linguagem passa a ser interpretada como prática discursiva, instaurada por meio de processos dialógicos interdiscursivos e intradiscursivos, perpassados pelas condições de usos nos contextos sócio-históricos e ideológicos nos quais se constituem. Tal influência também determina a interpretação acerca da leitura e da escrita como partes de um processo mais geral de aquisição da linguagem, portanto, como “momentos discursivos”, cuja aquisição é possibilitada por uma “[...] sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação”.

De acordo com Mortatti (2004), na segunda metade da década de 1980 também ganhou destaque a utilização do termo “letramento¹⁰” (abrange os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita), que apesar de se referir a algo além da alfabetização, não substitui esse termo. Assim, o letramento implica o valor da escrita nas práticas sociais que envolvem a própria escrita. Tal termo passou a ser utilizado no Brasil por Kato (1986) e se popularizou, conforme apontam Kleiman (1995) e Soares (2000), à medida que os aspectos sócio-históricos, também constitutivos da linguagem e do sujeito, passaram a ser valorizados.

Concomitantemente a esse quarto momento apontado por Mortatti (2000a 2000b) a Educação Especial também passou por sérias transformações relativas às políticas públicas direcionadas ao segmento populacional sob os seus cuidados. Na década de 1980, mais especificamente, tem início a construção das bases determinantes para o paradigma de suportes¹¹, que representou um avanço na

¹⁰ De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 23), letramento “[...] é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas”.

¹¹ Apresentado por Aranha (2000) como uma proposta técnico-científica fundamentada no conhecimento a respeito dos ganhos em desenvolvimento social e pessoal decorrentes da convivência na diversidade e sob o princípio da igualdade, que aponta para a inclusão de deficientes em espaços comuns freqüentados por indivíduos considerados normais. Tal proposta prevê, então, não só a atenção ao deficiente, mas também o desenvolvimento de ações junto à sociedade, a fim de que esta se ajuste à convivência na diversidade.

área educacional, ao deslocar a atenção à pessoa deficiente, ou melhor, com necessidades educacionais especiais¹² (NEEs) para o meio, em busca da construção de um ambiente escolar mais favorável às singularidades dessa população considerada especial e da população escolar, em geral (ARANHA, 2000; OLIVEIRA; LEITE, 2000; OMOTE, 2004).

A Educação Especial também redirecionou, portanto, seu foco, anteriormente voltado ao aspecto individual, para o aspecto social, ao compreender a deficiência como um fenômeno socialmente construído (OLIVEIRA; LEITE, 2000; OMOTE, 2004). O redirecionamento desse foco ao aspecto social foi profundamente marcado pela Declaração de Salamanca (1994) a favor da inclusão social e, conseqüentemente escolar, dos indivíduos considerados diferentes, em razão de suas singularidades.

Desse modo, o paradigma da inclusão tem subsidiado reflexões e ações voltadas à garantia do princípio da igualdade, que se refere, no campo da Educação, à garantia de acesso de todos a todas as oportunidades educacionais. São justamente tais reflexões e ações que poderão contribuir para a compreensão da sociedade em geral a respeito das diferenças (MENDES, 2000).

Ainda concomitantemente a esse quarto momento, destacado por Mortatti (2000a, 2000b), o pensamento dialético-marxista também exerceu forte influência na Medicina, o que determinou a compreensão a respeito de saúde e de doença pertencentes a normas distintas, ou seja, em que o estado de doença não determina, diretamente, o estado de saúde (CANGHILHEM, 1982). Esse pensamento passou a favorecer a incorporação da preocupação com as questões sociais no entendimento de questões relativas à saúde.

A influência do modelo da História Natural das Doenças, de Leavel e Clark (1976), que previa a organização dos serviços de saúde a partir da prevenção precoce da doença, para minimizar o impacto de seus agravos, restringiu, no entanto, a incorporação das questões sociais no campo da saúde à adoção de medidas preventivistas voltadas a grupos populacionais específicos de risco, para a instalação e desenvolvimento de determinadas doenças.

¹² Considera-se um aluno com NEEs aquele que apresenta dificuldades maiores do que o resto dos alunos para atingir as aprendizagens determinadas no currículo correspondente à sua idade e necessita, para compensar essas dificuldades, de adaptações curriculares em uma ou várias áreas desse currículo, na utilização de recursos específicos, mudanças de estratégias de ensino, alterações arquitetônicas, garantindo, dessa maneira, o seu acesso à escola.

Sob esse olhar reducionista dirigido às questões sociais, todas as áreas da saúde foram fortemente influenciadas por esse modelo preventivista, a exemplo da Fonoaudiologia, que o incorporou na Fonoaudiologia Preventiva (ANDRADE, 1996).

Sucupira e Mendes (2003) enfatizam que, do ponto de vista da compreensão restrita acerca dessas questões sociais, a promoção da saúde, incorporada como parte da prevenção às doenças, determinou a continuidade da implementação de ações prescritivas, baseadas em atitudes e hábitos considerados os mais saudáveis, dirigidos à mudança de comportamentos dos indivíduos.

As práticas, na Fonoaudiologia, continuaram direcionadas à prevenção dos distúrbios e à prescrição de atitudes para evitá-los e/ou controlá-los (RAMOS, 1991; LEWIS, 1996; MENDES, 1997; PENTEADO, 2002; MARIN et al, 2003).

Nessa perspectiva de compreensão restrita sobre a saúde, a linguagem continuou a ser interpretada como um código em que o sentido se apresenta previamente constituído (TFOUNI; FERRIOLI; MORAES, 2002).

O fonoaudiólogo, sob o enfoque preventivista, continuou, portanto, a perpetuar uma atuação normatizadora e prescritiva, ao atuar de forma unilateral como o provedor de conhecimentos a respeito dos transtornos da comunicação e das regras-hábitos saudáveis, a serem aplicadas na sua resolução.

A exemplo de outras áreas da saúde, a Fonoaudiologia continuou a adotar a doença como foco de suas práticas, uma vez que o sujeito, de acordo com Smeke e Oliveira (2001, p. 127), também continuou a ser compreendido em “[...] sua exterioridade, esquecendo que se está lidando com opções, desejos, necessidades, estilos de vida, crenças e valores, com a subjetividade enfim, da pessoa”.

Nessa perspectiva, não foram incorporadas ações, no campo da saúde, de modo geral, e na Fonoaudiologia, em particular, que possibilitassem a promoção da saúde, da linguagem e da aprendizagem, visto que a “pedagogia da transmissão de conhecimentos” e a padronização de comportamentos ainda se vinculava às ações ditas sociais e preventivas, desenvolvidas de forma unidirecional, por vezes de modo coercitivo (PELICIONI, 2000).

Somente a partir da realização das conferências internacionais sobre promoção da saúde é que teve início a divulgação da noção de saúde como processo dinâmico, perpassado pelos aspectos sócio-históricos como

determinantes para a melhor qualidade de vida, sob a influência de um maior fortalecimento do pensamento dialético-marxista, no âmbito da Medicina.

O conceito de promoção da saúde, divulgado na Carta de Ottawa, de 1986 (BRASIL, 2001, p. 19), exemplifica bem essa influência mais direta, ao atentar para a necessidade de construção e de exercício de autonomia na transformação das condições de vida subjacentes ao processo saúde-doença:

Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma participação no controle deste processo. Assim, a promoção da saúde não é exclusiva ao setor saúde e vai para além de um estilo de vida saudável.

Sob efeito de tal conceito, a promoção da saúde deixou de ser considerada apenas parte da prevenção para a transcender, visto que passou a ser interpretada de forma mais ampla, por sugerir abordagens educativas que permitem ao indivíduo a tomada de consciência a respeito da necessidade de sua participação nesse processo, em busca de melhor qualidade de vida (PENTEADO, 2002; PENTEADO; SERVILHA, 2004).

Por meio desse novo paradigma de promoção da saúde, a questão social, antes compreendida de forma restrita, passou a ser relacionada aos determinantes históricos, culturais, políticos e econômicos, o que permitiu assumir, de acordo com Penteado e Servilha (2004, p. 114) que

[...] o sujeito, suas percepções, representações, os usos que faz de seu corpo e as interpretações sobre sua funcionalidade e seu processo saúde-doença são constituídos pela sociabilidade num contexto histórico-cultural em que os sujeitos são levados a se ajustar e a se adequar às normas e aos padrões da cultura nos contextos cotidianos, inclusive no de trabalho. Então, importam as condições de vida e trabalho e como o trabalhador se deixa afetar e interpreta essas condições.

Esse novo paradigma de promoção da saúde e de sua compreensão como prática social determinou, portanto, o deslocamento de um modelo preventivista para um modelo de atenção integral à saúde. Tal deslocamento representou uma revolução conceitual que possibilitou a interpretação da escola, como instituição, não mais como um local de adequação e controle à norma, mas como um ambiente saudável, espaço de produção de conhecimentos e práticas em prol da melhor qualidade de vida e da redução das desigualdades sociais (PELICIONI, 2000; BRASIL, 2001).

A compreensão da escola como ambiente cujo foco de atenção deixou de ser a doença, para se voltar à saúde, concretizou o conceito de Escola Promotora de Saúde (OPAS/OMS, 1995, 1996, 1998; BRASIL, 2001) e reforçou o papel de tal instituição direcionado a oportunizar o conhecimento acerca dos contextos sociais que perpassam a escola.

A promoção à saúde, no âmbito escolar, determinou, portanto, a necessidade de se inserir no processo pedagógico a abordagem de questões relevantes à situação de vida cotidiana dos alunos e dos demais participantes da escola, além dos fatores que comprometem sua qualidade de vida (PELICIONI; TORRES, 1999; PELICIONI, 2000; TAVARES, 2002; BUSS, 2003).

A Escola Promotora de Saúde prevê, portanto, uma relação mais ampla e integral entre saúde e educação, subsidiada pela problematização das singularidades histórico-culturais de cada indivíduo que a frequenta e pela ênfase nos fatores que interferem na auto-estima, nas habilidades comunicativas e na qualidade de vida de alunos, professores, funcionários, familiares e comunidade.

Desse modo, a escola passa a ser concebida, também, como um local no qual se instauram relações mediadas pela linguagem, o que caracteriza esta última como essencial para a aplicabilidade do conceito de Escola Promotora de Saúde (SERVILHA; SANTOS; LÁZARO, 1999).

De acordo com Penteado (2002, p. 32), na escola promotora de saúde,

[...] passa a ser relevante conhecer e compreender o que ocorre nos contextos sociais da escola, com suas especificidades, especialmente quando assume-se uma concepção de linguagem constituída nas interações dialógicas, em contextos históricos culturalmente e socialmente definidos. Passa a ser importante investigar em que medida os contextos sociais e as interações construídas no espaço escolar se fazem favoráveis à comunicação e ao diálogo participativo.

Nesse sentido, Campos et al (2001) enfatizam a necessidade de uma modificação na formação dos profissionais de saúde, mais contextualizada à visão integral do ser humano, a partir do reflexo das dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais.

Em vista disso, conforme enfatizam Borges (2003) e Teixeira (2004), um novo redimensionamento da relação saúde-educação tem ocorrido na Fonoaudiologia, oportunizado pela compreensão de saúde, de linguagem e de aprendizagem como resultado de práticas sociais, em que o sujeito, por sua vez, encontra-se implicado.

Da mesma forma, observa-se um deslocamento da medicalização da aprendizagem rumo à sua despatologização, a partir da compreensão da natureza das dificuldades apresentadas pela criança, o que confere ao erro não mais o sentido do que escapa à norma e do que se caracteriza como sintoma do não-aprender. Ao contrário, o erro passa a ser compreendido como efeito do funcionamento da linguagem, resultante do movimento singular da criança, em seu processo de constituição como sujeito na e pela linguagem escrita (BARCELLOS, 2003).

Esse panorama, que compreende o final da década de 70 até os dias atuais, apesar de conflitivo, em razão da utilização concomitante de práticas divergentes relativas à saúde e à educação que sustentam a atuação fonoaudiológica na escola, de modo geral, e no campo das dificuldades escolares, em particular, tem sido caracterizado pela transformação das práticas fonoaudiológicas desenvolvidas na escola e da relação professor-fonoaudiólogo, conforme a discussão que segue.

1.2. As práticas fonoaudiológicas relativas à linguagem escrita

Conforme enfatizamos anteriormente, as práticas fonoaudiológicas iniciadas no âmbito escolar e disseminadas no contexto clínico, por ocasião do surgimento da Fonoaudiologia, perpetuaram-se até os dias atuais, apoiadas em princípios teórico-metodológicos vinculados ao contexto positivista, em que o modelo médico-clínico e a “pedagogia da transmissão de conhecimentos” fundaram as bases sobre as quais a linguagem escrita foi compreendida apenas em seus aspectos formais e a aprendizagem foi interpretada por meio de parâmetros biológicos, individuais e patológicos.

Teixeira (2004, p.11), ao realizar uma análise a respeito dos paradigmas científicos norteadores dessas práticas fonoaudiológicas, direcionadas à linguagem escrita, aponta a influência positivista que ainda persiste, fortemente, sobre tais práticas, apesar de ressaltar a incorporação, pela Fonoaudiologia, de estatutos teóricos que têm favorecido a opção por uma concepção de linguagem vinculada aos aspectos sócio-históricos:

[...] podemos considerar que a Fonoaudiologia, sob influência positivista, produz conhecimentos científicos na área de leitura e escrita centrados na mensuração das respostas dos alunos, na justificativa de incapacidades

devido a distúrbios biológicos, e no tratamento centrado na correção e memorização de sons e letras. Já o conhecimento produzido na Fonoaudiologia, sob influências de paradigmas menos fragmentados e mais amplos, descaracteriza primeiramente a presença de distúrbios de leitura e escrita, procura outras explicações além da incapacidade biológica, resgata no aluno a capacidade de atuar como autor de sua própria escrita e convida-o a refletir sobre seus "erros".

A correspondência letra-som, apontada por essa autora como o foco central das práticas fonoaudiológicas positivistas, demandou ações apoiadas, principalmente, na discriminação auditiva e/ou visual, em razão da suposição de que tais aspectos, quando alterados, configuravam-se como os fatores etiológicos responsáveis pelo comprometimento da linguagem escrita, provavelmente, em razão da compreensão de escrita como espelho da oralidade.

Tais ações, também desenvolvidas na escola pelo professor, em decorrência da disseminação da idéia de que o trabalho com a escrita deve ser direcionado ao desenvolvimento de habilidades, foram reforçadas, então, pelo fonoaudiólogo.

O emprego, por parte do fonoaudiólogo, de estratégias centradas na pronúncia correta para se alcançar a escrita convencional foi defendida como a medida mais eficaz a ser adotada, tanto no contexto escolar, quanto no clínico (PACHECO; CARAÇA, 1984; COLLAÇO, 1991; PINTO *et al*, 1991; JARDINI; VERGARA, 1997; NAVAS, 1997; SALLES *et al*, 1999; VALÉRIO, 1999; MADALLOZZO *et al*, 1999).

A utilização dessas estratégias voltadas à adequada apresentação dos sons e das letras, no período inicial de alfabetização, com ênfase na correspondência grafema-fonema; o favorecimento da discriminação auditiva, sob o argumento de se prevenir trocas de letras na escrita; e a prescrição de tais estratégias ao professor, a fim de que este as usasse, no contexto escolar, com seus alunos, contribuíram para que o professor compreendesse a atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita centrada em seus aspectos notacionais.

A afirmação de Teixeira (2004), a respeito da influência positivista sobre as práticas fonoaudiológicas relativas à linguagem escrita quanto à sua concepção e às ações que norteiam diagnósticos e tratamentos utilizados nessa área, é reforçada pelo fato de que, mesmo recentemente, têm sido divulgados, na Fonoaudiologia, estudos que ainda valorizam, demasiadamente, as questões auditivas e as relações grafo-fonológicas, no que diz respeito à escrita propriamente dita (PEREIRA; SANTOS; OSBORN, 2000; TONIOLO *et al*, 2001;

LAZZAROTO; CIELO, 2002; SALLES; PARENTE, 2002; ANDREAZZA-BALESTRIN; CIELO, 2003; JARDINI, 2004; FURBETA; FELIPPE, 2005; SOUZA, 2005).

No que concerne especificamente à leitura, as influências positivistas têm evidenciado trabalhos pautados na utilização de testes para a mensuração da velocidade de leitura (RUBBO, 1998; CAPELLINI; CIASCA, 1999) e nas relações grafo-fonológicas (SALLES; PARENTE, 2002).

Algumas estratégias adotadas pelo fonoaudiólogo, ainda hoje, voltadas ao trabalho com a correção da “forma” da escrita, com ênfase na correspondência grafema-fonema, assemelham-se a atividades de cartilhas (JARDINI, 2004).

Assim, o fonoaudiólogo que propõe um trabalho que ainda considera prioritária a questão da relação fonema-grafema e a torna relevante, a ponto de patologizá-la, parece se esquecer de que a escrita vai além da relação entre unidades sonoras e símbolos gráficos.

Sob tal enfoque, o fonoaudiólogo continua a atender as expectativas equivocadas do professor, quanto à sua atuação patologizadora com as questões da linguagem escrita e com a aprendizagem de conteúdos escolares, o que dificulta a proposição de ações mais coerentes com a proposta de educação inclusiva. Essa interpretação, por parte do fonoaudiólogo, desconsidera, ainda, que o processo de aquisição da escrita se constitui à medida que ocorrem momentos de interação, de intra e interlocução, conforme enfatiza Smolka (2000), que considera impossível desvincular as condições de produção da escrita e a experiência anterior da criança, nesse processo.

Nesse sentido, a utilização dessas práticas positivistas contribui muito mais para que a criança descaracterize sua escrita espontânea e se aproxime do modelo de texto preconizado pela escola¹³.

Abaurre (2001c), ao discutir tal questão, ressalta que a escrita espontânea, compreendida como qualquer produção escrita que reflete as intenções e opções da criança e que se distancie do modelo de texto escolarizado (padronizado pela escola como modelo ideal de texto), é descaracterizada pela eliminação das

¹³ O modelo de texto preconizado pela escola é entendido, neste trabalho, como aquele padronizado, por meio de roteiros, ou não, que não permite à criança a atribuição de sentidos diferentes daqueles propostos e esperados pelo professor. Tal concepção diverge daquela adotada neste estudo, em que o texto é considerado [...] o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 1997, p. 25).

marcas que registram as tentativas de busca por soluções para as dúvidas que se apresentam. Isso, de acordo com essa autora, restringe a compreensão acerca das características da escrita e de suas possibilidades de uso, que vão além da forma convencional, padronizada e oficializada.

Desse modo, parece faltar ao fonoaudiólogo e ao professor a compreensão de que o texto espontâneo se caracteriza como meio-local para as possibilidades da escrita, no qual se pode preservar a natureza discursiva, mesmo enquanto a criança apreende as formas e usos convencionais dessa escrita.

Há que considerarmos que a criança, ao chegar à escola para iniciar o processo formal de escolarização, traz consigo um modelo intuitivo de texto, em que as marcas da oralidade são bastante visíveis. A maior conscientização, por parte da criança, acerca das diferentes possibilidades de uso da escrita favorece o conhecimento a respeito dos gêneros sob os quais um texto pode ser construído. A construção de um novo modelo de texto pode ser considerada positiva, se a criança é capaz de compreender essas diferentes possibilidades de uso da escrita, ou negativa, se a criança passar a se utilizar apenas da forma mecânica e padronizada pela escola para caracterizar tais possibilidades (KOCH, 1995, 2000, 2001).

Assim, a atuação tanto do professor quanto do fonoaudiólogo, fundamentada, portanto, em práticas positivistas, não oferece a esses profissionais condições de assumirem uma postura coerente com os princípios da educação inclusiva, tal como a construção da escola acolhedora, capaz de atender às necessidades educacionais não só dos indivíduos tidos como deficientes, mas dos que também são considerados como portadores de distúrbios de aprendizagem e que acabam, mesmo que de forma velada, também excluídos do processo de escolarização formal, visto que tais princípios implicam a compreensão da aprendizagem a partir de um caráter social e não apenas individual. Da mesma maneira que não permite a ambos compreenderem, portanto, que a perpetuação desse reproduativismo caminha na contramão do princípio da escola para todos, solidamente fundamentado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que determina que a escola deve se abrir à diversidade de alunos, independentemente de suas características físicas, étnicas, culturais, sócio-econômicas, lingüísticas, entre outras.

Segundo Aranha (2000, p. 2), levar em conta essa diversidade “[...] significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou de cada grupo social”. Em decorrência, esses profissionais precisam se conscientizar de que suas concepções acerca da aprendizagem (e, também, da linguagem) podem favorecer situações de exclusão dos alunos tidos como aqueles que têm dificuldades de aprendizagem (OMOTE, 2000).

Ao retomar as considerações de Teixeira (2004), verificamos que essa autora também aponta influências positivistas-humanistas nas práticas fonoaudiológicas relativas à linguagem escrita. Ao se referir a essas influências, ressalta as práticas fonoaudiológicas desenvolvidas sob o pretexto da prevenção (confundida com promoção), que incluem a detecção de alterações apresentadas pelo aluno que podem comprometer a sua aprendizagem. Tais práticas, ainda muito utilizadas no contexto escolar, apesar de sensíveis à adoção de medidas coletivas, enfatizam, prioritariamente, os aspectos orgânicos-individuais, demonstrando a contradição que pressupõem.

A compreensão dessas práticas sob tais influências permite a sua interpretação como sustentadas pelo modelo médico-clínico, porém, com a incorporação da questão da promoção da saúde a partir de um referencial social. Esse referencial, no entanto, pode ser caracterizado como restrito, por enfatizar medidas preventivistas voltadas a grupos populacionais específicos, considerados de risco para algumas doenças-distúrbios.

Não se pode, obviamente, desconsiderar o contexto sócio-histórico que determinou a utilização e implementação dessas práticas. Evidentemente, tais práticas também tiveram seu aspecto positivo reiterado pela sua contribuição à reflexão e à modificação da forma de atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita no contexto clínico, principalmente, o que implicou, sem dúvida, críticas à patologização de aspectos da linguagem escrita (BITTAR, 1994; ZORZI, 1995, 1996, 1997/1998, 1998, 2001, 2003; ZORZI et al, 2001; BACHA e MAIA, 2001; ÁVILA; RAMOS; FRIGÉRIO, 2001; FELIPPE; COLAFÊMINA, 2002; TANNUS; FELIPPE, 2002).

Da mesma forma, essas críticas também se estenderam à patologização de tais aspectos, no contexto escolar, conforme os estudos de Bittar (1991), de Cárnio

et al (1994), Bacha (1999), Guedes, (1997), Kyrillos, Martins e Ferreira, (1997), de Paixão et al (1997) e de Rocha e Macedo (1997).

Felizmente, práticas fonoaudiológicas orientadas pela valorização das implicações histórico-sociais, na aquisição e na aprendizagem da linguagem escrita, bem como no papel social da Fonoaudiologia, seja este constituído no contexto clínico ou no escolar, têm-se caracterizado a partir de novos paradigmas, que possibilitam a compreensão acerca da linguagem, do sujeito, da aprendizagem e da saúde, a partir de relações pessoais e contextuais, da subjetividade, entre outros aspectos.

Em razão da ocorrência, no momento atual, de um movimento reflexivo sobre os paradigmas norteadores das práticas fonoaudiológicas relativas à linguagem escrita, ainda em vias de constituição, que tem valorizado os processos interacionais da aprendizagem e de outros aspectos da linguagem escrita, Teixeira (2004, p. 105-6) destaca a recente influência humanista em tais práticas:

Entende-se que a leitura e a escrita não se encerram na aquisição mecânica de habilidades e que as dificuldades enfrentadas pela criança estão além dos limites da clínica. Compreende-se a linguagem escrita como um fenômeno carregado de conteúdos que devem ser interpretados sob múltiplos olhares.

Sob essa mesma perspectiva, em uma pesquisa bibliográfica realizada por meio da análise de resumos publicados em anais de eventos científicos da Fonoaudiologia, referentes ao trabalho com a escrita, Borges (2003) aponta dois modelos lingüísticos responsáveis pelas concepções de linguagem presentes em tais resumos. De acordo com essa autora, o predomínio de um desses modelos, denominado formalista, que pressupõe a interpretação da linguagem como sistema convencional de regras, em detrimento de outro modelo, em que a linguagem é compreendida em vista dos paradigmas enunciativo-discursivo e sócio-interacionista, denuncia a excessiva preocupação com o código e o descaso com que são tratadas as questões relativas aos contextos de uso e/ou exercício da linguagem escrita.

Essa autora, assim como Teixeira (2004), destaca, no entanto, a tendência de mudança teórico-metodológica que, mais recentemente, tem determinado estudos referentes à linguagem escrita. Tal mudança reflete a valorização do sujeito e de sua relação com a escrita, ao considerar, por exemplo, os aspectos discursivos e não apenas os aspectos notacionais.

A valorização dos aspectos discursivos da escrita também é enfatizada por Dauden e Mori (1997) e por Bueno (2003), que discute a relação oralidade-escrita com base em pressupostos sócio-interacionistas.

Assim como as concepções teóricas têm sido discutidas, também os procedimentos utilizados na Fonoaudiologia, relativos à avaliação de aspectos da linguagem escrita, têm sido repensados a partir da valorização desses aspectos.

Isso pode ser confirmado nos estudos de: Gomes et al (1997), que abordam procedimentos avaliativos referentes à leitura; de Berberian (2003), que questiona os princípios norteadores da avaliação fonoaudiológica de crianças diagnosticadas como portadoras de distúrbios de leitura e escrita; de Massi (2001, 2003, 2004), que critica aspectos do diagnóstico de casos de dislexia; e de Santos e Spinelli (2003), que avaliam a relação entre a discriminação auditiva e o desempenho escolar centrada em procedimentos avaliativos questionáveis.

Esse questionamento teórico-metodológico tem repercutido, também, na maneira como o fonoaudiólogo tem trabalhado com os escolares encaminhados como portadores de distúrbios de aprendizagem.

Exemplos dessa repercussão são evidenciados nos estudos de: Masini (1999) e de Kristensen e Freire (2001), que discutem a questão da autoria, respectivamente, a partir de pressupostos sócio-interacionistas e de princípios da Análise do Discurso; de Perrota (2002), que prioriza a questão da subjetividade; de Perrota, Masini e März (2004), que trabalham a linguagem escrita com base em princípios da Teoria da Enunciação, ao sublinharem a questão dos gêneros discursivos; e de Massi e Berberian (2005), que enfatizam, no processo terapêutico, práticas de leitura e escrita contextualizadas, embasadas numa concepção constitutiva de linguagem.

Do mesmo modo, esse questionamento teórico-metodológico também tem repercutido, mais recentemente, nas práticas fonoaudiológicas utilizadas no contexto escolar, a exemplo dos trabalhos de Barbosa (2001), que critica o encaminhamento fonoaudiológico a partir da realização, na escola, de triagem fonoaudiológica, e de Barcellos (2003), que questiona, subsidiada por pressupostos sócio-interacionistas, as práticas de triagem e de orientação.

Entretanto, apesar desses questionamentos, grande parte dos estudos que tratam da atuação fonoaudiológica na escola ainda são centrados no que não se deve realizar na escola. O que deve ser feito, de acordo com Verri (1998), ainda

não se faz presente no discurso da Fonoaudiologia Escolar, assim como não se discute o papel social da Fonoaudiologia (BARROS, 2000).

As práticas fonoaudiológicas de promoção da leitura e da escrita, no contexto escolar, também são consideradas incipientes (TEIXEIRA, 2004), assim como aquelas direcionadas à contribuição do fonoaudiólogo à compreensão do professor, tanto em relação aos aspectos formais quanto aos discursivos da escrita e, ainda, à promoção da integração professor-fonoaudiólogo (GIROTO, 1999, 2001).

Há, portanto, evidências da construção de práticas fonoaudiológicas, na escola, subsidiadas por estatutos teóricos que valorizam a concepção de linguagem como resultado de práticas sociais vinculadas à realidade educacional, ao papel social da Fonoaudiologia e à parceria professor-fonoaudiólogo, parceria esta que será tematizada a seguir.

1.3. A relação professor-fonoaudiólogo: uma parceria possível?

Apesar da existência de um movimento mais recente que tem caracterizado a reflexão a respeito das práticas fonoaudiológicas sob novos paradigmas, ainda se observa, quanto à atuação fonoaudiológica na escola, uma compreensão equivocada do professor acerca dessa relação, além da distância e da confusão de papéis entre o fonoaudiólogo e o professor, no que se refere às questões da linguagem escrita.

As controvérsias relativas a esse papel desempenhado por ambos acabam por comprometer a relação professor-fonoaudiólogo, conforme evidenciam alguns relatos de professores coletados em estudos anteriores (GIROTO, 1998; GIROTO; OMOTE, 1999; GIROTO, 2004; GIROTO; LEME, 2004; GIROTO; OMOTE, 2005) e apresentados a seguir:

O professor levaria as dificuldades dos alunos pra fono achar a solução.

Eu encaminho para o fonoaudiólogo aqueles problemas que eu já identifiquei sozinha, porque eu não preciso desse profissional para me dizer que o aluno tem problema, isso eu sei ver, mas eu preciso dele para que ele confirme o problema, porque muitas vezes, o coordenador acha que o problema está na gente, que a gente não ensinou certo, mas quando a fono também vê os problemas, aí fica claro que são problemas do aluno.

Quando a fono vem e diagnostica os problemas fica mais fácil explicar para a família porque o aluno tem dificuldade na escola, se bem que o trabalho dela depois é muito parecido com o do professor: eu tenho dois alunos que fazem fono, cada um tem a sua, né, e eles me mostraram o caderninho deles da fono com exercícios para a escrita que são tirados de cartilhas, tem exercício até, que nem eu uso mais porque é de cartilha muito antiga, já.

Eu acho que esse trabalho do fonoaudiólogo de ir na escola e identificar esse monte de problemas não adianta muito [...] isso deveria mudar, tinha que ser um trabalho mais dirigido ao professor, os alunos passam, mas o professor é quem fica e os problemas, entra ano e sai ano, são sempre os mesmos, então o professor e o fono tinham que discutir o que pode ser feito na escola para ajudar os alunos com dificuldades [...] porque se for ficar esperando atendimento para eles, tem criança que fez a triagem quando estava na 1ª série e agora já está na 4ª e não conseguiu atendimento ainda.

Eu acredito que o professor tem condições de conseguir diminuir as dificuldades dos alunos, só que diante da palavra de um especialista você acaba ficando inseguro, achando que você não sabe nada, deveria haver mais diálogo, mais troca, eu acho que é isso que falta.

Seria interessante que a fono conhecesse mais a escola, a gente, né, os professores. Já participei de palestras de fono, mas muitas vezes essas palestras não me interessaram porque não tinha a ver com as dificuldades que eu enfrentava com os meus alunos, então eu acho que se a fono conhece mais os professores e as escolas, não vem com as coisas prontas, aquilo que só ela acha importante [...].

É esse discurso dos professores, aqui exemplificado, que mobiliza a discussão ora apresentada, a partir de um maior destaque aos dois momentos em que a Fonoaudiologia foi situada anteriormente, ao comentarmos os terceiro e quarto momentos indicados por Mortatti (2000a, 2000b), determinantes para a compreensão de tal relação.

O primeiro momento da Fonoaudiologia, caracterizado, aparentemente, por uma relação de maior dominação por parte do fonoaudiólogo em relação ao professor, alcançou seu auge, principalmente, desde a instalação dos primeiros cursos de Fonoaudiologia, no país, na década de 1960, até o final da década de 1970, e compreendeu a apropriação de um “fazer-dizer” vinculado ao modelo médico-clínico (FERREIRA, 1991). O segundo momento, iniciado no final da década de 1970/meados da década de 1980, atinge seu auge nos dias atuais, marcado por uma relação de interlocução entre ambos (BERBERIAN, 1995; CAVALHEIRO, 1999, 2001).

A relação estabelecida por esses profissionais, no primeiro momento, permitiu ao fonoaudiólogo assumir, mesmo que inconscientemente, uma atitude mais coercitiva e determinou, ao professor, o papel de agente detector de

problemas previamente eleitos como merecedores de tratamento (SCAVAZZA, 1991).

Esta atitude mais coercitiva do fonoaudiólogo, muito provavelmente derivada não apenas do *status* social atribuído à sua condição profissional, mas também da subordinação, tanto por parte desse profissional quanto por parte do professor, à prática vigente nesse contexto, relativa à forma como a linguagem era concebida e trabalhada, subsidiou a sua ação curativa no espaço escolar. Tal ação curativa legitimou os diagnósticos formulados equivocadamente pelo professor. Essa legitimação contribuiu para que este profissional se preocupasse mais com a detecção de dificuldades do que com a compreensão da real natureza das dificuldades apresentadas pelos alunos, muitas vezes, longe de serem explicadas e solucionadas pelo fonoaudiólogo (GIROTO, 1999, 2001).

Tanto o fonoaudiólogo quanto o educador habituaram-se à reprodução de ações semelhantes e decorrentes de um processo em que a escola, compreendida como um local propício para a identificação precoce de problemas, por agregar um grande número de crianças, configurava-se como um espaço para o exercício de procedimentos clínicos e para se propagarem informações sobre saúde escolar, ou melhor, saneamento escolar. Tais ações contribuíram para que estes profissionais se acostumassem a enfatizar estratégias que não priorizavam as singularidades de cada sujeito.

Tfouni, Ferrioli e Moraes (2002, p. 278) caracterizam muito bem tal situação, ao comentarem a atuação fonoaudiológica no contexto clínico, atuação essa denominada pelas autoras de “tradicional” e que pode, perfeitamente, ser transposta para a atuação no âmbito escolar:

[...] trabalha-se a partir da perspectiva patológica e o enfoque sobre a doença caracteriza-se por apresentar sentidos prévios (sintomas), onde serão enquadrados os pacientes. Poucas são as chances de surpresa neste olhar clínico; o espaço para a interpretação é mínimo.

Apesar de essas autoras se referirem à atuação fonoaudiológica com os distúrbios da linguagem no contexto clínico, a atuação em escolas não se diferenciou muito da prática de consultórios e clínicas. Assim, na escola, o fonoaudiólogo também priorizou a detecção de problemas e se apresentou como aquele que dominava os conhecimentos a respeito da linguagem, portanto, como aquele cujo conhecimento lhe outorgava uma posição superior. Sob essa

perspectiva, o professor assumiu mais a posição de informante sobre os alunos tidos como portadores de distúrbios da comunicação, do que a de parceiro de trabalho do fonoaudiólogo, com o qual poderiam ser divididos questionamentos e conhecimentos.

Ao mesmo tempo em que essa situação destituiu o professor do direito de opinar, participar, compreender e decidir sobre as questões concernentes à linguagem, inclusive aquelas referentes às dificuldades dos seus alunos, também lhe assegurou uma situação cômoda, que o isentou da responsabilidade pela resolução dessas dificuldades.

O professor passou a se apoiar nos resultados fonoaudiológicos (e nos resultados médicos, de modo geral), para explicar as dificuldades exibidas por seus alunos, relativas ao processo de aquisição da linguagem escrita, não como inerentes a esse processo, na maioria das situações, mas como manifestações patológicas de distúrbios da aprendizagem. Tal interpretação reforçou ainda mais o comodismo assumido pelo professor, que deixou de se enxergar como autor de práticas direcionadas à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, no decorrer do processo de aquisição da linguagem escrita.

Dessa maneira, tanto o educador quanto o fonoaudiólogo, concomitantemente ao terceiro momento apontado por Mortatti (2000a, 2000b), apoiaram-se em medidas atreladas à visão higienista de meados do século XX e à idéia de processo saúde-doença decorrentes de uma situação unicausal e descontextualizada do aspecto social (SMEKE; OLIVEIRA, 2001).

A disseminação, portanto, de uma atitude acrítica do fonoaudiólogo em relação às conseqüências de seu comportamento coercitivo, imposto ao educador e a si próprio e, ainda, em relação às concepções de linguagem, de sujeito, de saúde e de aprendizagem predominantes nessa época, desvinculadas do aspecto social e determinadas pelo predomínio da dimensão biologizada-individual-patologizada, conferiu-lhe o *status* de detentor do conhecimento a ser oferecido e não partilhado-construído com o professor, a favor da resolução das dificuldades dos escolares, referentes à linguagem escrita.

Resquícios desse tipo de relação, característica desse primeiro momento, podem ser identificados, ainda hoje, no discurso de muitos fonoaudiólogos que defendem a atuação clínica na escola, em nome da resolução do fracasso escolar.

Tal discurso, norteado por uma visão tecnicista-alienada da atuação fonoaudiológica na escola (determinada pela utilização acrítica de estratégias centradas, principalmente, nas relações grafo-fonológicas e nas questões auditivas), também é defendido por muitos professores, que têm a expectativa de que o fonoaudiólogo realize a identificação, o diagnóstico e o tratamento, no âmbito escolar, dos “problemas” da comunicação que “causam” as dificuldades escolares (GOMES, et al; 1997; ROCHA; MACEDO, 1997; KYRILLOS; CAVALHEIRO, 1999, 2001; GIROTO; 1999, 2001).

Sem dúvida, a defesa desse discurso, por parte do professor, evidencia a manutenção do reducionismo conferido à atuação fonoaudiológica, na escola, visto que tal discurso é embasado numa perspectiva preventivista-simplista, em que promoção é confundida com detecção.

Tal confusão é evidenciada pelo emprego, por parte do professor, de diagnósticos fonoaudiológicos equivocados (muitas vezes, resultados de triagens fonoaudiológicas), para se isentar de sua parcela de responsabilidade perante as condições que determinam dificuldades que, em muitos casos, conduzem o aluno ao fracasso escolar, e para legitimar a sua “culpa” por tal fracasso.

Felizmente, o segundo momento que marcou a Fonoaudiologia pela adoção de novos paradigmas contribuiu, decisivamente, para que as concepções acerca da linguagem, do sujeito, da aprendizagem e da saúde fossem repensadas.

A adoção das concepções de linguagem como resultado de práticas sociais, portanto, constitutiva do sujeito, por sua vez inserido em tais práticas, de aprendizagem também relacionada a essas mesmas práticas e de saúde centrada em medidas coletivas, em detrimento de ações individuais, exigiu do fonoaudiólogo uma nova conduta como profissional inserido no contexto escolar: a conduta de quem se constitui como sujeito aprendiz, na relação professor-fonoaudiólogo, e não como único detentor de conhecimentos que serão transmitidos, muitas vezes impostos, ao professor, e que, na maioria das situações, apenas reproduzem as práticas utilizadas pelos professores. Tais concepções passam a ser determinantes para essa mudança de conduta do fonoaudiólogo, uma vez que a este não cabe mais o papel de “ensinar” o professor a respeito da linguagem, interpretada como resultado de interação e interlocução com o outro e consigo próprio.

Para Tfouni, Ferrioli e Moraes (2002, p. 281), essa concepção de linguagem determina uma prática fonoaudiológica em que “[...] não há, portanto, possibilidade de um planejamento prévio rígido, já que o processo dialógico só ocorre no acontecimento; a terapia fonoaudiológica passa a ser concebida no dizer-fazer do outro (sujeito/família/terapeuta)”.

Sob essa perspectiva de integração profissional, a relação professor-fonoaudiólogo prevê que esses profissionais se considerem co-autores de ações que visam não apenas à promoção da saúde, mas também ao resgate tanto do espaço pedagógico, como meio propício para a promoção da aprendizagem, quanto do papel do professor em tal promoção.

Assim, no decorrer dos últimos anos, essa relação, subsidiada pela atuação fonoaudiológica no contexto escolar que prevê apenas a realização de triagens (a detecção de distúrbios a serem evitados e controlados), de encaminhamentos e de orientações, perde seu espaço para a relação constituída a partir da participação do fonoaudiólogo no plano de ação da escola e do resgate do papel do professor, na promoção da aprendizagem de seus alunos. Tal resgate tem determinado a compreensão acerca da necessidade de um contato mais direto e mais duradouro entre esses profissionais, na tentativa de aprofundarem a reflexão conjunta sobre a natureza das dificuldades apresentadas pelos escolares e das possibilidades de sua resolução.

Do ponto de vista do professor, indícios dessa mudança de conduta podem ser percebidos em seu discurso, quando este não mais se contenta com a posição de agente detector de problemas, conforme foi possível observar, nos relatos anteriormente citados, quando foram evidenciadas as expectativas dos professores em relação à necessidade de mudanças em sua relação com o fonoaudiólogo.

Essa mudança proposta pelo professor pode lhe possibilitar uma melhor compreensão a respeito da integração saúde-educação e uma maior motivação para a discussão sobre como tal integração pode ser viabilizada, na escola. Tal mudança pode contribuir, ainda, para que o professor se enxergue como sujeito de um processo que prevê a sua participação e a sua autonomia, em detrimento de sua subordinação ao fonoaudiólogo ou a qualquer outro profissional da saúde.

Do ponto de vista da integração, a relação professor-fonoaudiólogo pode se constituir a partir dos saberes acumulados pela saúde e pela Educação, “uma vez que os processos educativos e os de saúde e doença incluem tanto

conscientização e autonomia quanto a necessidade de ações coletivas e de fomento à participação” (BRASIL, 2002, p. 534).

Sobre essa integração, Smeke e Oliveira (2001, p. 134) apontam a necessidade de sair do discurso “consciente que ensina o outro ignorante”, para “[...] mergulhar-se nele, molhar-se desse fazer e, imprescindível, compartilhar reflexões, reconstruindo a própria prática educativa, dialogada com referencial(is) teórico(s) que pressupõem a complexidade do objeto”.

Infelizmente, em função da relação que se estabeleceu entre o professor e o fonoaudiólogo, por ocasião do surgimento da Fonoaudiologia, severas críticas tecidas por profissionais da Educação, da Lingüística e da Saúde têm sido dirigidas à presença do fonoaudiólogo na escola (COUDRY; SCARPA, 1990; COLLARES; MOYSÉS, 1992; FREIRE, 1994; CAGLIARI, 1997; MOYSÉS, 2001).

Tais críticas, que contemplam a preocupação com os limites de atuação desses profissionais e com a adoção, por parte do fonoaudiólogo, de um modelo centrado na doença e na adoção de medidas curativas, na escola, justificam-se pela convivência concomitante de ações fonoaudiológicas que contribuem para o distanciamento entre as práticas educacionais e as de saúde e, conseqüentemente, para o distanciamento entre este profissional e o professor, com as que favorecem a relação de parceria entre ambos.

Assim, cabe ao fonoaudiólogo investir na valorização de tal parceria e apresentar a Fonoaudiologia Escolar sob uma nova perspectiva ao professor e aos críticos.

É fato, porém, que há um momento-movimento que ainda não é passado e que para muitos pode limitar a constatação imediata de acertos e de erros e a modificação das práticas educativas e fonoaudiológicas, na escola. Entretanto, tais práticas, por se constituírem no presente, têm possibilitado a construção de um trabalho conjunto a cada dia, sem a necessidade de seguir modelos, mas com o compromisso de cada profissional se constituir como interlocutor, seja do outro, seja de si próprio, o que é um desafio.

É, então, com base em tais pressupostos que se reitera que este estudo se propõe problematizar a compreensão de professores de 1ª e de 2ª séries, do ensino fundamental, a respeito dos aspectos notacionais da escrita presentes nos textos de seus alunos, sob o efeito da colaboração fonoaudiológica em tal compreensão.

SOLO DE DEBATE

O ANDERSON E O MARSDEN GA LUANA E O LEONARDO
AL ALAR TUDO E O LIQUIDIFICADOR A ASSADEIRA A ALMOÇA
E A PAINHA DE FOGO AI BOM O LINGUANS O OVOS E BATEU
NO LIQUIDIFICADOR E FILOU PAROUCO MELA DE OLA
DE FOL A LUSIA VEU E RONHAU LETTE E FOU ALMOÇA
E FOU NA ASSADEIRA E LEVAV PARA ASSAR



2. O PERCURSO METODOLÓGICO



Neste capítulo, serão apresentadas as informações que evidenciaram aspectos do percurso metodológico empreendido neste estudo. Tais informações referem-se aos procedimentos relativos tanto aos instrumentos quanto às atividades desenvolvidas em parceria com os professores.

A escolha dos procedimentos ocorreu de modo processual, visto que foi determinada por algumas circunstâncias implicadas no movimento interativo estabelecido com os professores, ao longo do desenvolvimento deste estudo. Essas circunstâncias determinaram a opção pela realização de entrevista em grupo (EG); de entrevista individual (EI); de utilização de dois questionários (Q1 e Q2); de observação do professor, em sala de aula, durante atividades de produção de textos; e de correção, por parte do professor, dos textos produzidos por seus alunos. A denominação entrevista em grupo foi empregada em detrimento da expressão “discussão em grupo”, pelo fato de ter sido utilizado um roteiro de questões, previamente elaboradas, com a finalidade de direcionar tal entrevista.

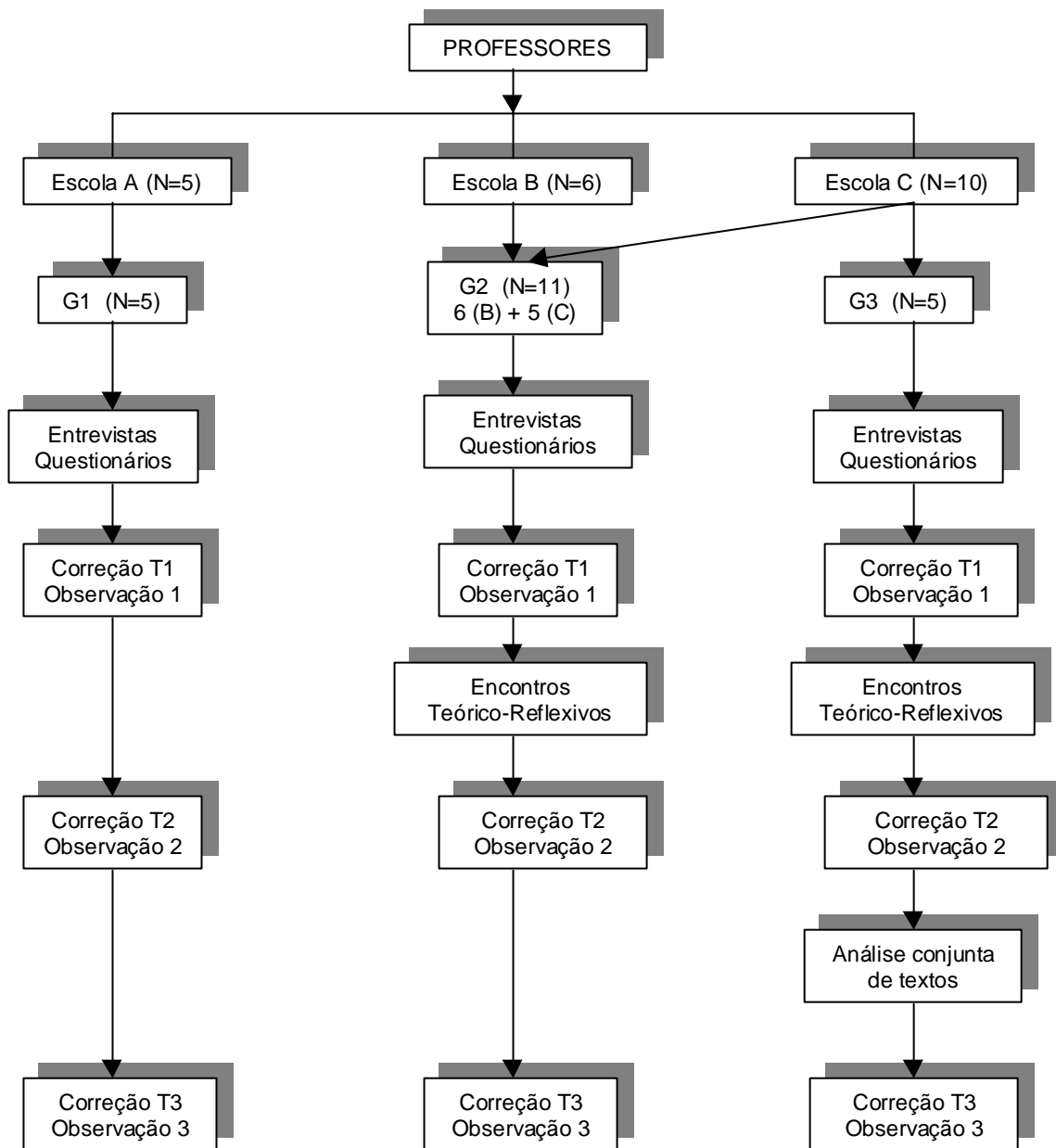
Esses procedimentos foram usados com todos os professores de 1ª e de 2ª séries de três escolas municipais do ensino fundamental, do município de Marília/SP, doravante chamadas de escolas A, B e C.

A colaboração fonoaudiológica compreendeu a realização, em parceria com os professores, de encontros denominados de teórico-reflexivos (ETR), nos quais foram discutidos os aspectos notacionais da escrita elencados pelos participantes. Essa colaboração também incluiu a realização de análise conjunta de textos, quanto à compreensão da natureza dos aspectos notacionais da escrita. Os encontros teórico-reflexivos foram realizados em parceria com os professores das escolas B e C. As atividades de análise conjunta de textos foram realizadas apenas com os professores da escola C. Anteriormente à realização de tal análise, os professores da escola C também participaram da criação de um grupo de apoio voltado aos alunos por eles considerados como aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem. As atividades relativas a esse grupo, identificado como grupo de apoio (GA), serão oportunamente apresentadas e discutidas. Quanto aos professores da escola A, estes não participaram nem dos encontros teórico-reflexivos, nem das atividades de análise conjunta de textos. Tais professores constituíram o Grupo 1 (G1). O grupo dos professores que participaram apenas dos encontros teórico-reflexivos recebeu a denominação de Grupo 2 (G2), sendo que desse grupo participaram todos os professores da escola

B e cinco professores da escola C (três que deixaram as suas classes de 1ª e de 2ª séries, devido à transferência para outra escola, e dois que assumiram cargos administrativos na escola C). Os demais professores da escola C que participaram não só dos encontros teórico-reflexivos, como também das atividades de análise, conjunta de textos fizeram parte do Grupo 3 (G3).

Cabe ressaltar que tanto a observação, em sala de aula, quanto a correção de textos foram realizadas em três momentos distintos: no início do estudo, quando se buscou caracterizar a compreensão dos professores sobre a linguagem escrita e, em particular, sobre os seus aspectos notacionais (participaram os professores das escolas A, B e C); em um segundo momento, após a realização dos encontros teórico-reflexivos com os professores das escolas B e C; e, em um terceiro momento, ao término das atividades de análise conjunta de textos realizadas em parceria com os professores da escola C. Quanto à EG, à EI e aos Q1 e Q2, esses envolveram a participação de todos os professores apenas no momento inicial, anterior às atividades realizadas em parceria.

Para a melhor compreensão a respeito da participação dos professores neste estudo, será apresentado, a seguir, um fluxograma detalhado conforme as atividades desenvolvidas:



Fluxograma 1: Esquema da participação dos professores nas atividades propostas

Na seqüência, será apresentada a descrição relativa à forma como tal percurso metodológico foi empreendido.

2.1. Sobre a escolha dos participantes

A realização deste estudo foi viabilizada mediante a aprovação, por escrito (Apêndice A), do representante da Secretaria Municipal de Educação do Município de Marília, o supervisor responsável pelo ensino fundamental, a quem foram apresentados o objetivo proposto em tal estudo bem como a necessidade de uma

lista com os nomes das escolas com classes de 1ª e de 2ª séries e os nomes dos seus respectivos diretores.

Por sugestão desse supervisor, a escolha das escolas A, B e C foi realizada em conjunto com a fonoaudióloga dessa mesma secretaria, para que esta esclarecesse em quais escolas já desenvolvia algum tipo de trabalho. Essa profissional, além de tais esclarecimentos, também indicou as escolas que contavam com a atuação de docentes e discentes dos cursos de Fonoaudiologia das universidades do município. Desse modo, as escolas foram escolhidas de acordo com os seguintes critérios: o fato de as escolas não contarem com nenhum tipo de trabalho fonoaudiológico concomitantemente à realização do estudo e o fato de se localizarem distantes do centro da cidade. A localização das escolas foi utilizada como critério pelo fato de que a fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação salientou que o fator “distância”, sob o seu ponto de vista, diminuía a procura de pesquisadores de qualquer área por tais escolas, o que poderia, se não evitar, reduzir a possibilidade de desenvolvimento de atividades semelhantes às que pudessem vir a ser contempladas neste estudo.

Após a definição de tais escolas, o objetivo deste estudo foi esclarecido aos seus respectivos diretores, ocasião em que eles forneceram os dados relativos ao número de classes de 1ª e de 2ª séries; aos nomes dos professores responsáveis por tais classes; ao período em que cada um deles lecionava; e aos horários de estudo coletivo (HEC), que seriam utilizados para a coleta de dados.

Depois desse primeiro contato com os diretores dessas três escolas, foi realizado um encontro com os professores, também para o esclarecimento do objetivo aqui proposto. Diante da concordância em participar do estudo, os professores assinaram o “termo de consentimento livre e esclarecido” (Apêndice B), para posterior aprovação para a realização deste estudo pelo Conselho de Ética em Pesquisa, sob o processo de número 3066/2005.

Todos os professores de 1ª e de 2ª séries das escolas A, B e C constituíram a amostra deste estudo, o que totalizou 21 professores. Desse total, cinco são professores da escola A, seis são professores da escola B e 10 são professores da escola C, sendo um professor do sexo masculino e 20 professores do sexo feminino, com idade entre 22 e 57 anos; tempo total de exercício no magistério entre dois anos e 18 anos de experiência. O tempo de exercício com classes de 1ª e 2ª séries variou entre quatro meses e dez anos. Quanto à formação profissional,

oito professores referiram a formação apenas em “Magistério”; nove mencionaram a formação em Pedagogia; e quatro citaram formação em Magistério e em outro curso superior não relacionado diretamente à Educação, conforme os dados apresentados no apêndice D.

2.2. Sobre os materiais utilizados

Em razão dos procedimentos empregados neste estudo, foi necessária a elaboração de um roteiro semi-estruturado para a realização da entrevista em grupo (Apêndice F). Tal roteiro incluiu questões a respeito, principalmente, dos aspectos notacionais da escrita. As questões desse roteiro determinaram, posteriormente, a elaboração de um roteiro de entrevista individual (p. 65) e de dois questionários (Q1 e Q2), apresentados nos apêndices G e H.

Também foi utilizado um roteiro que direcionou, inicialmente, o registro das informações obtidas por meio de observação, em sala de aula. Tal roteiro incluiu apenas dois aspectos: a descrição da situação observada e o registro das situações relativas, especificamente, à conduta dos professores e, conseqüentemente, de seus alunos, frente aos aspectos notacionais da escrita, em atividades de produção de textos. Desse modo, a realização de observação, em sala de aula, implicou a utilização de um diário de campo (um caderno) para as anotações relativas a tal observação. Esse diário de campo foi usado, ainda, para o registro dos dados relativos às atividades desenvolvidas em parceria com os professores (encontros teórico-reflexivos e análise conjunta de textos).

Neste estudo, foram utilizados, ainda, três textos: T1 (p. 139), T2 (p. 142) e T3 (p. 144), selecionados a partir de uma situação de produção realizada com os alunos desses professores, a fim de que estes últimos efetuassem a sua correção.

Um retroprojetor, fornecido por cada escola, foi empregado na apresentação e na discussão dos aspectos notacionais da escrita, abordados nos encontros teórico-reflexivos e nas atividades de análise conjunta dos textos.

A identificação de cada professor foi realizada por meio do preenchimento de uma ficha de identificação (Apêndice C), na qual foram solicitadas as seguintes informações: as iniciais do nome; a data de nascimento, o sexo, a formação profissional, a série em que atuava, o tempo total de exercício no magistério e o

tempo de exercício no magistério com classes de 1ª e/ou 2ª séries. Essa ficha foi preenchida por cada participante, por ocasião da realização da discussão livre.

2.3. Sobre a escolha dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo

A opção pelos procedimentos utilizados neste estudo ocorreu antes e durante o seu desenvolvimento e foi determinada, principalmente, pela conduta dos participantes em relação ao assunto em questão. Dessa forma, tais procedimentos foram delineados em função do processo deflagrado na interação entre os participantes, uma vez que tal interação foi considerada decisiva na escolha desses procedimentos.

Tal posicionamento se deveu, principalmente, à valorização da participação dos professores nesse processo, que incluiu a reflexão e a proposição de ações a respeito da sua prática pedagógica cotidiana (CARR; KEMMIS, 1988; ELLIOT, 1990), ao menos no que se referiu aos aspectos notacionais da escrita. Tal valorização ocorreu por acreditarmos, neste estudo, que o professor, ao refletir sobre sua prática cotidiana, mais do que ninguém, tem condições de compreender o contexto em que tal prática está inserida e as possibilidades de sua modificação, se julgar necessário (ELLIOT, 1990).

Inicialmente, apenas a correção de textos e a realização da entrevista em grupo com os professores estava prevista. Esta última com a finalidade de caracterizar a compreensão que tinham a respeito dos aspectos notacionais da escrita, aspectos estes apontados pelos professores, numa discussão anterior a respeito da linguagem escrita, como os que mais os preocupavam, motivo pelo qual os aspectos discursivos¹⁴ não foram aqui substancialmente tematizados. Essa caracterização, interpretada como uma condição prévia e necessária ao planejamento e à execução de ações que pudessem resultar deste estudo, por

¹⁴ “[...] Os aspectos discursivos referem-se às características da linguagem em uso” (BRASIL, 1997, p. 44), apesar de, neste estudo, nos referirmos, prioritariamente, à coerência e coesão textual. Koch (1995, p. 112) relaciona a coerência textual “[...] ao modo como os elementos expressos na superfície textual e aqueles que se encontram implicados vêm permitir aos usuários do texto a construção de um sentido”. Por sua vez, coesão textual “[...] diz respeito ao conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, formando um texto” (BRASIL, 1997, p. 25).

possibilitar conhecer o contexto desses professores, evidenciou, portanto, a discussão a respeito dos aspectos notacionais como a porta de entrada, na escola, para o trabalho do fonoaudiólogo em parceria com esses professores, já que eles não fizeram alusão à contribuição do fonoaudiólogo quanto aos aspectos discursivos da linguagem escrita. A partir da discussão a respeito desses aspectos, vislumbramos a possibilidade de ser favorecida uma reflexão mais ampla, que envolvesse questões relativas às concepções de linguagem escrita e a seus aspectos discursivos.

O uso de textos para a correção, por parte dos professores, também foi inicialmente previsto, a fim de que contribuísse para a análise dos indícios do efeito da colaboração fonoaudiológica proposta.

Alguns acontecimentos, entretanto, determinaram mudanças nessa definição inicial dos procedimentos, como se verá a seguir.

2.3.1. A entrevista em grupo

Como pretendíamos, neste estudo, a proposição da colaboração fonoaudiológica, o que incluiria um contato constante entre todos os participantes, a entrevista em grupo pareceu se caracterizar, inicialmente, como um instrumento que possibilitaria uma maior interação entre os envolvidos no processo. Assim, para a sua realização, foi elaborado, previamente, um roteiro de questões a serem apresentadas aos professores.

Em razão de considerarmos que cada grupo de professores funcionava com características determinadas por suas próprias singularidades, pelas condições de cada escola e pelo perfil dos alunos que as freqüentavam, é que primeiro foi realizada uma discussão livre em cada uma das três escolas, com a finalidade de serem identificadas questões que pudessem compor esse roteiro. Tal fato ocorreu por imaginarmos, a princípio, que os dados obtidos em cada discussão pudessem ser distintos, o que poderia determinar a elaboração de um roteiro específico para os professores de cada escola. Todavia, após a leitura do material resultante de cada discussão realizada nas escolas A, B e C, constatamos que as opiniões e os comentários dos professores foram muito semelhantes, o que caracterizou uma

espécie de “discurso coletivo homogêneo”¹⁵ e determinou a elaboração de um único roteiro de entrevista coletiva destinado a todos os professores participantes do estudo.

Em cada discussão livre, os professores foram novamente esclarecidos a respeito do propósito deste estudo, além de serem solicitados a falar, livremente, sobre: assuntos relativos à maneira como compreendiam a linguagem escrita e seus aspectos notacionais; à forma como nomeavam esses aspectos; à relação destes com as dificuldades de aprendizagem; à atuação do fonoaudiólogo na escola, particularmente, com a linguagem escrita; e, ainda, a quaisquer outros assuntos que quisessem trazer à tona, por considerá-los pertinentes a tal discussão.

O debate sobre os assuntos que surgiram no momento da discussão livre também foi incentivado. Os professores discutiram sobre: o que entendiam por linguagem escrita; o que pensavam sobre os PCNs e como se utilizavam, em sala de aula, dos conhecimentos por eles propostos; o trabalho com os aspectos discursivos, por meio do enfoque aos diferentes gêneros que podem subsidiar a elaboração de textos; e, ainda, a contribuição de outros profissionais ao trabalho do professor em relação à aquisição da escrita pelo aluno.

Cada discussão livre foi realizada, nas três escolas, durante o HEC, nas salas destinadas à reunião de professores, resultando, aproximadamente, em duas horas de gravação em áudio, mediante a autorização prévia dos participantes. Posteriormente, o conteúdo das gravações foi transcrito, a fim de possibilitar, após a leitura desse material, a elaboração das questões relativas ao roteiro semi-estruturado para a entrevista em grupo, que compreendeu 13 questões apresentadas no Apêndice F.

Dois professores não participantes do estudo foram solicitados a realizar a leitura desse roteiro e a apontar possíveis ajustes relativos à forma de elaboração e organização das questões. O único critério de escolha desses dois professores foi o fato de lecionarem para classes do ensino fundamental (um para uma classe de 1ª série e outro para uma classe de 2ª série). Nessa oportunidade, tais professores não incluíram nenhuma outra questão não contemplada nesse roteiro, nem

¹⁵ A expressão “discurso coletivo homogêneo” é utilizada, neste estudo, para caracterizar o que foi considerado comum a todos os professores participantes quanto aos relatos obtidos nas entrevistas e às respostas apresentadas nos Q1 e Q2.

evidenciaram a necessidade de qualquer modificação no enunciado das questões apresentadas.

A leitura e a análise dos dados obtidos com a entrevista em grupo possibilitou a identificação de algumas questões que despertaram uma maior dificuldade dos professores em respondê-las, seja no sentido de falarem pouco sobre o assunto, seja no de se envolverem em discussões acirradas.

O relato de 14 professores, ao final da entrevista em grupo, a respeito do constrangimento que sentiram ao comentar tais questões, na presença dos colegas de trabalho, confirmou o visível “mal-estar” ocasionado pela discussão acerca delas. Esses professores sugeriram, então, que a pesquisadora conversasse com eles individualmente.

Tal fato determinou a opção pela realização da entrevista individual (assim denominada em função de que também foi direcionada por um roteiro de questões previamente elaborado) com todos os participantes, cujo roteiro foi constituído, em concordância com os professores, apenas pelas questões que motivaram o constrangimento por eles relatado.

2.3.2. A entrevista individual

Como os professores se referiram, especificamente, às questões de números 07, 08, 09 e 10 do roteiro de entrevista em grupo, estas foram representadas, no roteiro de entrevista individual, respectivamente, pelos números 01, 02, 03 e 04, apenas com modificações sintáticas relativas à passagem do plural para o singular:

1. Das dificuldades por você identificadas na escrita dos seus alunos, quais as que considera erros?
2. Você corrige, habitualmente, as dificuldades que considera erros? Em caso afirmativo, quais as dificuldades corrigidas mais freqüentemente?
3. De que forma você realiza a correção das dificuldades que considera erros?
4. Quais os termos que você utiliza para nomear essas dificuldades, consideradas erros, apresentadas por seus alunos?

Por ocasião da entrevista individual, nove professores afirmaram ter, ainda, dificuldades em comentar, verbalmente, tal assunto, razão pela qual preferiram responder às questões por escrito. Além disso, relataram a necessidade de que

fossem retomadas outras questões apresentadas, anteriormente, na entrevista em grupo, referentes: à necessidade de auxílio de outro profissional em relação ao assunto abordado; à forma como trabalhavam com a produção de textos; à importância que atribuíam aos diferentes gêneros empregados nas atividades de elaboração de textos; e, ainda, ao entendimento que tinham em relação à linguagem escrita.

Essa situação determinou, portanto, a utilização de dois questionários. O questionário 1(Q1) foi adotado com o propósito de assegurar que os professores apresentassem seus comentários por escrito a respeito dessas questões, sem a preocupação com a presença dos colegas de trabalho e da pesquisadora que o aplicou. O questionário 2 (Q2) foi usado com o intuito de que estes não se sentissem intimidados, na presença da pesquisadora, ao responderem às questões relativas à parceria professor-fonoaudiólogo, visto que tais professores tinham conhecimento de que esta profissional era fonoaudióloga, fato que poderia interferir nas respostas por eles apresentadas.

2.3.3. Os questionários 1 e 2

A necessidade de elaboração desses questionários permitiu nova leitura do material resultante da discussão livre, da entrevista em grupo e da entrevista individual, a fim de que fosse identificada a necessidade de inclusão de novas questões e/ou de apresentação, novamente, de questões que constaram dos roteiros de entrevistas anteriormente utilizados.

As questões do roteiro de entrevista individual foram novamente incluídas no Q1, sendo que a estas foram acrescentadas as questões do roteiro de entrevista em grupo pertinentes aos assuntos resgatados pelos professores, durante a sua realização, o que totalizou 11 questões.

Outros dois professores não participantes do estudo, também escolhidos pelo fato de lecionarem no ensino fundamental (um para uma classe de 1ª série e outro para uma classe de 2ª série), procederam à leitura desse roteiro, com o intuito de complementá-lo e de sugerir possíveis ajustes à elaboração e à organização das questões. Esses professores não mencionaram a necessidade de qualquer modificação no roteiro de questões.

O Q2 compreendeu um total de três questões concernentes, especificamente, à parceria professor-fonoaudiólogo, por meio das quais foi possível a compreensão acerca da opinião dos professores sobre a forma como o fonoaudiólogo poderia auxiliá-los no trabalho que desenvolviam, em sala de aula, com a escrita.

2.3.4. A seleção dos textos 1, 2 e 3

Conforme foi destacado anteriormente, optamos pela realização de correção de textos, por parte dos professores, a fim verificarmos possíveis indícios dos efeitos da colaboração fonoaudiológica proposta neste estudo. Foi obtida, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, a autorização dos responsáveis pelos alunos para a participação deles nos momentos exigidos pelo estudo (Apêndice E).

Desse modo, três textos (T1, T2 e T3) foram selecionados para sua posterior correção, pelos professores, em cada um dos três momentos propostos para isso: no início do estudo, após a realização das entrevistas e utilização dos questionários (T1); ao final dos encontros teórico-reflexivos (T2) e ao término das atividades de análise conjunta de textos (T3).

Esses três textos foram selecionados, então, a partir dos seguintes critérios: a maior variedade possível de ocorrências dos aspectos notacionais, divergentes das convenções ortográficas, e a possibilidade de identificação e compreensão do que havia sido escrito, na ausência do autor, apesar da ocorrência desses aspectos. Para tal escolha, não foram considerados, portanto, aspectos relativos à extensão do texto, ao gênero, ao tipo de letra, entre outros.

Tal seleção foi justificada pelo fato de que as marcas (apagamentos, refações, ocorrências de aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas, entre outras) deixadas por esses alunos, em seus textos, além de suscitarem indícios a respeito da sua relação com a ortografia, em particular, e com a linguagem escrita, de modo geral (ABAURRE, 2001a), se corrigidas pelos professores, poderiam, também, revelar indícios relativos à compreensão desses professores a respeito dos aspectos notacionais, mesmo na ausência dos alunos que os produziram.

O fato de essas marcas terem sido valorizadas não significou que foi atribuída menor importância às condições de produção, propriamente ditas, desses textos. No entanto, em razão do objetivo proposto, tais condições não foram substancialmente tematizadas, conforme comentários anteriores, assim como não foram adotados procedimentos metodológicos que pudessem permitir a sua posterior análise, tais como a gravação em vídeo da produção desses textos.

Esses três textos serão oportunamente apresentados e comentados, no capítulo 3, ao serem expostos e discutidos os resultados da correção realizada pelos professores.

2.3.5. A observação, em sala de aula, de atividades de produção de textos

Por ocasião da participação da pesquisadora na realização da atividade de produção de textos para a seleção do T1, do T2 e do T3, na sala de aula de cada professor, com a respectiva turma de alunos, foi possível observar a exagerada atenção dos professores quanto à correção dos aspectos notacionais e a acentuada preocupação dos alunos em se certificarem, freqüentemente, sobre a correta utilização de tais aspectos.

Tal fato despertou atenção, nessa oportunidade, em virtude de essa conduta dos professores e dos alunos, frente aos aspectos notacionais, se apresentar como uma espécie de “prática coletiva homogênea”¹⁶, visto que praticamente todos eles a manifestaram. Esse fato também revelou indícios a respeito da divergência entre o discurso e a prática dos professores em relação a tais aspectos, em razão dos dados das entrevistas e dos questionários anteriormente coletados e analisados, o que determinou, portanto, a necessidade de observação, em sala de aula, quanto à conduta dos professores e, conseqüentemente de seus alunos, frente aos aspectos em questão.

As circunstâncias que se apresentaram e que evidenciaram a controvérsia entre o que os professores relataram e o que eles fizeram, em sala de aula, em relação aos aspectos notacionais da escrita, por ocasião da seleção do T1, do T2 e do T3, determinaram, portanto, a opção por essa forma de coleta de dados.

¹⁶ A expressão “prática coletiva homogênea” é aqui utilizada para caracterizar o que foi considerado comum, entre os professores participantes, quanto às ações por eles empreendidas, em sala de aula, frente aos aspectos notacionais da escrita.

Para a realização desse procedimento, não foram adotados critérios mais rígidos quanto ao posicionamento físico da pesquisadora, na sala de aula, conforme ocorre em procedimentos de natureza experimental. Também não foi solicitada a colaboração de outros observadores, por entendermos que a presença deles, na sala de aula, não seria compatível com a proposta deste estudo, baseada numa relação de parceria com o professor que prevê a interação e a confiança mútua.

Com base nesse caráter mais flexível, conferido ao procedimento de observação empregado neste estudo, não foi elaborado um protocolo de observação, propriamente dito, mas um roteiro do qual constaram, inicialmente, os seguintes aspectos: a descrição da situação observada, a fim de, posteriormente, ser adotado o cuidado de apresentá-la de forma contextualizada, e o registro, na medida do possível, de ações e de situações dialógicas que envolvessem os aspectos notacionais da escrita, visto terem sido estes aspectos os que mais mobilizaram os professores quanto à possibilidade de parceria com o fonoaudiólogo.

Do mesmo modo, não foram definidas, previamente, categorias específicas de comportamentos a serem observados. Porém, em decorrência do objetivo proposto, o foco da observação foi direcionado aos aspectos notacionais da escrita. Todavia, como tal procedimento não partiu da definição prévia de categorias de comportamentos, outros aspectos relacionados a tal objetivo, apesar do recorte efetuado, foram verificados, por ocasião das atividades de produção de textos, conforme se notará mais adiante, no capítulo 3.

Obviamente, a opção por esse tipo de observação, por vezes, não escapa às críticas relativas ao seu caráter subjetivo, pois, conforme enfatiza Cunha (2001, p. 55), “[...]quem vê um determinado fenômeno o faz à sua maneira, a partir de seus constructos teóricos e conceitos prévios”. No entanto, este estudo, moldado pela compreensão do caráter interativo implícito na relação de parceria entre professor- fonoaudiólogo, não admitiria a utilização de outras formas mais rígidas de observação.

Os textos produzidos nas atividades destinadas à observação, em sala de aula, por aqueles alunos cujos responsáveis assinaram o termo de consentimento, ficaram sob a responsabilidade da pesquisadora, apesar de não terem sido usados,

o que possibilitou a aquisição de um acervo, o qual, posteriormente, pode subsidiar outras indagações relativas à linguagem escrita.

Após essa exposição acerca da opção pelos procedimentos utilizados neste estudo, cabe a apresentação das atividades desenvolvidas em parceria com os professores, realizadas com o intuito de resgatarmos indícios a respeito do efeito da colaboração fonoaudiológica realizada.

Posteriormente, a pedido dos dirigentes da escola em que foram desenvolvidas todas as atividades planejadas e executadas em conjunto com os professores (escola C), as atividades de análise conjunta de textos estenderam-se até o final do 1º semestre de 2004. Contudo, os dados relativos a esse período não foram aqui utilizados, em virtude de os professores não lecionarem mais para os mesmos alunos que freqüentaram suas aulas, no ano de 2003.

2.3.6. As atividades realizadas em parceria com os professores

As atividades realizadas em parceria com os professores, sobre as quais segue um breve relato, compreenderam a realização de encontros teórico-reflexivos para a discussão a respeito dos assuntos eleitos pelos participantes, como foco de tal discussão, e de atividades de análise conjunta de textos, nos quais os aspectos notacionais da escrita se fizeram presentes e mobilizaram a atenção desses professores.

2.3.6.1. Os encontros teórico-reflexivos

Uma discussão conjunta, realizada numa ocasião anterior ao início dos encontros teórico-reflexivos, a respeito dos dados obtidos com as entrevistas e com os questionários, subsidiou o planejamento e a execução de tais encontros. Essa discussão prévia ocorreu pelo fato de que a participação dos professores tanto na escolha dos assuntos discutidos em tais encontros, quanto no modo como estes deveriam funcionar, foi considerada de fundamental importância, pois as ações propostas foram atreladas justamente aos aspectos apontados por eles, como os que poderiam justificar a sua parceria com o fonoaudiólogo, conforme foi destacado anteriormente. Assim, procuramos garantir a autonomia e o engajamento desses

professores, nas discussões previstas, a partir de aspectos que mobilizaram a sua atenção.

Com base em tais pressupostos, portanto, os professores decidiram eleger para as discussões as questões relativas às trocas de letras e à segmentação na escrita, sendo que este último assunto foi incluído, a pedido da maioria dos professores, por ocasião do encontro em que os dados das entrevistas e dos questionários foram discutidos, apesar de tal assunto não figurar, com destaque, em tais dados.

Por causa do calendário escolar a ser cumprido pelos professores das escolas B e C, foram realizados apenas quatro encontros. Cabe ressaltar a importante contribuição tanto dos diretores quanto dos coordenadores pedagógicos das escolas B e C, que incorporaram tais encontros no calendário escolar e motivaram os professores quanto à participação em tal discussão.

Os quatro encontros foram organizados da seguinte maneira: o primeiro encontro, a pedido dos professores, envolveu a discussão sobre as “trocas” apresentadas pelos alunos somente na fala. Tal solicitação foi justificada, por alguns professores que tinham algum conhecimento a respeito do trabalho realizado por fonoaudiólogos que atendiam alguns de seus alunos, pelo fato de acreditarem que as trocas apresentadas por esses alunos deveriam, necessariamente, ser trabalhadas a partir da correspondência grafema-fonema. Apesar de este estudo abordar questões relativas à escrita, tal solicitação foi por nós acatada, o que nos levou à utilização da teoria dos traços distintivos¹⁷ como subsídio para essa discussão (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1992; CAGLIARI, 1997).

O segundo encontro tratou da questão das trocas realizadas pelos alunos apenas na escrita, sendo que a discussão foi fundamentada pelo material bibliográfico produzido por Abaurre (2001d), a respeito da hierarquização silábica, uma vez que os exemplos citados pelos professores destacaram, principalmente, as dificuldades dos alunos relativas à posição e ao número de letras na sílaba.

O terceiro e o quarto encontros compreenderam a discussão a respeito da segmentação na escrita, a partir dos estudos de Silva (1989, 1991). Essa

¹⁷ A teoria dos traços distintivos refere-se ao estudo das relações de contraste contidas no sistema fonológico de cada língua, sendo os traços distintivos considerados “[...] propriedades subsegmentais [...] unidades mínimas que compõem o fonema, por sua vez, compreendido como um conjunto de tais propriedades ou de traços distintivos” (HERNANDORENA, 1988, p. 15).

discussão foi justificada pelo fato de os professores relatarem que observaram mais atentamente tal aspecto, depois de terem participado das entrevistas e respondido aos dois questionários.

A escolha do referencial teórico para subsidiar as discussões empreendidas nesses encontros se deu pelo fato de que, em acordo com os professores, optamos pela utilização de um referencial mais compatível com os paradigmas atuais que orientam a prática fonoaudiológica, no que diz respeito à linguagem escrita e à atuação do fonoaudiólogo na escola.

2.3.6.2. As atividades de análise conjunta de textos

As atividades de análise conjunta de textos, realizadas apenas com os professores de 1ª e de 2ª séries da escola C, destinaram-se ao resgate das discussões empreendidas anteriormente, nos encontros teórico-reflexivos e à promoção de modificações na prática cotidiana dos professores, quanto aos aspectos notacionais da escrita. Tais atividades ocorreram em função de que os professores as consideraram importantes, por se referirem aos textos produzidos por seus alunos, concomitantemente à realização delas. A análise desses textos relacionou-se, portanto, a um contexto mais dinâmico e mais próximo desses professores.

Tais atividades, portanto, não foram impostas aos professores, ao contrário, emergiram do movimento interativo e da compreensão, por parte deles, da possibilidade de atribuição de outros sentidos aos aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas, anteriormente compreendidos por esses professores como erros revestidos de caráter patológico.

Para o desenvolvimento dessas atividades, foram realizados encontros em que os professores trouxeram consigo textos produzidos por seus alunos, considerados como aqueles que apresentavam mais dificuldades do que os demais em relação à aquisição da linguagem escrita, para que tais textos fossem analisados e corrigidos juntamente com a pesquisadora. Nessa análise, a correção do texto e a reflexão a seu respeito foi realizada tanto pelos professores quanto pela pesquisadora. Por essa razão (o fato de a correção do texto não ter sido direcionada apenas pela pesquisadora) é que tal análise foi denominada “conjunta”.

Como os textos trazidos pelos professores, para a realização de análise e de correção, faziam parte de atividades propostas, em sala de aula, pelos professores e não foram produzidos com a finalidade de serem entregues à pesquisadora, não ficaram sob sua responsabilidade.

Semelhantemente ao que ocorreu nos encontros teórico-reflexivos, os aspectos mais discutidos e comentados pelos professores, durante essas atividades de análise conjunta dos textos, limitaram-se, mais uma vez, às trocas de letras e à segmentação. Mais do que o esclarecimento de dúvidas, os professores buscaram, durante a realização de tais atividades, resgatar a compreensão deles acerca dos referidos aspectos, a partir do conteúdo das discussões ocorridas nos encontros teórico-reflexivos.

A conclusão dessas atividades, para posterior correção do T3 e para a observação, em sala de aula, durante a produção de textos, determinou a finalização deste estudo. Porém, atividades inicialmente não previstas, mas que se mostraram determinantes para uma maior e melhor interação com os professores do G3, foram realizadas na escola C.

A seguir, tais atividades serão, brevemente, apresentadas.

2.3.7. A formação do Grupo de Apoio (GA)

A discussão empreendida nos encontros teórico-reflexivos resultou no questionamento das dificuldades mostradas pelos alunos, o que motivou a solicitação, por parte dos professores do G3, de realização de triagem fonoaudiológica com esses alunos, considerados como aqueles que apresentavam tais dificuldades.

Diante da insistência desses professores, foi sugerido um encontro individual com cada um desses alunos, mais com a finalidade de observá-los numa atividade de produção de texto, do que de realização da triagem fonoaudiológica tradicionalmente empregada no contexto escolar, em que as atividades relativas à linguagem escrita priorizam, freqüentemente, a cópia e o ditado.

O elevado número de alunos selecionados pelos professores para a realização desse procedimento condicionou tal realização à participação prévia desses professores em uma discussão sobre as dificuldades apresentadas por esses alunos. Assim, sob tal condição, a diretora e a coordenadora da escola C

solicitaram que a pesquisadora discutisse, em conjunto com os professores, a questão dos distúrbios de aprendizagem, além da questão concernente às necessidades educacionais especiais (NEEs).

Tanto a diretora quanto a coordenadora dessa escola relataram, ainda, que a necessidade de uma discussão a respeito dos distúrbios de aprendizagem seria oportuna, pelo fato de que os professores ficaram confusos, após os encontros teórico-reflexivos, quanto ao que deveriam considerar ou não como distúrbio. Elas também esclareceram que a questão sobre as NEEs não foi gerada pelo desenvolvimento deste estudo, na escola, uma vez que tal discussão se arrastava há algum tempo, inclusive com a solicitação junto à Secretaria Municipal de Educação, por parte de uma das professoras, para a instalação de uma sala de aula (uma espécie de “sala de recursos”), específica para os alunos considerados portadores de NEEs, entre os quais estavam, de acordo com tal professora, aqueles alunos considerados portadores de distúrbios de aprendizagem e aqueles com problemas na pronúncia.

Essa discussão compreendeu, portanto, comentários desses profissionais, a partir de suas experiências cotidianas, e da pesquisadora, com base nos autores aqui citados, acerca das dificuldades de aprendizagem e das controvérsias terminológicas, sintomatológicas e etiológicas (FONSECA, 1995; ABAURRE, 1996; PAMPLONA - MORAES, 1997; ZORZI, 1998, 2003; ABAURRE; FIAD; MAYRINK - SABINSON; 2001; BERBERIAN; MASSI; GUARINELO, 2003) relacionadas a esse assunto. Tais controvérsias foram justificadas com base em diferentes concepções de linguagem (VYGOTSKY, 1984, 1987; FERREIRO; TEBEROSKKY, 1986; BAKHTIN, 1986; COUDRY; SCARPA, 1990; GNERRE, 1998; TFOUNY; FERRIOLI; MORAES, 2002) e de saúde (OPAS/OMS, 1995, 1997; BRASIL, 2001; PENTEADO, 2002). Também a discussão sobre o conceito de NEEs (BRASIL, 1998; OLIVEIRA; LEITE, 2000), inserida no contexto da educação inclusiva (BRASIL, 1994; ARANHA, 2000; MOYSÉS, 2001; OMOTE, 2000 e 2004), foi enfatizada nessa discussão.

Mesmo após tal discussão, a necessidade de realização de triagem fonoaudiológica continuou a ser defendida pelos professores. Porém, foi observada uma drástica diminuição do número de alunos encaminhados para tal procedimento.

Foram encaminhados 27 alunos para a realização desse procedimento. Os encaminhamentos foram justificados pelas dificuldades apresentadas por esses alunos em relação aos aspectos notacionais da escrita considerados, pelos professores, como manifestações patológicas de distúrbios de aprendizagem.

Nessa oportunidade, os alunos foram solicitados a comentarem por que consideravam importante ler e escrever. Após tal conversa, produziram um texto com base em atividades organizadas por seus respectivos professores, para tal finalidade.

Do total de 27 alunos que passaram por essa triagem fonoaudiológica, oito foram encaminhados para atendimentos especializados: seis para atendimento fonoaudiológico (dois por terem apresentado indícios de alteração na fluência da fala e quatro pelo possível comprometimento dos aspectos fonológicos); um aluno para atendimento psicológico, em razão das informações fornecidas pelo próprio aluno sobre a dinâmica familiar; e outro aluno para atendimento médico, justificado pela presença de alterações dermatológicas observadas nos membros superiores.

Todos esses encaminhamentos foram endereçados à unidade básica de saúde da região em que a escola C se localiza. Quanto aos resultados dos encaminhamentos, foram obtidas informações de que apenas dois alunos conseguiram atendimento fonoaudiológico, enquanto os familiares dos demais alunos não procuraram atendimento.

Outros 10 alunos apresentaram ocorrências na escrita relativas ao não acompanhamento do ritmo de aprendizagem apresentado pela maioria dos demais alunos da série por eles freqüentada. Tal fato determinou a criação de um grupo de apoio (GA) a ser conduzido, em conjunto, pelos professores de 1ª e de 2ª séries e por duas professoras contratadas para ministrar aulas de reforço na referida escola. Aos alunos foi enfatizada a necessidade de que freqüentassem tal grupo, concomitantemente às aulas regulares.

Nove alunos restantes não apresentaram qualquer indício que justificasse a participação no GA, ou a realização de encaminhamentos para os serviços especializados.

Os professores foram esclarecidos a respeito de que o GA se diferenciava do grupo de alunos que freqüentava as aulas de reforço, em razão de que, para cada aluno do GA, seriam propostas adaptações curriculares relativas ao ritmo e

ao conteúdo desenvolvido, em sala de aula, pelos professores, de modo que tais adaptações seriam sempre iniciadas na sala de aula e teriam continuidade no GA.

A criação do GA foi motivada, portanto, pela possibilidade de esses professores, em conjunto, olharem para tais alunos a partir da perspectiva de que não apresentavam patologias, mas singularidades que determinavam a forma como cada um se relacionava com a linguagem escrita. Além do mais, os professores disseram não haver a possibilidade de tais atividades serem desenvolvidas na própria sala de aula, em razão de que teriam a dinâmica de suas aulas comprometida.

Os professores de 1ª e de 2ª séries, o coordenador pedagógico, o diretor e os dois professores, contratados para ministrar aulas de reforço, que passaram a atuar com os alunos do GA, acataram tal sugestão e esse grupo começou a funcionar dois dias por semana, em horários contrários aos das aulas regulares.

A fim de favorecer o engajamento dos professores participantes nas atividades relativas ao GA, foi sugerido que, anteriormente ao início das atividades de análise conjunta dos textos, alguns horários fossem marcados para a discussão das atividades propostas a tais alunos e da conduta dos professores a respeito das adaptações curriculares necessárias a cada caso.

Dois encontros foram realizados, nos quais foram discutidos os conteúdos a serem retomados com os alunos e as adaptações necessárias. Nessa oportunidade, foi sugerido aos professores participantes deste estudo que se responsabilizassem pela definição dessas atividades e pelo contato com os professores do GA, relativo à troca de informações e ao acompanhamento das adaptações realizadas.

Tal sugestão se deu, na verdade, em razão de entendermos, nesse momento, que isso lhes oportunizaria tanto a reflexão quanto a modificação da prática referente ao ensino dos conteúdos que eles acharam defasados e que motivaram a solicitação anterior de realização de triagem.

Não foi estipulado um tempo máximo para a permanência desses alunos no GA, apenas um tempo mínimo de dois meses foi considerado necessário para a avaliação dos resultados.

Nesses dois encontros, durante as discussões, os professores solicitaram a apresentação de estratégias relativas ao modo como deveriam trabalhar com os alunos em questão. Alguns exemplos acerca, principalmente, de situações lúdicas

que envolviam uma maior interação professor-aluno foram abordados. Diante dessa solicitação, foi ressaltada a necessidade de observarem os episódios de tentativas de elaboração-reelaboração da escrita de seus alunos, a partir dos dados discutidos nos encontros teórico-reflexivos.

A necessidade de articulação entre os professores, quanto à troca de informações relativas às estratégias de ensino utilizadas por eles, com sucesso, diante de situações semelhantes às enfrentadas com os alunos do GA, foi problematizada. Também foi sugerido a todos que elaborassem estratégias e buscassem soluções concretas, com a recomendação de que tais soluções não precisavam ser esgotadas nesses dois encontros, mas iniciadas e/ou retomadas durante o período de permanência dos alunos no GA.

A direção e a coordenação da escola apoiaram as soluções encontradas e adotadas pelos professores, o que estimulou o maior engajamento de todos, nas atividades relativas ao GA.

Esse engajamento dos professores em tais atividades determinou, por parte deles, inúmeras sugestões a respeito de como poderiam trabalhar as dificuldades de seus alunos, desde a recuperação do conteúdo anteriormente trabalhado com eles até a proposição de estratégias relativas à valorização da sua auto-estima. Merece destaque o caso de duas professoras de 1ª série que ministraram suas aulas revezando-se entre as duas turmas, em algumas situações, ou agregando todos os alunos, a fim de conhecerem melhor os alunos uma da outra e de trocarem impressões, informações e estratégias entre ambas e com as professoras do GA.

Outro caso que merece ser mencionado diz respeito a duas outras professoras de 1ª série, que decidiram retomar, em sala de aula, o conteúdo considerado defasado e propor, às suas turmas, atividades semelhantes, para discutirem, entre si e, posteriormente, com os professores responsáveis pelo GA, os resultados obtidos com seus alunos.

As discussões acerca da dinâmica do GA também serviram para que fossem acompanhados, junto aos professores, os resultados relativos à frequência dos alunos a esse grupo. Assim, foi possível obter a informação de que quatro das crianças encaminhadas ao GA não o frequentaram.

Esse fato levou ao contato com os familiares dos alunos que participaram do GA com o propósito de esclarecê-los quanto ao objetivo desse grupo e à necessidade de incentivarem a frequência dos seus filhos.

Cabe ressaltar que não foi realizado um rigoroso acompanhamento das estratégias utilizadas pelos professores, tampouco foi feito o acompanhamento individual de cada um dos 27 alunos do GA. Muito mais do que a preocupação com as estratégias de ensino propostas pelos professores, foi valorizado o movimento interativo estabelecido entre eles e também com os dirigentes da escola C na busca por soluções para as dificuldades demonstradas pelos alunos, à medida que deixaram de priorizar apenas os aspectos notacionais da escrita para valorizarem mais os aspectos discursivos e a relação dos alunos do GA com a linguagem escrita.

Mais adiante, no capítulo 3, será apresentada uma breve discussão a respeito do modo como os professores interpretaram a criação e o funcionamento do GA.

2.3.8. A coleta dos dados

As entrevistas em grupo ocorreram nas respectivas escolas em que os professores dos G1, G2 e G3 lecionavam. As sessões de entrevistas com esses grupos de professores duraram, em média, duas horas (tempo destinado pelas escolas, semanalmente, para a realização do HEC) e foram realizadas em salas cedidas pelos diretores de cada escola. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas logo após a sua realização, do mesmo modo que a entrevista individual, feita numa única sessão individual com cada professor, nas respectivas escolas onde lecionavam, em salas cedidas pelos diretores, durante o HEC. Cada entrevista individual também foi gravada e durou, em média, 30 minutos.

Os dois questionários foram respondidos, individualmente, pelos professores numa única ocasião, na presença da pesquisadora, na própria escola onde lecionavam, durante o HEC e num tempo aproximado de uma hora e trinta minutos. Nessa oportunidade, o Q2 foi apresentado aos professores após eles terem respondido às questões do Q1.

A correção dos textos 1, 2 e 3, nos diferentes momentos propostos, foi realizada pelos professores individualmente, na presença da pesquisadora, nas escolas onde lecionavam, durante o HEC. Os professores receberam uma cópia xerox correspondente a cada texto, respectiva a cada momento específico em que se deu tal correção, a fim de que fossem registrados tanto os aspectos corrigidos quanto os termos empregados pelos professores, na nomeação desses aspectos.

Durante a realização dessa atividade, na sala de aula de cada professor participante, os alunos foram solicitados a escrever um texto conforme o que seus respectivos professores haviam planejado. A pesquisadora leu o texto junto com cada aluno, à proporção que entregaram as suas produções, de maneira a resgatar os trechos incompreensíveis.

A leitura desses textos junto com os alunos também ocorreu com o intuito de descartarmos dessa seleção aqueles que geraram dificuldade quanto à identificação do que havia sido escrito e que, portanto, não permitiriam, posteriormente, a sua compreensão na ausência do autor (aluno) para o resgate dos trechos incompreensíveis.

Assim como a correção dos três textos, a observação também ocorreu nas escolas onde os professores lecionavam, nos três momentos de coleta de dados propostos: no início do estudo, ao término dos encontros teórico-reflexivos e ao final das atividades de análise conjunta de textos. Tais momentos correspondem, respectivamente, ao início do 1º semestre, final do 1º semestre e término do 2º semestre de 2003. Essas observações duraram, em média, duas horas, com as turmas das 1ª séries, em horários de aulas antecedentes ao intervalo. As turmas das 2ª séries foram observadas em horários após o intervalo, num tempo aproximado de uma hora e meia.

Tal fato ocorreu pela própria escolha dos professores, que destacaram que as crianças de 1ª série despendiam um tempo maior do que as de 2ª série para a produção do texto e, ainda, ficavam mais desatentas após o intervalo. Os professores de 2ª séries não se opuseram a essa forma de organização dos horários, por considerarem que seus alunos não seriam prejudicados, pois, de acordo com esses professores, apesar de esses alunos se mostrarem mais desatentos após o intervalo, tinham contato há mais tempo com situações de produção de textos.

Os quatro encontros teórico-reflexivos ocorreram quinzenalmente, com os professores do G2 e do G3, nas escolas onde lecionavam (escolas B e C), em horários destinados ao HEC e duraram, em média, uma hora e meia.

Também em função do calendário escolar a ser cumprido pelos professores da escola C, as atividades de análise conjunta de textos caracterizaram a seguinte programação: quatro encontros individuais com cada professor, com duração aproximada de uma hora; dois encontros com todos os professores de 1ª e 2ª séries de cada período, que duraram, em média, duas horas; e dois encontros com os grupos de professores de cada série, ou seja, com todos os professores de 1ª série e os de 2ª série, de cada período, com duração de duas horas.

2.3.9. A análise dos dados

Para a análise dos dados referentes às atividades realizadas em parceria com os professores, foram aproveitados os dados registrados no diário de campo. Tais dados determinaram, seja para os encontros teórico-reflexivos, seja para a análise conjunta de textos, a elaboração de categorias relativas aos aspectos mais discutidos nos encontros e os mais corrigidos nessas atividades de análise dos textos em parceria com os professores. Tais categorias serão apresentadas no capítulo 3.

A análise desses textos atendeu aos seguintes critérios: tipo de ocorrências que caracterizaram os aspectos notacionais da escrita como divergentes das convenções ortográficas; forma de interpretação conferida pelo professor a tais ocorrências; identificação dos termos empregados, por eles, na nomeação delas. Desse modo, foram discutidas, principalmente, as ocorrências apontadas pelos professores como aquelas que despertaram dúvidas quanto à sua natureza.

Para a análise dos dados das entrevistas em grupo e individual, foi realizada a transcrição de seu conteúdo, na íntegra, por ocasião da utilização desses procedimentos. A leitura de tal transcrição, assim como a leitura das respostas dos professores apresentadas no Q1 e no Q2, permitiram a identificação de cinco eixos de análise que adquiriram saliência frente à compreensão dos participantes deste estudo, quanto a diferentes aspectos da linguagem escrita, particularmente os seus aspectos notacionais.

A constituição desses cinco eixos de análise partiu, portanto, do próprio processo que envolveu a realização deste trabalho, em detrimento de categorizações previamente estabelecidas. Tais eixos de análise, relativos ao discurso dos professores, compreenderam:

1. As concepções dos professores em relação à escrita
2. O trabalho realizado pelos professores em relação à escrita
3. A patologização, pelos professores, dos aspectos notacionais da escrita
4. A contribuição de outros profissionais ao trabalho do professor com a escrita
5. A relação professor-fonoaudiólogo

O primeiro eixo de análise foi orientado pela discussão a respeito das concepções sobre a escrita, que direcionaram o discurso e as práticas pedagógicas adotadas por eles, em sala de aula. Tal eixo de análise foi evidenciado pelas questões de números 1 e 2, tanto da entrevista em grupo quanto do Q1. O segundo eixo de análise partiu da discussão relativa aos critérios e recursos utilizados pelos professores no trabalho, em sala de aula, com a escrita, em razão das questões de números 3, 4, 5 e 11 da entrevista em grupo e de número 3, 4, 5 e 10 do Q1. Especificamente em relação ao terceiro eixo de análise, procuramos evidenciar o sentido atribuído pelos professores aos aspectos notacionais da escrita, a partir da apresentação de diálogos e de trechos das respostas dos professores às questões de números 6, 7, 8, 9, 10 e 12 da entrevista em grupo; de números 1, 2, 3 e 4, da entrevista individual; e de números 6, 7, 8 e 9 do Q1. O quarto eixo de análise emergiu da necessidade, apontada pelos professores, de apoio de outros profissionais quanto à imposição e legitimação dos distúrbios de aprendizagem, o que envolveu as questões 13, da entrevista coletiva, e 11 do Q1. No quinto eixo de análise, a discussão foi subsidiada pelas questões do Q2 a respeito da relação professor-fonoaudiólogo.

A análise dos dados obtidos com a correção do T1, do T2 e do T3 partiu do levantamento de categorias acerca dos aspectos notacionais da escrita divergentes da ortografia oficial corrigidos pelos professores e por eles interpretados como manifestações patológicas de distúrbios da aprendizagem e/ou da escrita (conforme dos dados das entrevistas e do Q1) e dos termos por eles empregados na nomeação desses aspectos. Tais categorias serão oportunamente tratadas no capítulo 3.

A preocupação com a elaboração de um sistema de classificação desses aspectos, tendo em vista a prática cotidiana dos professores, em detrimento da utilização de qualquer outro descrito na literatura a respeito de tais aspectos, deu-se pela valorização do conhecimento dos participantes e da necessidade de repensarem suas práticas, a partir de seu próprio cotidiano. Cabe ressaltar que não foi elaborado um único sistema de classificação das correções realizadas pelos professores, visto que não utilizaram, sistematicamente, os mesmos termos por eles empregados na nomeação dos aspectos corrigidos nos diferentes momentos de realização de correção dos textos 1, 2 e 3.

Quanto aos dados relativos à observação do professor, em sala de aula, durante as atividades de produção de textos pelos alunos, três eixos de análise foram identificados. Cabe sublinhar que tais dados foram analisados de modo processual, em cada um dos momentos em que tal procedimento foi utilizado.

Conforme foi comentado anteriormente, o foco da observação foi direcionado à conduta dos professores e, conseqüentemente, à de seus alunos, frente aos aspectos notacionais da escrita, o que o caracterizou como um eixo de análise a respeito de tal observação. Entretanto, os dados observados também determinaram a elaboração de outros dois eixos de análise quanto à relação professor-aluno-pesquisadora, nas atividades de produção de textos, e à situação de produção escolar desses textos. Esses dois eixos de análise caracterizaram dados, presentes nos três momentos de observação, que antecederam e/ou foram evidenciados no decorrer das atividades de produção de textos. Tais dados revelaram algumas práticas, ora adotadas pelos professores, ora pelos alunos, determinantes para a atividade de produção, propriamente dita, de tais textos. Essas práticas, em alguns momentos coletivas (comuns a todos os professores) e em outros episódicas, determinaram, então, a análise desses dois outros eixos. A ênfase nesses dois eixos de análise foi justificada pela preocupação em não se realizar uma análise descontextualizada e reducionista a respeito da postura dos professores e, por conseqüência, de seus alunos, frente aos aspectos notacionais da escrita, a despeito das condições de produção da escrita, que não puderam ser desconsideradas. O quadro a seguir ilustra, portanto, todos os eixos de análise que nortearam a discussão empreendida na seqüência.

Quadro 1: Eixos de análise e respectivos desdobramentos relativos às entrevistas, aos questionários e à observação, em sala de aula, de atividades de produção de textos

PROCEDIMENTOS	EIXOS DE ANÁLISE E RESPECTIVOS DESDOBRAMENTOS			
Entrevista em grupo Entrevista individual Q1 e Q2	As concepções dos professores em relação à linguagem escrita			
	O trabalho realizado pelos professores em relação à escrita			
	A patologização, pelos professores, dos aspectos notacionais da escrita			
	A contribuição de outros profissionais ao trabalho do professor com a escrita			
	A relação professor-fonoaudiólogo			
Observação, em sala de aula, de atividades de produção de textos	A relação professor- Aluno-pesquisadora Nas atividades de Produção de textos	A relação professor-aluno centrada na ênfase aos aspectos notacionais da escrita		
		A relação professor-pesquisadora centrada nas expectativas equivocadas do professor quanto à atuação fonoaudiológica, na escola, com a linguagem escrita		
		O papel da escrita na construção da relação aluno-pesquisadora		
	A situação de Produção escolar dos textos	A participação dos professores e dos alunos na escolha dos gêneros utilizados, em sala de aula, para a elaboração dos textos		
	A conduta dos Professores e dos Alunos frente aos Aspectos Notacionais da escrita	A realização de correção dos aspectos notacionais, pelos professores, na ausência de solicitação dos alunos para tal correção	Formas de correção	
			Aspectos mais corrigidos	
		A realização de correção dos aspectos notacionais, pelos professores, mediante a solicitação dos alunos	Formas de correção	
		Aspectos mais corrigidos		

Nome: Kelvin Adriano Cujalle
Data: 25/11/2003
Título: A importância de não faltar
as aulas.

A importância de não faltar as aulas é porque a matéria que foi dada e que vai cair na prova. E se faltar muito vai ficar um prejuízo e não sabemos de qual no final do ano não vai passar de ano. E muita falta mesmo atrapalha a educação do aluno. Então não faltar a escola é muito importante por que as consequências são muito grandes.



3. RESULTADOS E DISCUSSÃO



A apresentação e a discussão dos dados relativos aos resultados obtidos, neste estudo, foram subsidiadas tanto por categorias temáticas, no que diz respeito às atividades desenvolvidas em parceria com os professores e à correção do T1, do T2 e do T3, efetuada por eles, quanto por eixos de análise que emergiram do discurso e da prática desses professores. Uma abordagem predominantemente qualitativa foi privilegiada para a análise de tais dados, por acreditarmos que tal abordagem seria mais coerente com a flexibilidade metodológica inerente a este estudo, conforme foi destacado anteriormente. Por conseguinte, foi realizada uma análise interpretativa desses dados, característica de tal abordagem (LUDKE; ANDRÉ, 1986), principalmente daqueles relativos à série de situações episódicas apresentadas neste trabalho. Tais situações foram exemplificadas por meio das respostas apresentadas pelos professores, por ocasião da realização das entrevistas e da utilização dos questionários, além das situações interativas pertinentes à observação, em sala de aula. Em tais exemplos, os professores foram identificados pela letra P, seguida de um número correspondente à sua identificação. A pesquisadora foi identificada pela letra F, em referência à sua formação como fonoaudióloga, e os alunos foram identificados por meio da letra A.

Cabe ressaltar que tais exemplos foram transcritos e apresentados de modo literal, a fim de preservarem as características do discurso dos professores, da pesquisadora e dos alunos.

Os dados quantitativos (Apêndices I e J) não foram desprezados, em razão de que ilustraram aspectos do que anteriormente foi denominado como “discurso coletivo homogêneo” e “prática coletiva homogênea”, ou seja, aspectos comuns ao discurso e à prática dos professores participantes, que pareceram retratar a incorporação de um discurso e de uma prática submetidos à normatização de idéias e de comportamentos aceitos, defendidos e disseminados entre esses professores.

Com o intuito de favorecermos a compreensão dos resultados obtidos, primeiramente, serão apresentação os dados relativos às atividades realizadas em parceria com os professores, para, posteriormente, serem discutidos os dados pertinentes às entrevistas, aos questionários, à observação e à correção dos três textos.

3.1. As atividades realizadas em parceria com os professores

Os dados relativos às atividades realizadas em parceria com os professores serão aqui retratados a partir das categorias determinadas pelos aspectos mais comentados pelos professores, nos encontros teórico-reflexivos, e mais corrigidos por eles, nas atividades de análise conjunta dos textos.

3.1.1. Os encontros teórico-reflexivos: subsídios para a compreensão acerca das possibilidades da parceria professor-fonoaudiólogo

Os encontros teórico-reflexivos justificaram-se pela possibilidade de os participantes refletirem, mais profundamente, sobre aspectos práticos vivenciados cotidianamente na sala de aula e de buscarem, por meio de tal reflexão, possibilidades de modificações julgadas necessárias, tanto ao aprimoramento profissional de cada um quanto ao favorecimento do processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

Barcellos (2003), Giroto (2001) e Teixeira (2004) apontam a escassez de publicações a respeito da relação professor-fonoaudiólogo e do questionamento sobre a realização, por parte do fonoaudiólogo, de triagem e de orientações, na escola, bem como dos instrumentos utilizados na realização de tais procedimentos.

Neste estudo, igualmente se compartilha a necessidade desse questionamento, acompanhado não apenas da resignificação dessa relação e dessas práticas fonoaudiológicas, mas também do desenvolvimento de atividades que podem se constituir em possibilidades de parceria entre o professor e o fonoaudiólogo, quanto à resolução das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, durante o processo de aquisição da linguagem escrita.

Tal pretensão se deve, principalmente, ao fato de tais atividades serem vislumbradas como um caminho para a promoção da aquisição da linguagem escrita na escola, descaracterizada do caráter patológico e da atribuição inconseqüente de rótulos e de estereótipos àqueles que apresentam dificuldades inerentes ao seu processo de aquisição, por ser a escola o local que favorece a apropriação formal da escrita. Essa perspectiva possibilitou, portanto, que atividades de análise conjunta de textos se constituíssem a partir do movimento interativo-participativo deflagrado entre os participantes deste estudo.

A proposição de construção de uma relação professor-fonoaudiólogo que foge do modelo tradicional de atuação fonoaudiológica, na escola, modelo este calcado em práticas autoritárias e freqüentemente descontextualizadas e patologizadoras, também foi determinada pela opção teórica e metodológica assumida neste estudo. Tal opção permitiu, nesses encontros, a adoção de uma conduta, por parte da pesquisadora, voltada mais a auxiliar o grupo a pensar do que pensar pelo grupo e, ao mesmo tempo, direcionada a esse questionamento e ao desenvolvimento, por parte do grupo, de autonomia, de consciência e de solidariedade.

Desse modo, o investimento na relação professor-fonoaudiólogo, sob a perspectiva de que não há um profissional mais importante do que o outro, em tal relação, mas a de que ambos, com seus saberes e experiências podem, conjuntamente, contribuir para a compreensão um do outro, quanto à linguagem escrita, foi subsidiada pela idéia de que

[...] o processo de construção de relações e interações que configuram a história de um grupo, sempre singular, repercute na história particular e na construção não só da linguagem, mas também – por meio dela – na constituição da própria identidade de cada membro desse grupo [...] em que as interações sociolingüísticas relacionam-se com os posicionamentos e papéis sociais assumidos e desempenhados nos mais diversos agrupamentos sociais em que o sujeito se insere. (PANHOCA, 2004, p. 1055).

Ao longo dos referidos encontros, justamente por acreditarmos que a formação de um grupo não implica apenas a junção das singularidades de cada membro participante, porém o resultado da dinâmica das interações instauradas, influenciadas pelas referências individuais que configuram o contexto pessoal e social de cada um, é que buscamos o resgate dos sentidos presentes nas representações e construções evidenciadas na relação professor-fonoaudiólogo (CARVALHO, 1996).

O movimento interativo deflagrado resultou no deslocamento dos professores, ora para o papel de problematizadores, ora para o de aprendizes, o que determinou a sua participação efetiva nas discussões empreendidas, ao trazerem para tais discussões as suas experiências particulares, suas frustrações e seus sentimentos, relativos aos assuntos em questão.

A partir dos comentários apresentados pelos professores, durante os quatro encontros teórico-reflexivos, foi possível elaborar categorias temáticas relativas aos

aspectos mais discutidos por eles. Vale lembrar que cada encontro realizado correspondeu à discussão de um determinado assunto previamente escolhido pelos participantes, conforme descrição anterior, o que certamente contribuiu para o maior número de referências aos aspectos notacionais da escrita, conforme se observa na tabela 1:

Tabela 1: Categorias relativas aos aspectos da linguagem escrita comentados pelos professores durante os encontros teórico-reflexivos

CATEGORIAS RELATIVAS AOS ASPECTOS COMENTADOS			Nº DE PROFESSORES QUE COMENTARAM TAIS ASPECTOS							
			ETR1		ETR2		ETR3		ETR4	
			G2 (N=11)	G3 (N=5)	G2 (N=11)	G3 (N=5)	G2 (N=11)	G3 (N=5)	G2 (N=11)	G3 (N=5)
Aspectos Notacionais da escrita	Troca de letra na escrita	11	5	11	5	11	5	11	5	
	Segmentação na escrita	0	0	0	0	7	3	11	5	
	Hiposegmentação Hipersegmentação	0	0	0	0	4	1	11	5	
	Paragrafação	4	2	0	0	0	0	0	0	
Aspectos Discursivos da escrita	Coesão textual	0	0	0	0	5	2	1	0	
	Coerência textual	0	0	0	0	5	2	1	0	

Os exemplos expostos pelos professores determinaram duas grandes categorias: “Aspectos notacionais da escrita” e “Aspectos discursivos da escrita”. Essas categorias, em função de tais exemplos, foram desmembradas em subcategorias. Os dados apresentados acima evidenciaram, portanto, a maior preocupação dos professores com a questão relativa à “troca de letra”, que mobilizou a atenção de todos os professores do G2 e do G3, em todos os quatro encontros teórico-reflexivos (na tabela 1 denominados, respectivamente, de ETR1, ETR2, ETR3 e ETR4). Há que se ressaltar que apenas nos dois primeiros encontros a questão da troca de letra na escrita foi especificamente discutida, visto que o terceiro e o quarto encontros foram destinados à discussão a respeito da segmentação na escrita; no entanto, os professores continuaram a evidenciar a sua preocupação com as ocorrências relativas à troca de letra.

Quanto à subcategoria “Segmentação na escrita”, os professores, no terceiro encontro, se preocuparam mais com a questão da hiposegmentação do que com

a da hipersegmentação. Cabe o destaque, quanto a esses aspectos, ao fato de que a utilização dessa nomenclatura, neste encontro, não partiu dos professores, que se referiram a eles por meio de termos coloquiais tais como: “palavras grudadas” para se referirem à hipossegmentação e “palavras separadas” para caracterizarem a hipersegmentação. Tal nomenclatura, porém, foi adequadamente utilizada por grande parte dos professores, no quarto encontro, sendo que todos eles apresentaram exemplos a respeito da hipossegmentação e da hipersegmentação na escrita. Assim, os professores pareceram se preocupar mais com essa questão, à medida que a discussão a seu respeito foi aprofundada.

Seis professores realizaram comentários a respeito da “paragrafação”, sendo que esse aspecto mobilizou a atenção, principalmente, de quatro professores do G2, no primeiro encontro. No entanto, nos demais encontros que se seguiram esse aspecto não figurou mais nas discussões empreendidas.

Os aspectos discursivos foram mencionados, no terceiro encontro, por apenas um professor do G2 e três professores do G3, que se referiram à coesão e à coerência textuais como elementos importantes para a elaboração de textos, o que determinou duas subcategorias: “coesão textual” e “coerência textual”. No quarto encontro, apenas 1 professor do G3 voltou a mencionar tais aspectos. Há que se ressaltar que a menção a tais aspectos emergiu durante os encontros relativos à discussão sobre a segmentação na escrita, quando os professores referiram que as dificuldades apresentadas por seus alunos quanto a tal questão comprometiam a coesão e a coerência do texto. Nos dois primeiros encontros, relativos à troca de letra na escrita, ocasião em que a pesquisadora enfatizou, além dos aspectos notacionais, a importância da organização e da coerência das idéias expostas em um texto, nenhum professor mencionou tais aspectos discursivos.

Cabe esclarecer que, em função da semelhança da compreensão dos professores quanto às ocorrências de aspectos notacionais da escrita divergentes das convenções ortográficas, nos diferentes momentos deste estudo, a discussão a respeito de tal compreensão será aprofundada por ocasião da discussão relativa à correção dos textos 1, 2 e 3, efetuada pelos professores.

Uma importante questão que mobilizou a atenção dos professores, nesses encontros, principalmente os do G2, da escola B, foi a compreensão, por parte de sete professores desse grupo, a respeito do que eles consideraram que deveria ser

trabalhado pelo fonoaudiólogo, em relação à linguagem escrita, conforme se verifica na tabela 2:

Tabela 2: Categorias relativas aos aspectos apontados pelos professores, durante os ETRs, como objetos de trabalho do fonoaudiólogo com a linguagem escrita

CATEGORIAS RELATIVAS AOS ASPECTOS APONTADOS COMO OBJETO DE TRABALHO DO FONOAUDIÓLOGO	Nº DE PROFESSORES QUE APONTARAM TAIS ASPECTOS		TOTAL
	G2 N=11 (6=B + 5=C)	G3 N=5 (5=C)	
Consciência Fonológica ¹⁸	6	1	7
Desordem do processamento auditivo Central ¹⁹	6	0	6

Os professores que apontaram o trabalho fonoaudiológico, relativo à linguagem escrita, voltado à estimulação da consciência fonológica e à desordem do processamento auditivo central justificaram tal conduta por terem tido contato com fonoaudiólogos que atuavam com alguns de seus alunos considerados portadores de distúrbios de aprendizagem. De acordo com esses professores, tais fonoaudiólogos caracterizaram as dificuldades apresentadas pelos alunos como decorrentes de alterações relativas à consciência fonológica e à desordem do processamento auditivo central. Tais relatos demonstraram que o discurso desses fonoaudiólogos, sobre as causas das dificuldades mostradas por seus alunos, reforçou, junto a estes professores, uma concepção reducionista de linguagem escrita subsidiada, prioritariamente, pela correspondência grafema-fonema e por explicações, predominantemente, de natureza biológica para as ocorrências divergentes das convenções ortográficas, com destaque para aspectos da audição. Há que se ressaltar que os seis professores da escola B vivenciavam, cotidianamente, um contexto bastante favorável à indicação desse tipo de atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita, visto ser bastante enfatizado, nessa

¹⁸ Ávila (2004, p. 815) define consciência fonológica como “[...] a capacidade de percepção dirigida aos segmentos da palavra, a qual é uma capacidade metalingüística, um conhecimento metafonológico, que se apresenta por meio da possibilidade de focalizar a atenção sobre os segmentos sonoros da fala e identificá-los ou manipulá-los”.

¹⁹ De acordo com Pereira e Schochat (1997), é considerado um distúrbio de audição em que o indivíduo apresenta inabilidade para analisar e interpretar sons.

escola, o trabalho com o método fônico, que prioriza a correspondência letra-som no ensino da escrita.

3.1.2. As atividades de análise conjunta de textos: a concretização da parceria professor-fonoaudiólogo

Durante as atividades de análise conjunta de textos, todos os cinco professores do G3, sem exceção, retomaram aspectos conceituais relativos aos assuntos discutidos nos encontros teórico-reflexivos, justificando que isso se dava pelo fato de que haviam se esquecido das informações abordadas e discutidas. Esses professores, semelhantemente aos demais, mencionaram, inclusive, que se lembravam vagamente do conteúdo discutido anteriormente, nesses encontros.

Tal “esquecimento” pode ser interpretado, na verdade, como uma forma de resistência, desses professores, à incorporação de um novo estatuto teórico, contrário ao qual eles estavam habituados. O fato de desprezarem, até esse momento, a reinterpretação conferida aos aspectos notacionais discutidos nos encontros teórico-reflexivos, sob uma perspectiva despatologizadora e que prevê maior valorização dos aspectos discursivos da escrita, em detrimento da compreensão que apresentaram sobre os aspectos formais da escrita, pode ter representado, para esses professores, a dificuldade em encararem o que Nemirovsky (2002) denomina de “reconceitualização educativa”, ou seja, a possibilidade de modificação da prática docente, com o propósito de aderir a novas concepções e práticas ou mesmo de refletir, criticamente, acerca do trabalho que desenvolvem cotidianamente. Essa autora enfatiza que a transposição de novas concepções e práticas para a sala de aula implica um processo árduo e complexo e que o professor

[...] ainda que consciente da incoerência, não consegue evitá-la, pois trocar de teoria não consiste em fazer-se um *apagar tudo e abrir folha nova*, não é deixar à margem todo o conhecimento feito e assumido – que é a expressão de certezas prévias e experiências acumuladas. Na realidade, abre-se um período de transição caracterizado pela oscilação entre teorias contrapostas, e que se estende até o momento em que o docente possa contar com os elementos necessários para organizar o conjunto de seu trabalho de maneira coerente com as alternativas didáticas que busca adotar. É necessário manter as práticas já dominadas e que oferecem apoio, ao mesmo tempo em que ocorre a consolidação de um novo fazer, para que, dessa forma, seja possível ir abandonando as anteriores. (NEMIROVSKY, 2002, p. 91).

Assim, frente a esses cinco professores que participaram das atividades de análise conjunta, a pesquisadora ocupou, inicialmente, a posição de escuta para, depois, problematizar a compreensão apresentada por eles acerca dos assuntos sobre os quais apresentaram dúvidas, sugerindo-lhes que tal compreensão se apoiasse em exemplos cotidianos presentes nos textos dos seus alunos.

Nessas atividades, pareceu ter-se evidenciado o “período de transição” ao qual Nemirovsky (2002) se refere, ao comentar sobre a “reconceitualização educativa”. Os dados, apresentados mais adiante, relativos ao GA e à correção do T3 corroboram tal interpretação, visto que esses professores passaram a se preocupar mais em compreender a natureza das ocorrências divergentes das convenções ortográficas, ao mesmo tempo em que mantiveram condutas subsidiadas pela concepção reducionista de linguagem que favorece a interpretação de tais ocorrências como manifestações patológicas.

Tal como Nemirovsky (2002, p. 101), acredita-se, neste estudo, que “[...] à medida que o docente evidencia um autêntico interesse e entusiasmo por trabalhar sobre algo em particular, estará promovendo que essa atitude também possa prevalecer, pelo menos, entre a maioria dos membros do grupo”. Portanto, durante todas as oportunidades em que foram realizadas as atividades de análise conjunta de textos, foi valorizado o engajamento dos professores, da coordenação e da direção, o que pareceu favorecer tanto a formação quanto a manutenção do grupo, aspectos imprescindíveis para se garantir a interação entre os seus membros e o interesse comum pela reflexão a respeito da temática em questão (ZIMERMAN, 1997; PANHOCA, 2002).

Um total de 17 textos foi analisado e corrigido conjuntamente com os professores. A tabela 3 evidencia os dados acerca da análise da correção desses textos.

Os aspectos apontados pelos professores para a correção determinaram a elaboração das categorias “Aspectos notacionais da escrita” e “Aspectos discursivos da escrita”. Novamente, os aspectos notacionais da escrita mobilizaram mais a atenção dos professores, com destaque para as ocorrências relativas às “representações múltiplas” que envolveram os grafemas “s”, “c”, “ss”.

As ocorrências concernentes às dificuldades quanto ao número e à posição de letras, nas sílabas, também despertaram a atenção dos professores, já que

ocuparam, respectivamente, a quinta e a sexta posições entre os aspectos mais destacados para a correção.

Tabela 3: Categorias relativas aos aspectos apontados, pelos professores do G3, para a correção dos 17 textos utilizados nas atividades de análise conjunta

OCORRÊNCIAS QUE MOBILIZARAM A ATENÇÃO DOS PROFESSORES PARA A CORREÇÃO		FREQUÊNCIA ABSOLUTA RELATIVA AO NÚMERO DE VEZES EM QUE TAIS OCORRÊNCIAS FORAM APONTADAS, PELOS PROFESSORES DO G3, PARA A CORREÇÃO					
		P17	P18	P19	P20	P21	TOTAL
Aspectos notacionais da escrita	c/s	10	6	11	9	12	48
	s/c	6	7	7	10	9	39
	s/ss	6	5	6	7	8	32
	ss/s	4	6	9	4	5	28
	dificuldade Quanto ao nº de letras na sílaba	5	5	7	4	6	27
	dificuldade Quanto à posição da letra na sílaba	3	4	5	6	4	22
	c/ç	3	5	3	6	4	21
	x/ch	4	3	5	3	3	18
	ç/c	3	5	2	5	2	17
	m/n	2	4	5	2	4	17
	d/t	3	5	2	5	2	17
	hipossegmentação	4	2	3	2	5	16
	hipersegmentação	4	1	3	2	4	14
	v/f	2	2	3	2	5	14
	t/d	3	4	2	2	2	13
	f/v	4	2	3	1	3	13
	ch/x	2	3	2	2	3	12
	ss/c	2	2	4	1	2	11
	n/m	2	1	3	4	1	11
	p/b	4	1	3	2	1	11
	x/s	3	1	1	2	1	8
	b/p	2	0	1	1	2	6
	q/p	0	2	2	1	0	5
paragrafação	0	0	2	3	0	5	
Aspectos discursivos da escrita	coesão textual	0	0	3	1	1	5
	coerência textual	0	0	3	1	0	4
TOTAL		81	76	100	88	89	434

Assim como ocorreu nos encontros teórico-reflexivos, os professores do G3 praticamente não se referiram aos aspectos discursivos. Tal fato pode ser justificado por uma compreensão reducionista sobre a linguagem escrita e a respeito da atuação do fonoaudiólogo com a escrita, centrada na correspondência grafema-fonema.

Durante a análise de tais ocorrências, os professores foram solicitados a explicar de que forma as compreendiam. Diante das dúvidas expostas por eles,

procuramos resgatar o referencial teórico abordado nos encontros teórico-reflexivos para justificar a natureza das ocorrências destacadas para a correção. Essas dúvidas referiram-se, quase sempre, à confusão quanto ao que denominaram como ocorrência representativa de “troca de letra”, de “erro ortográfico” e “de falta de atenção”.

Tal confusão, também em razão da semelhança com a forma como os professores compreenderam as ocorrências divergentes das convenções ortográficas, presentes no T1, no T2 e no T3, será comentada por ocasião da apresentação dos dados relativos à correção desses três textos. O modo como compreendemos e discutimos, com os professores, a natureza de tais ocorrências neste estudo, também será mostrado mais adiante, por ocasião dos comentários acerca dos textos 1, 2 e 3.

3.2. O GA como possibilidade de reinterpretação da atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita

Os relatos feitos por escrito, pelos participantes, a respeito da dinâmica que envolveu a criação e o funcionamento do GA, baseada na parceria entre a pesquisadora e os professores e no auxílio prestado pela coordenação e pela direção da escola C, demonstraram que todos os professores do G3 consideraram que houve uma maior integração profissional entre todos, com a troca de informações e estratégias de ensino aproveitadas, em outras situações, com todos os alunos de suas respectivas salas de aula.

Os professores também referiram que a forma como o GA funcionou, com a troca, entre os professores, de estratégias direcionadas às dificuldades específicas apresentadas por cada um dos alunos integrantes desse grupo, favoreceu a “recuperação” dos conteúdos inicialmente considerados defasados. Tal “recuperação” possibilitou à maioria dos alunos que freqüentaram esse grupo o retorno exclusivo às atividades regulares, num tempo médio de dois meses.

Outro aspecto destacado por todos os professores foi o resgate de sua confiança em seu próprio trabalho. De acordo com os professores do G3, as soluções adotadas por eles os fortaleceram, pois se conscientizaram de que, apesar da participação da pesquisadora, na organização do GA, a maioria das mudanças foram propostas e conduzidas por eles. Assim, a conscientização

quanto à sua capacidade para a compreensão e resolução das dificuldades de seus alunos, antes tidas como sintomas patológicos, determinou a mudança de expectativas e de julgamentos acerca desses alunos. Cabe ressaltar que alguns alunos, por ocasião da triagem fonoaudiológica, foram julgados, por seus professores, como maus alunos. Posteriormente, com a passagem pelo GA, tais alunos foram considerados, por esses mesmos professores, como bons alunos, visto que passaram a acompanhar, junto com os demais alunos de suas respectivas classes, as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Alguns trechos desses relatos, registrados a seguir, parecem apontar para o início de um processo de ressignificação, por parte desses professores, de suas práticas pedagógicas e das concepções de linguagem escrita que as subsidiam:

P17: Em sala de aula trabalhamos atividades diferenciadas do restante da classe, apropriadas ao nível de aprendizagem que se encontram; jogos de atenção e atividades em duplas visou um maior contato deles com os alunos que tinham maior domínio dos conteúdos. Levando-se em consideração o progresso individual, todos apresentaram melhora significativa, hoje posso dizer que são bons alunos e acabei aprendendo muitas estratégias com os colegas.

Esse relato pareceu indicar uma ressignificação da importância do aluno como sujeito-outra das relações de ensino estabelecidas em sala de aula, ao possibilitar não só, aos alunos considerados “problemas”, a troca interlocutiva com outros colegas, como também aos demais alunos, o deslocamento de posições, de papéis, a partir da valorização de seus conhecimentos. Apesar da mudança desse professor, quanto à valorização da interação entre os próprios alunos de sua classe, ele ainda pareceu bastante preso à idéia de níveis de aprendizagem, o que pode remeter sua compreensão acerca da linguagem escrita à concepção cognitivista, que valoriza as etapas universais de aprendizagem da linguagem escrita, tal como as apresenta Ferreiro e Teberosky (1986).

O relato de um outro professor revelou a importância que ele passou a atribuir a si mesmo como o outro, que auxilia na atribuição de sentidos à escrita:

P18: Adaptei as atividades para ele com ajuda individual nas suas produções de texto, o que possibilitou que ele se alfabetizasse. Isso até me surpreendeu, só faltava mais investimento mesmo da minha parte, porque esse aluno não frequentou o grupo de apoio.

Por meio desse relato, esse professor evidenciou a ressignificação de seu papel como interlocutor-outra na interação com esse aluno, o que o conduziu a

olhar para as possibilidades de esse aluno se caracterizar como sujeito do processo de aquisição da linguagem escrita.

O relato apresentado abaixo demonstrou, claramente, a maneira como um outro professor passou a compreender a ocorrência dos aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas, ao afirmar que não considerava mais a ocorrência de tais aspectos como representativos de problemas.

P19: Analisando as produções de textos das crianças com a fonoaudióloga, foi possível compreender e até mesmo mudar de postura frente aos erros cometidos pelas crianças, nas produções escritas. O acompanhamento permitiu a compreensão do que são erros ortográficos e o que são as trocas de fonemas encontradas nas produções de alguns alunos que, necessariamente, não são problemas.

Tal relato pareceu indiciar uma mudança, desse professor, quanto à sua compreensão sobre a atuação do fonoaudiólogo com a linguagem escrita direcionada à promoção de sua aquisição e não à sua patologização. No entanto, tal relato também evidenciou a compreensão desse professor de que a atuação do fonoaudiólogo ainda se restringe aos aspectos notacionais, visto que ele não se referiu aos aspectos discursivos da escrita, fato que se repetiu nos relatos de todos os professores do G3.

O apoio no modelo de atuação fonoaudiológica tradicional pareceu determinar, ainda, o discurso desses outros dois professores.

P20: Embora os alunos com as dificuldades não tenham conseguido um atendimento específico com uma fonoaudióloga, algumas coisas foram possíveis de serem realizadas em sala de aula, através das orientações e suporte que estávamos recebendo.

P21: Foi possível a realização de atividades e explicações para toda a sala de aula, que tinham por objetivo beneficiar aqueles alunos que apresentavam dificuldades, porém, que beneficiaram todos, mesmo sem o atendimento da fono.

Apesar de esses dois professores vincularem, necessariamente, a atuação fonoaudiológica ao atendimento clínico individual, eles apontaram em direção a uma maior autonomia em relação à figura do “especialista”, uma vez que consideraram satisfatórios os resultados obtidos por alunos que freqüentaram o GA, sem o acompanhamento direto de um fonoaudiólogo.

Um fato que também chamou a atenção, durante a organização do GA, referiu-se ao modo como os alunos que passaram por triagem fonoaudiológica justificaram por que achavam importante ler e escrever. Tais alunos, via de regra, fizeram comentários bastante semelhantes sobre tal assunto. O “discurso coletivo

homogêneo”²⁰ da maior parte desses alunos, de que se consideravam pouco capacitados para a leitura e para a escrita, impressionou pelo fato de que pareceu que tais alunos já haviam incorporado tal incapacidade, conforme enfatiza Moysés (2001, p. 48-9):

Expropriadas de sua normalidade, incorporam a doença, a incapacidade. Não sabem ler, por isto devem ser pouco inteligentes; feias, fracas, *burras*, assim, se vêem”; condição em que “as crianças normais vão-se tornando doentes [...] institucionalizadas em uma instituição imaginária [...] que transforma um fenômeno social, coletivo, ao ser parte de sua expressão particular”.

Esse discurso também pareceu evidenciar que tais alunos mostraram desinteresse pelas práticas de leitura e escrita, conforme os exemplos abaixo:

A. do P17: Eu sei que tenho que aprender a ler e a escrever, mas eu não gosto de estudar. Não vou conseguir. Minha professora já disse que eu tenho muita dificuldade com as letrinhas.

A. do P 19: Eu não consigo fazer a tarefa em casa. Minha mãe já disse que eu não tenho cabeça boa pra isso. Eu sempre deixo a tarefa pra fazer de noite e tem vezes que eu esqueço e a professora briga.

O desinteresse revelado foi motivado, possivelmente, pelo fato de esses alunos também terem consciência da sua condição de estigmatizados.

3.3. O discurso e a prática dos professores, deste estudo, acerca dos aspectos notacionais da escrita

A seguir, serão apresentados os resultados relativos aos dados que evidenciaram o discurso e a prática cotidianamente utilizados pelos professores participantes sobre a linguagem escrita, em particular, a respeito dos aspectos notacionais da escrita.

3.3.1. O que os professores dizem a respeito dos aspectos notacionais da escrita

Apesar de os relatos dos professores se repetirem, em muitas situações, independentemente da utilização de diferentes instrumentos de coleta dos dados,

²⁰ Tal expressão caracteriza o que foi considerado comum a todos os alunos, que passaram por triagem fonoaudiológica, quanto à compreensão a respeito da linguagem escrita.

optamos pela apresentação deles de forma a compararmos o que os professores disseram por ocasião da realização da entrevista em grupo com o que falaram na entrevista individual e, ainda, com as respostas que apresentaram nos questionários, a partir dos cinco eixos de análise que emergiram do discurso desses professores.

3.3.1.1. As concepções dos professores em relação à escrita

Apesar de os aspectos notacionais da escrita se constituírem no foco central deste estudo, consideramos necessária a contextualização da compreensão dos professores a respeito desses aspectos inserida no contexto de suas concepções em relação à linguagem escrita. Embora tenha sido realizado um recorte de um dos aspectos da linguagem escrita, entendemos que esta envolve grande complexidade e que o discurso e a prática a respeito dela, invariavelmente, são determinados pela forma como é compreendida.

É oportuno destacar que, em virtude desse recorte, a breve discussão sobre o que os professores participantes entendem por linguagem escrita ficou restrita à relação entre os pressupostos empregados por eles para justificar a concepção que apresentaram com aqueles que fundamentaram a posição assumida neste estudo, em relação à escrita.

Os professores foram questionados, em dois momentos diferentes, sobre o que entendiam por linguagem escrita: durante a entrevista em grupo e ao responderem ao Q1. Nessas ocasiões, suas respostas evidenciaram o predomínio da compreensão de escrita como representação da fala, apesar de a compreensão da escrita como meio de comunicação também ter sido mencionada.

Esses resultados demonstraram, portanto, que entre esses professores predominou a idéia de que a escrita representa a fala, o que revelou um duplo reducionismo: a linguagem oral reduzida à fala (e esta à idéia de código sonoro, tão somente) e a escrita reduzida à idéia de código gráfico. Aqueles que não a conceituaram desse modo conceberam a escrita a partir da idéia de que esta é apenas um instrumento de comunicação.

Tal reducionismo pode ser ilustrado pelo diálogo entre professores e pesquisadora, na situação de entrevista coletiva:

P6: Mas antes de eu te explicar como vejo a escrita, não seria melhor você falar o que você acha? Vai que eu falo uma coisa totalmente longe do que você quer?

F: Obviamente, eu tenho uma forma de compreender a escrita, mas você não precisa se preocupar se eu vou considerar certa ou errada a sua maneira de entender a escrita. Comenta um pouco sobre isso.

P7: Posso falar? Eu acho que cada um tem seu jeito de ver essa questão. Eu, por exemplo, acho que a escrita, eu entendo assim, né, a escrita mostra exatamente como a criança se expressa verbalmente.

P6: Eu também concordo com isso que ela diz. É o que eu acho também, a escrita representa a fala, porque as crianças escrevem exatamente como falam. Mas eu quis saber antes o que vocêalaria até pra eu saber se estou no caminho certo, se é isso mesmo que você acha.

F: E você considera minha opinião importante? Por quê?

P6: Ah! A fono estuda muito mais esse assunto né, tanto que é pra ela que a gente encaminha quando o aluno tem dificuldade de leitura e escrita.

P7: Isso é verdade!

Os dois professores que participaram desse momento de diálogo compartilharam de opiniões semelhantes a respeito da escrita. O P6, no entanto, pareceu apresentar a preocupação de adequar seu discurso ao da pesquisadora, provavelmente por se sentir intimidado diante de um profissional que ocupa, em seu imaginário, uma posição de controle da linguagem e por compreender a relação professor-fonoaudiólogo determinada pela subordinação a esse profissional da saúde. A postura da pesquisadora, todavia, foi a de problematizar a questão, o que a fez retomar a pergunta.

Algumas respostas apresentadas no Q1 confirmaram a relação direta estabelecida, pelos professores, entre a escrita e a fala, ou seja, a relação centrada exclusivamente na noção de códigos gráfico e sonoro e na idéia de que a escrita é algo secundário à fala:

P8: Escrita para mim é a representação do oral, do que é expresso pela fala. Você pode reparar, a criança escreve do jeito que fala.

P10: Eu penso que a escrita reflete a fala, né, a criança escreve como fala.

P21: Escrita, como a gente tá num mundo letrado, é algo que se utiliza para se comunicar.

Essas respostas também subsidiaram o reducionismo com que a linguagem escrita foi interpretada.

De acordo com Marcuschi (2001), a idéia de que a escrita representa a oralidade pode ser justificada pelo predomínio da visão gramatical da escrita como representação direta da fala ou pela sobreposição da linguagem oral em relação à escrita, o que confere à escrita um lugar secundário. Tal visão, de acordo com esse

autor, não busca o esclarecimento das semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita e se justifica, portanto, por considerar a escrita derivada da fala.

Sobre isso, esse autor destaca que a supremacia da oralidade sobre a escrita ocorre apenas quanto ao aspecto cronológico, em relação à época de surgimento de ambas, o que não confere à oralidade maior prestígio. Ao contrário, o autor enfatiza que, ao serem considerados os usos da escrita, esta pode adquirir valor social superior ao atribuído à oralidade. Isso vai depender do contexto de uso dessas modalidades de linguagem, cuja relação deve ser entendida num *continuum*, em razão do dinamismo constante entre ambas.

Esse autor distingue, ainda, duas dimensões no tratamento da língua falada e da língua escrita: a primeira seria a dimensão das práticas sociais, que envolveria a oralidade e o(s) letramento(s). A segunda, relativa às modalidades de uso da língua, incluiria a fala e a escrita. Desse modo, oralidade e letramento compreendem aspectos e relações mais amplas do que fala e escrita, o que implica a oralidade como decorrente de prática social interativa, com base em variadas formas do discurso oral, e o letramento como diversas práticas sociais fundadas no uso da escrita.

Para Marcuschi (2001, p. 25-6), a fala, por sua vez, “[...] seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade)”, enquanto que a escrita “[...] seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos [...] e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva, também, recursos de ordem pictórica e outros”, o que a situaria no plano dos letramentos.

O reducionismo relativo à concepção de oralidade como fala e de escrita como representação gráfica dessa fala, presentes nas respostas dos professores deste estudo, pode, então, ser explicado por essa confusão, destacada por este autor como freqüente.

A apresentação da escrita, pelos professores, como derivada da oralidade pareceu conferir a essas modalidades de linguagem a característica de produto em detrimento de seus usos e funções, mas como bem enfatiza esse autor, trata-se muito mais de processos do que de produtos. Assim, a escrita não pode ser compreendida como representação da oralidade, simplesmente, uma vez que ela não reproduz variados fenômenos da oralidade como a prosódia, os gestos e os movimentos corporais e de olhar. Da mesma maneira, a oralidade não reproduz

aspectos da escrita, como tamanho e tipo de letra, cores e formatos, entre outros. Ambas apresentam características próprias, mas tais características não conferem a elas a posição de sistemas lingüísticos opostos ou dicotômicos.

Tal consideração é reforçada por Abaurre (2001), que aponta que não se pode, simplesmente, transpor a fala para a escrita, uma vez que na escrita não estão representados, entre outros aspectos, elementos da fala relativos aos seus contextos de uso e à prosódia.

A posição de Cagliari (1997) é de concordância com os autores mencionados, pois ele enfatiza que muitos elementos da fala se perdem, se apenas se passam os fonemas para a escrita, o que, sem dúvida, gerará dificuldades quanto à compreensão do que se lê. Esse autor reforça sua opinião, ao justificar a ocorrência de fatos que evidenciam a falta de correspondência entre letra e som, tais como: uma mesma letra relacionar-se a sons distintos; um mesmo som ser grafado por diferentes letras; a utilização de duas letras para representar um único som; a ocorrência, na escrita, de uma letra que não tem som na fala; a importância da variedade lingüística que determina a possibilidade de diferentes formas de pronúncia, entre outros.

Koch (2000) parece concordar com tais colocações, ao sustentar, também, que tanto a oralidade quanto a escrita apresentam características próprias, apesar de ambas utilizarem o mesmo sistema lingüístico. Segundo a autora, o que ocorre é que há situações em que o texto escrito encontra-se mais próximo da fala coloquial e situações em que o texto falado se aproxima mais da escrita formal. Observa-se, portanto, que, para essa autora, a relação entre a oralidade e a escrita também é determinada pelos diferentes contextos de uso de ambas.

Tfouni (1997), ao afirmar que a escrita e a oralidade não se encontram em relação de dependência, mas de interdependência, o que determina a influência recíproca entre ambas, parece reforçar que ambas não devem ser compreendidas sob a perspectiva da dicotomia. Porém, de acordo com essa autora, tal relação é condicionada pela posição assumida pelo sujeito e autor, que ora pode se dar na direção do oral para o escrito, ora na direção do escrito para o oral, dependendo do contexto de uso.

Essa relação de interdependência também é apontada por Geraldi (1996), quando enfatiza que a oralidade e a escrita se constituem em duas modalidades

com diferenças e semelhanças, mas que exercem interferências recíprocas entre si.

Nessa mesma direção, Berberian (2003) atenta para a contradição das práticas daqueles que concebem a escrita como representação da oralidade ao incentivarem, no momento em que a criança se depara com o ensino da escrita formal, o apoio na oralidade (atividades de correspondência grafema-fonema) para, posteriormente, cobrarem dessa criança a compreensão de que tal correspondência não é exata. Essa autora entende que tanto a oralidade quanto a escrita são modalidades distintas, porém, complementares e, portanto, suas especificidades devem ser entendidas não apenas por quem ensina, mas também por quem aprende as convenções ortográficas.

A partir de tais considerações e com base nos dados deste estudo, os professores, ao menos no momento em que revelaram a maneira como compreendiam a linguagem escrita, não remeteram à importância das condições de produção da escrita.

Por outro lado, as respostas de dois professores, na situação do Q1, inicialmente interpretadas como determinadas pela concepção de que a escrita representa a fala, em razão de, explicitamente, terem-se referido à expressão “representação da fala”, também podem ser compreendidas numa direção contrária à exposta até aqui, ou seja, podem ser justificadas a partir de uma visão em que a oralidade é desprestigiada em relação à escrita:

P1: Eu percebo que a criança vem com muitos erros, então do jeito que fala ela escreve e como ela fala muito mal escreve mal também. A escrita então, pra mim, representa a fala, ela ainda não sabe que muitas vezes o jeito dela falar é horrível, é errado e nós vamos ensinar a forma correta de escrever quando ela perceber que tem que ter uma forma correta de falar.

P15: Para mim, eu defino assim: a escrita representa a fala da criança, a fala mesmo, é isso que eu penso, só que as crianças falam muito mal, com muitos erros, o meio cultural delas é muito pobre, então elas não entendem o que é o certo, eles têm muita dificuldade para usar a norma culta, até entenderem o que devem usar vai longe, só que elas têm que entender que a escrita exige muito mais, pega um texto bem escrito e compara com o texto falado...

Sobre tal desprestígio, Marcuschi (2001) chama a atenção para o reducionismo contido na compreensão de que existe uma única norma lingüística padrão ou norma culta, ou seja, na interpretação da língua apenas como um sistema de regras e em seu ensino somente na condição de ensino de regras gramaticais.

É possível considerar, portanto, que esses dois professores que apresentaram os relatos exemplificados acima, apesar de reduzirem a fala e a escrita à condição, respectivamente, de códigos sonoro e gráfico, partiram da idéia de que a escrita tem maior valor social do que a oralidade. Entretanto, em todas as respostas que evidenciaram esse reducionismo, independentemente de revelarem um maior valor social da oralidade ou da escrita, os professores não consideraram, entre outros aspectos, a importância dos contextos de usos de tais modalidades, os aspectos discursivos e os aspectos histórico-culturais determinantes para tal relação, uma vez que conceberam essa relação apenas nos planos sonoro e gráfico.

Koch (2000) também enfatiza a possibilidade de a escrita ser concebida, erroneamente, dentro de um padrão ideal do qual a fala se distancia. Tal fato, de acordo com essa autora, pode ser justificado em razão de que a fala é, freqüentemente, analisada com base na gramática projetada para a escrita, o que demanda uma visão preconceituosa da fala. Essa suposição também pode reforçar a posição desses dois professores (P1 e P15), cujas respostas deixaram isso implícito.

Geraldi (1996), a esse respeito, entende que essa necessidade de busca pela norma culta e desprestígio da oralidade decorre do que ele denomina de “normatização da fala”, conseqüência de um processo de eleição da norma de prestígio determinado política e economicamente (a exemplo da discussão apresentada na introdução deste estudo).

Para esse autor, a escola se constitui em uma instância pública em que o uso da norma culta é ensinado e exigido, a partir de uma idéia de língua homogênea e estática, ou seja, de língua compreendida apenas como código e a norma culta como a variedade lingüística mais adequada. Essa idéia de compreensão da língua atrelada à representação de uma variedade lingüística julgada mais adequada pode ter contribuído para a compreensão dos professores participantes deste estudo, quanto ao processo de aquisição da escrita reduzir-se à aquisição da variedade padrão-culta, o que implica a estigmatização da forma de falar de seus alunos e, indiretamente, da forma de escrever também.

Franchi (1992) afirma que a distância entre o modo de falar do aluno e a norma considerada culta é, geralmente, transformada em problema, comumente localizado no aluno, o que contribui para que a estigmatização das variedades

lingüísticas, que fogem à variedade culta, ocorra e se sistematize. Muito provavelmente, a estigmatização, pelos professores participantes deste estudo, das variedades lingüísticas utilizadas por seus alunos, pode ser justificada pelo fato de que tais variedades lingüísticas são consideradas problemas.

Essa autora, assim como Geraldi (1996), não desconsidera a importância do papel da escola no ensino da norma culta. Ambos apontam a necessidade de a escola evitar a discriminação das variedades lingüísticas consideradas de menor prestígio, em detrimento da substituição obrigatória dessas variedades pela utilização da norma culta.

Da mesma forma, esses autores atentam, também, para a importância do professor no processo de aquisição da escrita, porque ele deve refletir mais sobre as semelhanças e diferenças entre a oralidade e a escrita e evitar o preconceito e a discriminação, tanto do modo de falar de seus alunos quanto da interferência desse falar na escrita. Tais autores consideram, ainda, que partir de uma concepção de escrita em que esta não é entendida apenas como código nem adquire um valor superior ao da fala, mas compreender que ambas se relacionam em razão das circunstâncias de seus usos, entre outros fatores, possibilitará ao professor auxiliar seus alunos não só na aquisição das convenções ortográficas, mas, principalmente, na resolução das situações de conflitos que tal utilização pode ocasionar, sem contudo, transformar tais convenções na única forma aceitável e correta.

Tendo em vista as justificativas apresentadas e apoiadas nos autores citados, independentemente de os professores terem conceituado a escrita como derivada da fala ou de terem apontado o modo de falar desprestigiado de seus alunos, é possível admitirmos que tanto a oralidade quanto a escrita têm especificidades que as constituem em modalidades distintas da linguagem que influenciam-se mutuamente, sendo a compreensão de tais especificidades determinante para o combate à idéia que prevaleceu entre esses professores: a de escrita como representação da fala.

Na tentativa de esmiuçar um pouco mais essa compreensão da escrita como representação da fala, os professores também foram questionados a respeito dos fatores por eles considerados como aqueles que interferem na aquisição da escrita.

Assim, quando questionados de modo mais genérico, na entrevista em grupo, os professores apontaram, principalmente, o desinteresse familiar, o meio

social favorável e os problemas psicológicos. Outros fatores foram indicados, entre os quais: a inadequada exposição aos meios de comunicação; o contato anterior com a escrita; o valor social da escrita; a quantidade elevada de alunos por classe; a falta de acompanhamento individual ao aluno; e a realização de atividades de correção. Tais aspectos, porém, foram mencionados apenas uma única vez.

No Q1, como a elaboração do enunciado dessa questão foi determinada pela entrevista em grupo, foi solicitado aos professores que apontassem os fatores benéficos e os prejudiciais ao processo de aquisição da escrita.

A ausência de problemas na oralidade, o contato anterior com a escrita e a boa relação professor-aluno figuraram entre os aspectos benéficos mais citados. Do mesmo modo que os problemas na fala, os problemas psicológicos, o desinteresse familiar e os problemas neurológicos foram os fatores prejudiciais mais relatados pelos professores. Citados menos freqüentemente, foram elencados, ainda, como fatores prejudiciais o baixo nível sócio-econômico e a ausência de contato anterior com a escrita.

Esses dados evidenciaram que os professores apontaram, mais freqüentemente, na entrevista em grupo, os problemas relativos ao aluno e à sua condição familiar e social. Aspectos relativos ao contexto escolar foram pouco citados e aqueles referentes ao próprio professor não foram sequer mencionados.

No Q1, os problemas relativos à fala caracterizaram os fatores que, segundo os professores, mais interferem na aquisição da escrita. Mais uma vez, os fatores localizados nos alunos foram os mais citados pelos professores, reforçados pela menção aos problemas psicológicos e aos problemas neurológicos, seguidos pelos problemas relativos à condição familiar e social dos alunos. Aspectos relativos ao contexto escolar também não foram mencionados e aqueles relacionados ao próprio professor foram caracterizados apenas pela menção à boa relação professor-aluno, considerada benéfica à aquisição da escrita. Curiosamente, o contato anterior com a escrita ou a falta desse contato não foram citados na mesma proporção. No entanto, a referência a tal contato pode ser entendida como positiva, quando comparadas as respostas obtidas nas situações da entrevista em grupo com as do Q1, uma vez que, na entrevista em grupo, esse fator sequer foi mencionado.

A grande preocupação desses professores com os fatores relativos à presença ou à ausência de problemas na fala pareceu subsidiar, portanto, as suas respostas acerca dessa compreensão de escrita como representação da fala:

F: O que mais você considera que interfere, além disso?

P17: Quando a criança fala errado também interfere muito.

P21: Ah! Bem lembrado. Pra mim é o que interfere mais. Eu tenho dois alunos que trocam tudo na fala, você pega a escrita dele, você não entende nada, pra entender eu tenho que ler como se ele tivesse falando, tudo trocado. Agora, eu não entendo porque ele faz essas trocas. Você também acha que é isso que está atrapalhando a escrita dele?

F: Mas o que seria esse atrapalhar?

P21: Isso dele não escrever nada, ele está no pré-silábico e nem dá mostras de que está saindo dessa etapa, que já está no nível silábico, pelo menos..

P19: Mas, quando eles falam certo, eu também tenho criança que fala tudo certo e não escreve direito. Assim, eles não trocam nada quando falam, como ela deu o exemplo, aí. Só que eles escrevem do jeito que falam coisas que nem “comeno”, “óia”. Sabe assim, “nóis vai”.

F: Isso seria um problema de fala?

P19: Seria. Então, primeiro eu tenho que corrigir a fala dele.

F: E como é que você corrige...?

Nesse diálogo fica claro o valor atribuído, pelos professores, à fala, subsidiado pela idéia de que a escrita é apenas sua representação. Essa idéia é reforçada pela referência do P21 às “fases” e “níveis” de aquisição da escrita. Ao se referir à importância da fala, tal professor procurou legitimar seu posicionamento a partir do discurso da fonoaudióloga, ao tentar se certificar sobre o que falara. Nesse momento, porém, a pesquisadora, ao se colocar na posição de escuta, problematizou tal questão. Também pareceu haver uma ampliação, por parte do P19, a respeito de quais seriam os problemas da fala, que, além das trocas, incluíram as variações lingüísticas.

Apesar de essa idéia parecer tão cristalizada entre os professores, cabe ressaltar que o fator “contato anterior com a escrita” foi citado como benéfico, no caso da presença desse contato, e como prejudicial, na sua ausência, conforme destacado anteriormente, de acordo com os exemplos do Q1. Muito provavelmente, tais professores tenham se referido à importância das práticas de letramento que a criança experiencia antes mesmo de aprender, formalmente, a ler e a escrever, mesmo que esses professores não tenham utilizado a expressão “letramento”.

Marcuschi (2001, p. 21) defende que a expressão “letramento” deve ser empregada no plural, em razão das inúmeras e distintas práticas de letramento, acrescentando que este se traduz

[...] num processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos [...] que distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo.

Assim, a condição de letrado implica a participação efetiva em situações de letramento e não apenas a utilização formal da escrita.

Corrêa (2000, p. 140) enfatiza, no entanto, que a concepção de letramento deve ir além dessa idéia de graus variados de um tipo mínimo a um máximo. De acordo com esse autor, tal idéia, apesar de ter representado um avanço no entendimento de questões relativas à alfabetização, pressupõe a aplicação ao letramento, semelhantemente à dicotomia alfabetizado e não alfabetizado, da condição que situaria os indivíduos entre os letrados e aqueles por ele denominados de circunstantes de letrados: “[...] isto é, por certos círculos em que se dão as práticas de leitura e escrita que, disseminados na sociedade estão abertos à participação — mesmo que indireta — de indivíduos alfabetizados ou não”.

Marcuschi (2001, p. 22) ressalta, ainda, a importância de se distinguir letramento de alfabetização e de escolarização. Alfabetização é compreendida por ele como uma situação que não precisa, necessariamente, ocorrer na instituição escolar, mas supõe o aprendizado submetido ao ensino e ao domínio das habilidades de ler e de escrever, enquanto que a escolarização caracteriza-se como “[...] prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do aluno, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola”.

Tfouni (1997) também propõe a distinção entre letramento, alfabetização e escolarização. Letramento é situado, por essa autora, no plano social, visto que se refere aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. A alfabetização caracteriza o plano individual (de domínio de habilidades de leitura e de escrita). Escolarização, por sua vez, está vinculada ao ensino formal e instrucional que se dá no âmbito da escola. A confusão entre tais termos também é apontada por essa autora como uma dificuldade para a compreensão de letramento, uma vez que essa confusão comumente está relacionada à utilização desses termos como equivalentes. Confusão também apontada por Mortatti (2004) e referida como freqüente por Kleiman (1995) e Soares (2000).

Exemplos das respostas dos professores participantes deste estudo, evidenciaram, no Q1, a confusão entre tais termos, pois se nota que letramento foi compreendido, em tais respostas, ora como sinônimo de alfabetização, ora como correlato de escolarização:

P4: Ah! Sem dúvida a falta de envolvimento da família é muito prejudicial, mas também acho que o contato da criança com a escrita é super importante, porque quando ela chega para mim, na escola, a escrita era algo desconhecido, não faz sentido porque não fazia parte da vida dela, então, à medida que ela vai tendo esse contato com a escrita na escola, ela vai adquirindo melhor a escrita.

P11: Tem família que já manda a criança praticamente alfabetizada, ela nem precisou da escola para aprender a escrever o nome, até já aprendeu a ler algumas coisinhas, esse contato anterior com a escrita ajuda muito na aquisição da escrita correta, só que são poucos esses casos.

Esse dado pareceu demonstrar, portanto, o desconhecimento dos participantes sobre esse assunto. Também pareceu que o fator “contato anterior com a escrita” não assumiu a mesma importância atribuída aos fatores relativos ao próprio aluno, associados aos aspectos orgânicos ou à sua condição familiar e social, veementemente apontados pelos professores.

Algumas respostas do Q1 exemplificam tal afirmação:

P5: Muitas crianças têm problemas de cabeça, aí precisa do médico mesmo, do neuro e só ele para resolver porque aí tem que tomar remédio, se bem que na maioria das vezes o remédio ajuda, mas não resolve o problema de aprendizagem, porque continua com a dificuldade aqui na escola.

P9: Tem criança que tem problema psicológico, tem a auto-estima comprometida, isso atrapalha muito, porque a família é culpada, tem criança que os pais brigam, que os pais chamam ela de burra, nesses casos não tem muito para o professor fazer porque não dá para mudar a criança de família, né.

P15: Eu acho que falar errado atrapalha muito porque a criança vai escrever exatamente do jeito que fala, se troca na fala vai trocar na escrita, é incrível como isso acontece muito.

P19: Olha, eu até já tinha te falado isso antes, eu acho um grave problema ela ter problema na fala porque aí vai passar para a escrita, se a criança fala “nóis foi”, ela vai escrever assim, uma coisa que é muito freqüente é ela escrever “correno, andano, falano”, porque é exatamente assim que ela fala.

A respeito dessa situação, Moysés e Collares (1985, 1992, 1995) e Moysés (2001) afirmam que é freqüente a prática, na escola, de atribuir causas orgânicas e individuais aos alunos com algum tipo de dificuldade (questionável, por se caracterizar, em muitas situações, como conseqüência da interferência de outros aspectos que nada têm a ver com o aluno, propriamente dito). Tal freqüência decorre, além de outros aspectos que nesse momento não serão tematizados, do

paradigma de saúde calcado na dicotomia saúde–doença, ou seja, na idéia de saúde como antagônica da doença, difundida na educação. Tal paradigma, determinado pela influência do modelo médico-clínico na escola, acaba por se caracterizar como um aspecto gerador da patologização das dificuldades escolares e da perpetuação da atribuição de causas orgânicas (entenda-se “culpa”) aos alunos.

Essas autoras chamam a atenção para o perigo da atribuição de causas orgânicas e individuais ao não-aprender na escola, uma vez que a patologização desloca a discussão do eixo coletivo para o individual. Isso provoca, então, a expropriação de saberes e competências do professor, que passa a acreditar cada vez mais na necessidade da presença de profissionais da saúde, na escola, para a resolução dessas dificuldades.

Uma possível justificativa para o fato de os professores deste estudo terem apresentado as causas orgânicas e individuais como fatores determinantes para a aquisição da escrita, seja em relação à presença desses fatores (ao apontarem os fatores prejudiciais), seja à ausência deles (ao citarem os fatores benéficos), pode ter sido a utilização desse modelo apoiado nessa perspectiva citada e criticada por essas autoras. Ressaltamos, porém, que a discussão sobre tal questão não será levada adiante, nesse momento, uma vez que será ampliada por ocasião da apresentação dos resultados e comentários relativos aos dados da observação, em sala de aula, das atividades de produção de textos.

3.3.1.2. O trabalho realizado pelos professores em relação à escrita

Como mencionado anteriormente, esse eixo de análise partiu dos comentários dos professores quanto aos critérios e recursos utilizados por eles no trabalho com a escrita, em sala de aula.

Os professores apontaram, na entrevista em grupo, como critérios determinantes para tal trabalho, a programação da S. E., a programação da escola e a troca de experiências com os colegas, como se observa a seguir:

F: Então, o seu trabalho é determinado pelas orientações da secretaria?

P12: É, principalmente, né. A nossa coordenadora participa das reuniões na secretaria e passa pra gente as determinações de como tem que conduzir o trabalho.

P13: É, mas eu, pelo menos, que não estou há tanto tempo na profissão, procuro muito aprender com a experiência dos colegas mais velhos.

F: E de que forma essas experiências te ajudam?

P13: Eu procuro ver assim, o que eles fazem e quando eu tenho um problema semelhante eu procuro me lembrar e costuma dar certo.

F: E tem alguma coisa, assim, que você pode exemplificar pra gente?

P13: Como assim?

F: Algum fato do qual você se recorde em que recorreu a exemplos dos seus colegas?

P13: Ai! Agora, lembrar assim, tem textos que se alguém usou e disse que deu certo eu também procuro usar.

P11: Mas não é bem assim, não. A secretaria direciona, sim, nosso trabalho, eu também troco estratégias com os colegas, mas eu considero que nosso trabalho depende muito mais dos projetos da escola.

F: Como assim?

P11: A gente tem os projetos sobre os quais as disciplinas têm que ser direcionadas, por exemplo, do meio ambiente, o conteúdo de português, de ciências, tudo é voltado pra isso, entendeu?

Em nenhum momento fizeram referências à necessidade de considerarem o perfil do grupo de alunos como critério determinante do trabalho com a escrita, em sala de aula.

No Q1, essa mesma questão foi novamente exposta aos professores, porém, com modificações em seu enunciado, uma vez que, previamente, tais critérios foram apresentados acrescidos da opção “Outros”, que não incluiu nenhum comentário. Nessa situação, os professores foram solicitados, ainda, a especificarem a utilização desses critérios.

Os professores indicaram, principalmente, as orientações da S.E. como determinantes para esse trabalho, além da programação determinada pela escola. A troca de experiências com os colegas não se evidenciou, ao contrário do que ocorreu na entrevista em grupo. No entanto, na situação do Q1, foram mencionadas, por um único professor, as necessidades dos alunos.

Conforme apontam os PCNs (BRASIL, 1997), a prática educativa apoiada na interação grupal é primordial para o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal interação deve ser incentivada pelo professor, por meio da investigação das idéias de seus alunos sobre a língua, o que deve determinar a organização de seu trabalho pedagógico. Obviamente, um conteúdo específico é previsto para tais séries, porém, a atuação do professor deve partir dos usos que a criança faz da língua, antes mesmo de iniciar o processo formal de escolarização (portanto, da valorização das práticas de letramentos). Desse modo, pressupõe-se que, mesmo contando com um conteúdo programático predeterminado, o professor precisa levar em conta as necessidades de seus alunos. Disso decorre a importância da investigação mencionada, uma vez que cada grupo de alunos constrói relações interativas peculiares.

Os professores mencionaram o uso do planejamento elaborado semanalmente (semanário); todavia, essas atividades previamente elaboradas pareceram assumir um caráter de inflexibilidade e de rigidez, muito mais do que de referencial adotado como ponto de partida, visto que tais professores afirmaram segui-lo à risca.

Nas respostas desses professores, a necessidade da investigação proposta pelos PCNs não chegou a ser citada, e a construção de relações interativas com cada aluno e com o grupo, de forma geral, também não foi mencionada, conforme os exemplos de trechos das respostas:

P1: Ah! A gente tem todo um conteúdo determinado pela S. E. que a gente segue, né, esse conteúdo é cobrado e fiscalizado.

P4: Todos têm que seguir o conteúdo da S. E. e preparamos o nosso semanário atendendo esse conteúdo e as nossas atividades são corrigidas pela coordenadora, porque ela tem que verificar tudo que fizemos, se está dentro da programação da S. E.

P13: Nós também seguimos os projetos da escola e incluímos nossas atividades dentro desses projetos nos nossos semanários.

Quando questionados sobre os recursos utilizados, em sala de aula, para o trabalho com a escrita, os professores mencionaram, na entrevista em grupo, a utilização de diferentes gêneros para a elaboração de textos, de jogos ilustrados graficamente e de diferentes recursos audiovisuais:

P8: Como assim, recursos?

F: Que tipo de material você utiliza...

P8: Bom, eu costumo muito trabalhar com diferentes gêneros, eu uso gibis, uso jornal, a gente trabalha com carta.

P9: Uma coisa que eu uso muito, também, são joguinhos que são ilustrados com letras, palavras. Passo vídeo, uso o retroprojetor.

P7: Eu também uso muito o vídeo, às vezes assistimos o filme e aí em cima do conteúdo eles vão elaborar o texto, vão resolver os problemas de matemática...

Em relação à mesma questão, no Q1, os professores também mencionaram a utilização desses mesmos recursos e, novamente, o trabalho com os diferentes gêneros escolhidos para a elaboração de textos foram os mais apontados, sendo tais gêneros exemplificados pelos professores por meio do uso de poesia, texto informativo (descrição) e texto narrativo (narração).

Como a questão relativa ao uso desses diferentes gêneros apareceu nos “bastidores”, ou seja, nas situações informais nas quais se interagiu com os professores (intervalos para o lanche), esse assunto foi novamente retomado no Q1. Em tal ocasião, os professores foram questionados sobre a forma como se

dava a escolha desses gêneros, que, de acordo com eles, era determinada pelo conteúdo previamente programado, pelas necessidades dos alunos e do tema proposto para a atividade de elaboração do texto, propriamente dito. Ao serem inquiridos sobre como se dava a escolha desse tema, apontaram, principalmente, que era determinada pelo conteúdo previamente programado.

A preocupação desses professores em seguir a programação de um conteúdo previamente elaborado não pode ser considerada inadequada. Ao contrário, é importante que o professor tenha um referencial, a partir do qual possa conduzir seu trabalho. Entretanto, essas respostas demonstraram a dificuldade deles quanto à flexibilização de tal conteúdo.

A necessidade de escolha de variados gêneros para a elaboração de textos, como recurso para resgatar as diferentes possibilidades de uso da escrita, também foi mencionada, conforme demonstraram as respostas apresentadas a seguir:

P11: Apesar de seguir o cronograma da S. E. eu também parto da produção de textos, nós fazemos a reflexão sobre eles, sobre suas possibilidades de usos.

P17: Eu parto do trabalho com o texto e na medida que a criança vai avançando, a gente vai fazendo reflexões sobre os diferentes tipos de textos e quando usar eles.

P20: Eu utilizo diferentes estilos de textos incentivando a criança a interpretá-lo e a expressar suas idéias para que possam escrever com mais autonomia.

Essas respostas, especificamente, caminharam em direção à maneira como o texto é apresentado pelos PCNs: uma unidade de ensino, vinculado aos usos cotidianos e contextualizados. Acompanha tal definição a crítica aos procedimentos utilizados para a produção e a interpretação de texto que se baseiam, descontextualizadamente, na letra, na sílaba, na palavra ou mesmo na frase, uma vez que tais procedimentos se distanciam da competência discursiva do aluno, ou seja, da competência para a produção de discursos, sejam estes orais, sejam escritos, adequados às situações enunciativas.

Na mesma direção encontram-se as posições de Fávero (1995), Koch (1995, 2000, 2001), Koch e Travaglia (1996), que apontam o texto como resultado de interação, cujo sentido é construído a partir do próprio texto, o que implica a existência de variados sentidos, determinados por tal interação e pelo contexto de uso, em detrimento do estabelecimento de um único sentido possível.

Nas palavras de Koch e Travaglia (1996, p. 25):

[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele [...] um texto se constitui enquanto tal, no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global [...] são capazes de construir para ela, determinado sentido.

Essa forma de se compreender o texto implica um posicionamento do professor não mais direcionado ao ensino de um modelo mecânico de texto (o modelo frequentemente utilizado pela escola), em que a ocorrência de variados sentidos não é concebida, uma vez que prevalece o sentido atribuído, pelo professor, na situação de ensino, ou seja, o que ele considera que seria a interpretação correta.

Lacerda (1995) destaca a importância do texto, ao considerar que é nele que a língua se manifesta, enquanto Berberian (2003) trata o texto como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Uma discussão mais substancial a respeito dos aspectos discursivos presentes no texto não será empreendida neste momento, em razão do recorte efetuado neste estudo, porém, é oportuno realçarmos a importância atribuída à produção de textos, em virtude de tal produção refletir situações de interação entre aluno-professor ou, como denomina Koch (2001), entre os interactantes. Ao utilizarmos tal premissa, é também necessário evidenciar a reduzida atenção dos professores participantes deste estudo em relação à participação dos alunos na escolha tanto do gênero quanto do tema, conforme os exemplos de respostas registrados.

Uma outra questão foi apresentada aos professores, com a finalidade de investigarmos qual a interferência dos PCNs no trabalho que desenvolvem, em sala de aula, com a escrita. Essa questão foi introduzida, porém, apenas na entrevista em grupo, visto que tal assunto deixou de ser cogitado por eles, na entrevista individual, o que determinou a sua não-inclusão, no Q1. Todos os participantes mencionaram a utilização dos PCNs como material de apoio, conforme o diálogo exemplificado a seguir:

F: Quando nós conversamos anteriormente, vocês se referiram aos PCNs em vários momentos, então, eu gostaria que vocês comentassem, agora, de que forma vocês consideram que eles interferem no trabalho de vocês, com a escrita.

P1: Bom, os PCNs não é nenhum método, né. É só material de apoio, um suporte, mas você procura, assim, vários suportes, porque só os PCNs não daria o suporte necessário pra que você desenvolva um bom trabalho em sala de aula.

P2: Isso que ela falou eu também concordo: ajuda como material de apoio, até porque é de 97, já tá desatualizado.

P5: É só para apoio mesmo, como elas já falaram é que a gente não usa só essa linha, dos PCNs, porque a gente usa assim, várias, vários artifícios pra chegar onde a gente quer atingir todas as crianças.

F: E quais seriam esses artifícios?

P5: São muitos, o que eu quero dizer é que tem muita coisa boa nos PCNs, sim, só que eles colocam muita responsabilidade no professor, tem trecho lá, pode olhar, que só falta dizer que temos que ser pai e mãe dos alunos. Tem coisa que eu concordo e tem coisa que eu não concordo não. Tem muita coisa utópica também, viu. Às vezes, eu tenho a impressão de que quem escreveu nunca entrou numa sala de aula e alfabetizou 30, 40 crianças.

P3: É bem por aí, mesmo. Acho que só serve de referência, de apoio.

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 43), apontados pelos professores como material de apoio, elegem dois eixos organizadores para o trabalho com a escrita, em sala de aula: “[...] o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua”, o que pressupõe que os conteúdos são organizados a partir das práticas de uso da linguagem, uma vez que isso implica o fato de que o professor deve levantar, previamente, as necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos.

Com isso, seria possível a suposição de que a utilização dos PCNs pelos professores deste estudo, como material de apoio, poderia garantir que o trabalho deles com a escrita se concretizasse a partir dos conhecimentos e necessidades de seus alunos. Não podemos afirmar, no entanto, que isso realmente aconteceu, uma vez que algumas respostas evidenciaram uma distância entre o discurso (dos PCNs) e a prática da sala de aula (dos professores), conforme trechos das respostas de alguns desses professores:

P6: Na verdade ele serve de base, de apoio, mas nem sempre representa o que vivemos na sala de aula.

P9: Os PCNs é muito bom, um apoio, mas na prática não é exatamente o que tá lá não, às vezes eu acho que ele tá numa realidade distante da nossa, eu procuro seguir porque ele te dá uma base, mas nem sempre é possível.

Os próprios PCNs reconhecem que, na prática, na sala de aula, o que prevalece ainda é o trabalho organizado de forma a se seguirem os tópicos: alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, sendo tais tópicos abordados longe da experientiação com os mais variados contextos de uso da escrita.

Para finalizar esta breve discussão sobre o trabalho do professor, em sala de aula, com a escrita, tanto na entrevista em grupo (pergunta 11) quanto no Q1 (pergunta 10), os professores foram questionados sobre a maneira como trabalhavam com as dificuldades dos seus alunos:

F: Como vocês falaram a respeito das dificuldades apresentadas pelos alunos, como é que vocês procuram lidar com elas, como é que trabalham tais dificuldades?

P6: Eu mostro mesmo qual a dificuldade dele, também dou exercícios para ele fazer em casa, mas nem dá para contar com os pais, viu, eles nem olham.

P7: Eu também mostro e dou exercícios, mas eu prefiro que ele faça o exercício na classe, porque assim eu já vou ajudando e chamando a atenção, vou acompanhando a dificuldade, em muitos alunos ela persiste, tem que procurar atendimento com fono.

P5: Eu procuro identificar o que a criança mais tem dificuldade e, se for o caso, faço um trabalho mais personalizado para ela, com atividades em cima da dificuldade, um treino, mesmo.

F: Como seria esse treino?

P5: Com várias atividades de cópia, de reescrita, pra ele ir memorizando a forma certa de escrever.

F: E isso funciona?

P5: Às vezes. Tem aluno que, por mais que você invista, dá as atividades, não adianta, continua escrevendo tudo errado e vai passando de ano sem saber escrever certo, chega no colegial, acho que até na faculdade, viu, escrevendo errado, mas eu também trabalho muito com a reflexão do erro, eu procuro fazer o aluno, primeiro, identificar o que ele errou e depois pensar em como poderia ser a forma certa.

F: Essa reflexão, como é que você promove isso? O aluno, sozinho, identifica o que errou?

P5: Nem sempre. Às vezes eu só aviso: “tem coisa errada no seu texto”, o aluno fica um tempão procurando e não acha, aí eu mostro o que está errado e peço pra ele pensar como que seria o certo. Se ele não consegue então eu falo ou escrevo o certo, aí ele consegue perceber o que estava errado.

F: Seria uma espécie de correção?

P5: Não, eu não corrijo. Eu acho que é diferente quando você já corrige, já aponta o erro.

P7: Eu não vejo nada demais em corrigir, eu corrijo, sim. Se não aprender a escrever certo na escola, em casa que não vai ser, vai ter dificuldade a vida inteira.

F: E você, ainda não fez nenhum comentário?

P11: Eu também procuro dar um atendimento mais personalizado para a criança que tem mais erros e passo exercícios.

Nesse diálogo, ficam implícitos tanto a compreensão da escrita, como representação da oralidade, quanto o sentido patológico atribuído ao erro, que subsidiam essas práticas pedagógicas, relativas à forma como os professores trabalham as dificuldades que vêm em seus alunos, o que pareceu reforçar as práticas de realização de exercícios de treino e de correção que partem dos aspectos perceptuais auditivos e visuais.

No turno com o P5, a referência à prática de promoção da reflexão sobre o erro, (também enfatizada por outros professores, em outros momentos da entrevista) igualmente pode ser interpretada como uma forma de correção. Essa interpretação se justifica com base no que descreveram como reflexão sobre o erro. Tal reflexão não se relacionou aos variados contextos de uso da escrita, mas partiu da solicitação do professor de repetição e/ou cópia do modelo considerado adequado, por meio de estratégias de memorização da ortografia oficial. Não se proporcionou ao aluno a compreensão acerca da forma como escreveu e a

comparação com a maneira considerada adequada. Esse fato permitiu a interpretação de que essa reflexão, conduzida assim, não garante aos alunos a real compreensão sobre a ocorrência apresentada pelo professor como erro, ou seja, o porquê de se escrever dessa ou daquela forma, nessa ou naquela situação de uso da escrita.

No Q1, semelhantemente ao que ocorreu na entrevista coletiva, os professores também mencionaram a realização de exercícios de treino, de correção e de promoção da reflexão sobre o erro.

Nesse eixo de análise, foi identificada a distância entre as práticas utilizadas em sala de aula e as necessidades dos alunos, quanto às variadas formas de utilização da escrita, uma vez que essas respostas evidenciaram a quase inexistente participação do aluno em situações como a que demanda as decisões acerca da produção do texto.

As respostas, de modo geral, apesar da referência dos professores às questões relativas ao emprego de diferentes gêneros para a elaboração de textos, demonstraram, o tempo todo, a excessiva preocupação com a adequação gramatical do texto, com o delineamento apresentado pelo professor (que o aluno deve rigorosamente seguir, para ter o seu texto classificado como adequado), enfim, a exagerada preocupação com os aspectos formais.

Ao defendermos que o professor deve se constituir como um dos mediadores do processo de aquisição da escrita, seria perfeitamente possível a suposição de que a ele cabe, também, a responsabilidade de se utilizar de variados meios que permitissem aos seus alunos considerar, na atividade de produção de texto: quem, como, onde, para quem, quando e por que produzir um texto (SMOLKA, 1998). Tal consideração determina a necessidade de escolha, por parte do aluno, entre outros aspectos, dos diferentes gêneros discursivos.

Sem dúvida, a compreensão, por parte do aluno, a respeito dessas questões (quem, como, onde, para quem, quando e por que produzir um texto) poderia facilitar a sua compreensão em relação ao seu papel de leitor/produtor de texto.

Obviamente, o processo de aquisição da escrita não depende unicamente da mediação do professor, visto que tal processo se inicia antes mesmo da escolarização formal. Entretanto, a relação interlocutiva entre o professor e o aluno é fundamental para que este tenha melhores condições de compreender as possibilidades de uso real da língua. Portanto, a excessiva preocupação com os

aspectos notacionais, veementemente demonstrada nas respostas dos professores, também pode apoiar a idéia de que eles continuam presos a um modelo de texto que julgam ideal, do qual os seus alunos não podem se distanciar.

O texto não pareceu ser por eles compreendido como um espaço de construção e reconstrução, mas como algo ainda muito próximo do modelo mecânico de texto preconizado pela escola, que prevê um roteiro a ser seguido pelos alunos, em sua elaboração. Desse modo, tais professores pareceram obedecer ao que Smolka (2000) denomina de “tarefa de ensinar instituída pela escola”.

De acordo com essa autora, tal tarefa pressupõe que o professor parte de uma posição em que ele se apodera do conhecimento (que acredita ter) e o passa para o aluno, a ponto de condicionar-se a achar natural essa prática de transmissão do conhecimento, pelo professor. Tal posição implica, então, nas palavras da autora, uma relação linear, unilateral e estática e uma monopolização do espaço da sala de aula, pelo professor, porque o que predomina é o seu discurso que, por sua vez, determina a idéia de que o conhecimento só é adquirido na escola. Portanto, as situações interlocutivas não se constituem, de fato.

As respostas dos professores participantes pareceram ilustrar, com muita propriedade, o que Smolka (2000,p. 36) identifica, em razão dessa posição, de transmissão de conhecimentos, assumida pelos professores quanto à forma como interpretam o ato de ensinar e o ato de aprender: “[...] o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar”.

Ao recorrermos, novamente, à resposta do P5, apresentada anteriormente, tal conduta ficou mais evidente. Em razão dessa e das demais respostas, é oportuna a concordância com essa autora, quando aponta para o fato de que o ensino da escrita, nessa perspectiva, se reduz à técnica, já que a própria escrita é compreendida como técnica e desprovida de sentido, na escola, ou seja, há uma maior valorização dos aspectos formais da escrita, em detrimento dos aspectos discursivos. De acordo com essa autora, deveria ocorrer justamente o contrário: a quebra do padrão de ensino baseado na transmissão de conhecimentos, na linearidade e na unilateralidade, para que tal padrão seja substituído pela relação, entre professor e aluno, de interlocução, o que inclui, nesse caso, construção conjunta de conhecimento. Dessa posição decorre, então, a definição de escrita

construída por essa autora: escrita como momento discursivo, como interação e interlocução presentes no contexto de sala de aula.

Ainda em concordância com Smolka (2000), entendemos que o professor deve se constituir como interlocutor, em sala de aula, e a escrita deve se constituir nas e das situações interativas. A partir dessas concepções, o descompasso, presente nas respostas exemplificadas, entre a realidade vivida pelos alunos fora da escola (mesmo que esses não tenham o contato com a escrita considerado ideal por esses professores) com as situações de escrita em sala de aula é claramente evidenciado.

Essa discussão, acerca dos papéis assumidos por professores e alunos, em sala de aula, no processo de aquisição da escrita, será retomada por ocasião da apresentação e discussão dos dados relativos à observação.

3.3.1.3. A patologização, pelos professores, dos aspectos notacionais da escrita

A discussão empreendida quanto a este eixo de análise partiu dos dados da entrevista em grupo, da entrevista individual e do Q1.

Nessas três situações, os professores comentaram a respeito: das dificuldades que identificavam, mais freqüentemente, nos textos dos seus alunos e que consideravam erros; da realização de correção desses erros e de que forma tal correção ocorria; da nomenclatura utilizada para a denominação desses erros; e da maneira como interpretavam a interferência de tais erros, no processo de aquisição da escrita.

Em relação às dificuldades observadas na escrita dos seus alunos, os professores, na entrevista em grupo, afirmaram identificar, mais freqüentemente, as “trocas de letras”, seguidas dos “erros ortográficos” que, nesse momento, não foram por eles especificados.

Em continuação a tal questão, os professores foram solicitados a dizer quais desses erros eram considerados dificuldades. Mais uma vez, nesse momento inicial, prevaleceu a referência às “trocas de letras” e aos “erros ortográficos não especificados”.

A situação abaixo descrita exemplifica tais dados:

F: Você me disse que seus alunos têm muitas dificuldades. Quais seriam essas dificuldades que você identifica?

P2: Então, eu vejo muito as trocas de letras.

F: Como seriam essas trocas?

P2: No caso da 1ª série, que eles estão no nível pré-silábico e passando para o silábico-alfabético, o aluno transfere muito os erros da fala para a escrita, são essas as trocas de letras que eles fazem, pelo menos é o que identifico mais e acho de maior dificuldade.

P3: O que eu mais vejo e acho incrível é que tem crianças que falam errado e escrevem correto e tem crianças que falam certo, mas escrevem errado. Você vê que parece que não tem relação com a fala essas trocas de letras. Então isso é o que eu mais identifico, me chama mais a atenção e eu não entendo como pode falar certo e escrever tudo errado, não entendo.

P1: Eu também acho, sim, que a troca de letras é o mais comum, mas eu também vejo muito os erros ortográficos, como escrevem errado... assim, tudo que é tipo de erro ortográfico mesmo, tudo.

F: Exemplifica para mim.

P1: Tem de tudo: onde é pra pôr “s”, colocam “ss”, “ç”, “c”, “z”. Por mais que você explique, por mais que eles escrevam, não adianta. Quantas vezes eu já peguei textos em que a mesma palavra aparece escrita errada de várias maneiras. É complicado. Por isso que eu te perguntei, no primeiro dia que você veio aqui, sobre aqueles meus alunos, lembra?, que trocavam bastante na escrita, que tinham problema, pelo menos o pouco que eu sei de fono é problema. Eu tenho uma aluninha que tá fazendo a fono e tá trabalhando isso, essas dificuldades.

F: Esse problema que você menciona, o que seria?

P1: Antes eu tinha ficado na dúvida, porque eu não sabia se era só um problema na escrita ou se era na aprendizagem mesmo, mas a fono dessa minha aluninha já deu o diagnóstico de distúrbio de aprendizagem, porque ela disse que não é só problema na escrita, não, também tem um probleminha pra processar a informação auditiva, não sei direito. Isso pra você também é distúrbio de aprendizagem? O que é que você acha?

F: É que cada um parte de um ponto de vista teórico, né, mas e você, o que você acha?

P1: Eu acho que é um distúrbio da aprendizagem mesmo.

P2: Isso que ela falou, eu estou com vários casos na minha sala de aula, só que pra onde que eu vou encaminhar? Na faculdade, tem lista de espera e essas crianças não podem pagar. Você conhece algum lugar pra elas serem atendidas? Eu não sei mais o que eu faço.

Nesse diálogo, a referência, realizada pelos professores, à troca de letras e aos erros ortográficos pode ter sido justificada pelo sentido patológico atribuído aos aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas. Também podemos inferir que o discurso desses professores foi marcado pela compreensão cognitivista acerca da linguagem escrita, ou seja, de que essa modalidade de linguagem apresenta etapas universais a serem alcançadas pelo aluno. Tal inferência pode ser justificada pelas expressões “pré-silábica” e “silábica-alfabética”, usadas pelos professores para explicitarem os parâmetros que utilizam, cotidianamente, na classificação do desempenho de seus alunos. A fala do P1 sobre a sua expectativa em relação ao trabalho que a fonoaudióloga de um de seus alunos realiza, a respeito do “processamento de informações auditivas”,

evidenciou novamente a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem têm como causas, necessariamente, os aspectos orgânicos.

Especificamente à troca de turnos com o P1, observamos, nitidamente, a necessidade desse professor de legitimar a doença que, previamente, ao final do primeiro bimestre do ano letivo, havia atribuído a alunos em início do processo formal de aquisição da escrita. Também ficou implícita, nessa troca de turnos, a visão a respeito da atuação fonoaudiológica tradicionalmente desenvolvida na escola.

Os dados relativos à entrevista individual também foram muito semelhantes, visto que, em tal situação, os professores identificaram como dificuldades, principalmente, a “troca de letras” e os “erros ortográficos” e conferiram a tais dificuldades um sentido patológico.

A resposta apresentada a seguir resume bem o discurso coletivo desses professores:

P16: Todos os meus alunos problemas têm dificuldades com as trocas de letras e os erros ortográficos. É incrível isso, a criança já conhece o certo, mas mesmo assim continua errando, parece até que erra de propósito, sabe? Eu acho que isso é um problema pra ser tratado pela fono, pelo médico.

Assim, mais uma vez, os professores apresentaram uma compreensão reducionista quanto à relação fala-escrita, pois a escrita foi concebida como representação da fala, conforme a discussão ocorrida quanto ao primeiro eixo de análise.

Particularmente, em relação à entrevista individual, um dado que adquiriu saliência foi que, do total de professores, nove disseram não considerar erro a ocorrência de aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas, conforme exemplifica a situação dialógica que segue:

P13: Olha, sobre isso de ver o que é que eu acho exemplo de dificuldade, eu não considero o erro porque o aluno ainda está em fase de aprendizagem, ele tem que ter tempo pra alcançar cada fase da aprendizagem, ele não vai pular do pré-silábico para o alfabético do dia pra noite, né.

F: Então, pelo que eu entendi, nesse período que ele passa por essas etapas que você mencionou essas ocorrências não são erros?

P13: Isso, não são. Ele ainda está construindo as hipóteses até se alfabetizar.

F: E aí, depois que ele se alfabetiza, se ele continuar apresentando essas ocorrências na escrita?

P13: Aí, já é outra questão. Se ele se alfabetizar e continuar errando, provavelmente ele tem algum problema, senão, como é que a maioria dos alunos se alfabetiza e não tem problema, pode ver que é uma parte da sala, não são todos. Nesse caso eu teria que corrigir, né, porque essa dificuldade do começo, ela vai melhorando.

Esse discurso foi o mesmo adotado pelo restante dos professores, que afirmaram não considerar o erro como patológico. No entanto, os comentários desses professores sobre a realização de correção, apresentados mais adiante, não foram condizentes com tal interpretação, tendo-se criado uma situação contraditória, pois eles mencionaram a realização de correção na entrevista em grupo e, posteriormente, a negaram na entrevista individual e no Q1.

Outro aspecto que mereceu destaque, na entrevista individual, referiu-se à ampliação das ocorrências tidas como dificuldades e como erros (apesar de os professores terem apontado, mais frequentemente, as trocas de letras e os erros ortográficos e, ainda, de nove professores não terem considerado o erro como patológico), conforme demonstra a situação interativa seguinte:

P1: Você diz, assim, o que eu considero como dificuldade, né? Olha, eu já não te falei isso na outra entrevista?

F: É, você já comentou esse assunto, sim. Eu não estou com o material aqui, então você poderia falar sobre isso novamente?

P1: Bom, eu vejo como dificuldade a troca de letras, porque, geralmente, os erros vêm da maneira como as crianças falam, da maneira que se comunicam em casa e falam na sala de aula, isso para mim é considerado erro, eles escrevem da maneira que falam, não têm a correspondência entre a letra e o som. Mas tem mais coisa, sim, eles escrevem palavras grudadas. Ah!, às vezes separam a palavra, quando não era pra separar. Tem outra coisa, quando vão escrever um texto nunca lembram de colocar o parágrafo. Esquecem de colocar letra na palavra, falta de letra, né.

Posteriormente, no Q1, os professores foram novamente perguntados sobre os erros que observavam na produção escrita dos seus alunos. Contudo, ao enunciado dessa questão foram acrescentadas as opções relativas à época do ano em que tais dificuldades eram identificadas com maior frequência: no início do ano letivo e ao término do ano letivo.

No início do ano letivo, os professores mencionaram, principalmente, as “trocas de letras”, “os erros ortográficos não especificados” e os “erros de transcrição da oralidade”.

Em relação aos erros mais identificados, no final do ano letivo, os mais apontados foram as “trocas de letras” e os “erros ortográficos não especificados”, sendo que os “erros de pontuação” também foram relatados. Assim, evidenciaram, predominantemente, a preocupação com as trocas de letras, visto que estas, além de se constituírem nas dificuldades mais observadas, também caracterizaram os erros mais frequentemente apontados pelos professores.

Ao retomarmos os comentários desses professores, observamos que fizeram confusão ao se referirem às trocas de letras e aos erros ortográficos, pois ora os erros ortográficos relacionaram-se às “representações múltiplas”, ora tais ocorrências foram consideradas trocas de letras. Estas, por sua vez, foram assim caracterizadas pela dessonorização de fricativas ou por sua relação com as dificuldades demonstradas pelos alunos quanto ao número e à posição das letras na sílaba:

P3: Eu considero erros as trocas de letras como “x” por “ch”, eu acredito que tenho que chamar a atenção para o correto, eles erram muito e trocam muito principalmente quando é o “pra”, “pre”, “cra”, “cre”.

P6: Eles trocam as letras mesmo, costumam errar várias vezes as mesmas palavras no texto e cada hora erram de um jeito diferente. Tem hora que escrevem certo com “x” para, em seguida, a palavra aparecer com “ch”, é o mesmo caso do “s” e do “ss”, do “r” e “rr”, do “s” e do “z”, também.

P12: Olha, eles apresentam muitos erros ortográficos. Eles fazem, então, muita confusão entre “s” e “ss”; “s” e “z”; “s” e “c”; “x” e “ch” então, eles erram muito.

P15: Eu tenho um aluninho que ele não consegue aprender a diferença entre o “ch” e o “j”, ele não fala errado, mas na hora de escrever troca e escreve por exemplo: “jabuticaba” – “chabuticaba”. Eu falo o certo, dou o modelo, mando ele repetir a palavra, ele fala direito e escreve errado, eu já cansei de chamar a atenção dele.

Propositadamente, os termos “dificuldades” e “erros” foram apresentados e mantidos nos enunciados das questões em todas as situações de investigação e a grande maioria dos professores não os contestaram.

Em relação, portanto, à identificação de dificuldades e à atribuição de um sentido negativo aos erros, observamos que, nas situações de entrevista e no Q1, os professores compreenderam tais erros sob a perspectiva da escrita como produto (código gráfico), em detrimento da perspectiva de se considerar a escrita como processo, no qual estão previstas singularidades. Além disso, pareceu que os aspectos gramaticais foram tomados como índice avaliativo da capacidade dos alunos, quanto à aquisição da escrita.

A construção da escrita como processo que envolve a elaboração e a reelaboração de diferentes soluções para uma mesma questão, também caracterizada pela presença de marcas no texto, que demonstram a reflexão do autor (aluno) sobre tal construção, pareceu não ter sido levada em conta por esses professores. Todo o movimento empreendido pelo aluno na busca de soluções para as suas dúvidas, revelado por tais marcas, no qual está implícita a história singular de cada aluno com a escrita, pareceu ter sido menosprezado.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) afirmam que os chamados “erros” presentes na produção escrita do aluno, principalmente de séries iniciais, são, na verdade, indícios que revelam o percurso desse aluno, no processo de aquisição da escrita, uma vez que tais indícios se caracterizam por situações de conflitos experienciadas por ele.

Esses indícios, conforme explicitados por Abaurre (1996, 2001c), traduzem-se em sinais de atividades de reelaboração constante que marcam o seu caráter de provisoriedade. Para essa autora, tais indícios revelam, ainda, as diferenças vivenciadas pelos sujeitos, quanto à aprendizagem da escrita, diferenças essas determinadas pela história particular de cada sujeito com a linguagem.

Mayrink-Sabinson (2001) aponta que a capacidade de reflexão sobre o produto escrito pode ser observada na criança antes mesmo de ela compreender o princípio alfabético da escrita. Não obstante, os critérios utilizados pela criança nem sempre são compreendidos pelo adulto, o que pode implicar a caracterização dos indícios de elaboração e reelaboração, presentes no texto, como erros.

Assim, de acordo com o que comentam tais autoras, podemos considerar que esses indícios, interpretados como erros, podem dar margem à instauração de uma situação considerada patológica, quando, na verdade, ela é absolutamente positiva e desejada.

As ocorrências de indícios dessa natureza, marcas presentes nos textos dos alunos, revelam, exatamente, a capacidade de reflexão citada pelas autoras, com o que concorda Silva (1991). Esse autor afirma que tais indícios-marcas indicam tal capacidade, caracterizam a atuação da criança sobre a escrita e não representam, de modo algum, uma manifestação patológica.

Essa posição é reforçada, também, por Possenti (2003), quando enfatiza que tais erros não ultrapassam o domínio da variação lingüística e da prática da escrita e não são, portanto, doenças.

Sobre tal questão, Berberian (2003) alerta para a importância dos critérios empregados em situações de avaliação da produção escrita. Tal autora justifica sua preocupação, ao se utilizar do pressuposto de que a concepção de escrita que prioriza os aspectos gramaticais é que se configura como o mais importante fator para a transformação das ocorrências divergentes da ortografia oficial em erros e, conseqüentemente, em patologias. Desse modo, ainda de acordo com essa autora, ao se encararem esses indícios como erros, não se levam em conta o sujeito e sua

história acerca da relação que estabelece com a escrita, o que contribui ainda mais para que tais erros sejam compreendidos como sintomas de incapacidade.

Os autores até aqui mencionados, nessa discussão, relativa a esse terceiro eixo de análise, são unânimes em considerar necessária, além da experiência da criança com diferentes contextos de uso da escrita, a possibilidade de realizar especulações a respeito das possíveis dúvidas que venha a apresentar sobre a representação da escrita.

O trecho de uma das respostas de um dos professores participantes ilustra o que pode ser considerado um exemplo das especulações realizadas pela criança, na busca por soluções a respeito das dúvidas quanto às possibilidades de representação gráfica:

P5: [...] eles trocam as letras mesmo, costumam repetir várias vezes as mesmas palavras no texto, só que cada hora escrevem a palavra de um jeito, erram de um jeito e é muito gozado isso, é realmente um problema grave que eu não sei mais como resolver.

Ao contrário do que esse professor compreendeu como um problema, ao atribuir um caráter negativo e patológico ao fato de uma palavra ter sido escrita de forma diferente, em vários locais do texto, seu aluno, na verdade, enfrentou positivamente suas dúvidas e buscou soluções.

A preocupação desses autores pode remeter ao que Luria (1988) propõe, a respeito de que o ato de escrever antecede a sua compreensão e, portanto, o domínio da habilidade de escrever não implica a compreensão da escrita. Dessa maneira, pode-se entender que o aluno das séries iniciais, como qualquer outro sujeito que, independentemente de sua idade cronológica, encontra-se no início do contato formal com a escrita, deve ter condições de experimentar as diferentes possibilidades acerca dessas ocorrências.

No sentido de esmiuçar a questão da identificação e da correção das dificuldades compreendidas como erros, os professores foram questionados sobre a realização de correção (questão 08 da EG, questão 02 da EI e questão 08 do Q1) e sobre a forma como corrigiam esses erros (questão 09 da EG, questão 03 da EI, questão 06 do Q1).

Cabe o destaque ao fato de que, nessa ocasião, parte dos professores informou a não realização de correção (Apêndice J). Quanto aos que confirmaram

essa prática, apontaram, novamente, as “trocas de letras” e os “erros ortográficos não especificados”.

É importante lembrar, ainda, que na entrevista em grupo apenas tais ocorrências foram apontadas como alvo de correções, sendo acrescida a estas, na entrevista individual, a “falta de correspondência grafema-fonema”. Posteriormente, no Q1, prevaleceram as “trocas de letras” e os “erros ortográficos não especificados”.

Os comentários a seguir mostram a eleição das “trocas de letras” e dos “erros ortográficos não especificados” como as ocorrências mais identificadas como erros e também como as mais corrigidas pelos professores:

P4: Eu corrijo mais a questão das trocas, porque acho que tem a ver com as dificuldades da fala, se bem que eles fazem umas trocas quando escrevem que não fazem na fala e que me deixam intrigada, são as trocas que não têm explicação pra acontecer na escrita.

P15: Nem tudo que eu considero erro eu corrijo, só se for algo gritante mesmo como as trocas. Aí você tá vendo isso, né.

P19: Eu corrijo as trocas e os erros ortográficos também.

Em relação à forma de correção, os professores apresentaram respostas muito semelhantes, também, tanto na realização das entrevistas quanto no Q1, determinadas pela realização de “correção coletiva e verbal”, ou seja, realizada oralmente com toda a classe, e de “correção individual e verbal”, realizada oralmente apenas com o aluno em cujo texto o professor tenha identificado alguma ocorrência que ele considerou passível de correção.

Aqui, destaca-se o fato de que todos os professores mencionaram a utilização dessas duas formas de correção dos aspectos notacionais da escrita, divergentes das convenções ortográficas. O exemplo a seguir, do discurso coletivo desses professores, caracterizou a forma como tal correção foi realizada:

F: Eu não entendi muito bem como é essa correção.

P18: Eu utilizo muito a correção coletiva. Eu separo, no texto, os erros e vou apresentando às crianças para encontrarem a forma correta. Também chamo a atenção de cada aluno, conforme vou passando para ver as produções.

P17: Como elas falaram, eu também faço a correção coletiva, mas também chamo a atenção de cada aluno para os erros do seu texto, para que façam a correção.

F: E vocês costumam corrigir as atividades que eles levam para fazer em casa?

P18: Eu olho o material, mas procuro corrigir como eu te falei mesmo.

Ainda em relação à questão das dificuldades identificadas e corrigidas como erros, apenas nas situações de entrevistas, os professores foram solicitados a

apresentarem os termos que utilizavam, cotidianamente, ao se referirem a esses erros, a fim de observarmos se a nomenclatura usada revelava indícios de outras ocorrências compreendidas como erros, além daquelas pontuadas por tais professores, fato que não ocorreu. Tal questão não foi retomada no Q1, em razão de esse assunto não ter suscitado, por parte dos professores, polêmica ou mais dúvidas.

Obviamente, não foi descartada, neste estudo, a importância do conhecimento da ortografia oficial. Na verdade, combater a compreensão equivocada dos professores de que as ocorrências divergentes das convenções ortográficas representam manifestações patológicas não se trata de fazer apologia ao erro. Sem dúvida, os alunos dos professores participantes, ao longo de suas vidas, se depararão, freqüentemente, com situações em que o uso das convenções ortográficas será exigido. Assim, a promoção de sua utilização, por parte dos professores, é, indiscutivelmente, necessária e importante. Entretanto, considera-se discutível, neste estudo, a forma como tal correção foi caracterizada, uma vez que tais professores a encararam, de acordo com os pressupostos teóricos aqui assumidos, de maneira equivocada, patologizadora e, possivelmente, estigmatizadora.

Em relação à correção dos erros mencionados pelos professores, pareceu que prevaleceu a idéia de que um bom texto é aquele considerado “limpo”, no sentido de não apresentar as marcas-indícios que revelam as dúvidas apresentadas pelos alunos. Isso indicou, mais uma vez, a prioridade conferida aos aspectos gramaticais ou aos denominados aspectos notacionais da escrita.

As respostas dos participantes, além da exagerada preocupação com esses aspectos, evidenciaram a ausência de referências aos aspectos discursivos do texto, mesmo que somente à coerência e à coesão textuais. Esse fato poderia suscitar explicações relativas à possibilidade de que os professores não elencaram tais aspectos, porque lidam muito bem com eles ou porque os compreendem de forma mais positiva, a ponto de não terem dúvidas. No entanto, os dados anteriormente discutidos demonstraram justamente o contrário, ou seja, os aspectos discursivos foram desconsiderados, em benefício da importância atribuída aos aspectos gramaticais.

Por fim, aos professores foi perguntado, tanto na entrevista em grupo quanto no Q1, se eles consideravam que os erros identificados na escrita dos seus alunos

comprometiam o processo de aquisição da escrita e de que forma se configurava tal comprometimento. Essa questão não foi apresentada na entrevista individual por não ter suscitado, por ocasião de sua realização, qualquer polêmica ou dúvida, por parte dos professores.

A inclusão de tal questão no Q1 ocorreu, no entanto, em virtude de comentários feitos pelos participantes, em situações informais.

Todos os professores disseram que tais erros comprometiam o processo de aquisição da escrita e especificaram que tal comprometimento poderia ocorrer, porque esses erros caracterizavam, principalmente, “Distúrbios de aprendizagem”, além de “Distúrbios na escrita”.

Os comentários abaixo exemplificam isso:

P1: Eu acho que esses erros que eu te falei comprometem sim, comprometem muito a aquisição da escrita. Pode ver que a maioria dos que apresentam esses erros são os que desenvolvem o distúrbio da aprendizagem, ficam defasados, são os alunos-problemas mesmo.

P17: Os alunos que eu tenho com esses erros acabam ficando com a dificuldade na escrita, né? Então eu considero que é realmente um distúrbio mesmo e acaba precisando até da fono para tratar ou de um psicopedagogo.

P20: Ah! Esses erros acabam comprometendo sim, a escrita. Eu tenho alunos que têm os distúrbios de aprendizagem, como ela falou e o professor, sozinho, não tem o que fazer com essas crianças, não. Geralmente eu encaminho, mas a família não procura, não vai atrás e aí o problema da aprendizagem persiste por muito tempo, viu.

Sem dúvida, essas respostas desses professores, acerca das ocorrências identificadas como dificuldades e corrigidas como erros, distanciaram-se muito da compreensão assumida, neste estudo, sobre tais erros. Tal compreensão refere-se ao fato de que esses erros demonstram, na verdade, as soluções elaboradas, pelos alunos, em diferentes níveis lingüísticos que caracterizam ocorrências próprias do processo de aquisição da escrita e, assim, a eles não é conferido um caráter negativo e patológico, ao contrário do que fazem os professores participantes desta pesquisa.

Muito provavelmente, o fato de esses professores terem relacionado tais ocorrências às dificuldades e aos distúrbios pode ser justificado, novamente, pela concepção de linguagem, particularmente, da escrita, apresentada por eles, conforme a discussão proposta a respeito dos eixos de análise anteriormente comentados.

Mais uma vez, fica clara a preocupação com a língua escrita como produto, com o que foi registrado no papel, e com a não-incorporação na escrita das crianças, em séries iniciais, das regras que regem a ortografia oficial. A construção da escrita como processo, os indícios deixados nos textos, pelos alunos, pelos alunos, sobre o que escrevem e as marcas de atuação da criança-aluno-sujeito-autor, na elaboração do texto, pareceram ter sido desconsideradas, pelos professores, nesse processo.

Assim, a concepção reducionista a respeito da linguagem escrita novamente se fez presente. Provavelmente, tal concepção também tenha sido permeada pela interferência de aspectos médicos incluídos nas explicações relativas às dificuldades de aprendizagem, muitas vezes equivocadas ou mesmo ingênuas, a ponto de considerarem o aluno como o único responsável pelo seu fracasso, no processo ensino-aprendizagem.

Talvez a ênfase a aspectos conceituais, sintomatológicos e/ou terminológicos das chamadas dificuldades escolares (JOHNSON; MYKLEBUST, 1983; GARCIA, 1983; CONDEMARIM; BLOMQUIST, 1986; VALLET, 1989; CYPEL, 1991; STELLING, 1995; ELLIS, 1995; FONSECA, 1995; PAMPLONA-MORAES, 1997; CUBA DOS SANTOS, 1997; JARDINI; VERGARA, 1997), que têm ganhado diferentes denominações, tais como, “distúrbio de leitura e escrita”; “distúrbio no aprendizado da leitura e escrita”; “dislexia específica de evolução” e outros mais, tenha contribuído como justificativa para a referência a esses distúrbios. Isso foi claramente apresentado, quando os professores apontaram, predominantemente, os aspectos orgânicos e os individuais como causas desses distúrbios.

Os resultados evidenciaram a dimensão assumida pelos erros identificados e patologizados pelos professores, uma vez que tais erros foram rotulados por eles, genericamente, como manifestações de distúrbios, como patologias da aprendizagem. Essa compreensão supõe um comprometimento mais grave que, mesmo circunscrito à escrita como um momento particular do processo geral de aquisição da linguagem, pode determinar o desempenho do aluno nas séries subsequentes e em sua futura vida escolar.

Moysés e Collares (1992, p. 31) chamam a atenção para o descuido com a utilização terminológica sobre as questões da aprendizagem da leitura e da escrita,

particularmente no que se refere ao distúrbio da aprendizagem. Ao retomarem o significado do termo “distúrbio”, comentam:

[...] “turbare” [...] alteração violenta na ordem natural [...] e “dis” por seu valor negativo [...] pode ser traduzido por anormalidade patológica por alteração violenta da ordem natural [...] logo a expressão distúrbio de aprendizagem: anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem remete a uma doença que acomete o aluno [...].

O uso indiscriminado desse termo, de acordo com tais autoras, advém do que elas denominam de “processo de biologização da educação e do fracasso escolar”, em outras palavras, da medicalização das questões educacionais, ainda tão presente nos dias atuais, conforme se enfatizou na Introdução desta tese.

Para essas mesmas autoras, tal medicalização, segundo comentários anteriores, decorre, principalmente, da formação inadequada dos profissionais de saúde que têm pouco contato com as questões educacionais (quando têm, tal contato é calcado nas dicotomias normal-patológico, saúde-doença) e, também, dos profissionais da educação, que incorporam as justificativas da área médica para essas dificuldades, acriticamente (MOYSÉS; COLLARES, 1985).

Zorzi (1998) e Bacha e Maia (2001) também apontam o fato de que o fonoaudiólogo, como profissional de saúde, e os educadores, de modo geral, tendem a encarar os erros como distúrbios e patologias. Entretanto, tais autores se contrapõem a alguns dos pesquisadores anteriormente citados, como Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), por considerarem que os erros relativos aos aspectos gramaticais devem ser objeto de atendimento fonoaudiológico clínico, em razão do grau de dificuldade apresentado pelo aluno.

Berberian (2003, 2004) e Massi e Berberian (2005), apesar de serem favoráveis ao atendimento fonoaudiológico clínico de crianças tidas como aquelas que apresentam dificuldades de leitura e escrita, divergem de Zorzi (1998) e de Bacha e Maia (2001). Elas propõem tal atendimento, não simplesmente pelo grau de dificuldade que algumas crianças apresentam, em se apropriar dos aspectos formais da escrita, mas, principalmente, por entenderem que o fonoaudiólogo pode favorecer a construção, por parte dessas crianças, de uma relação mais positiva e mais significativa com as práticas de leitura e escrita e auxiliar na desmistificação dos distúrbios de aprendizagem.

De acordo com Berberian (2004), a criança apontada como “portadora de distúrbio de aprendizagem” terá, provavelmente, poucas condições de avançar no

domínio da linguagem escrita, em um contexto escolar patologizador. É esse contexto que, freqüentemente, possibilita a incorporação, por parte dessa criança, de uma condição de incapacidade que a leva a se desinteressar pelas práticas de leitura e de escrita. Outro aspecto realçado por essa autora, para justificar o atendimento fonoaudiológico clínico à criança com dificuldade em se apropriar da linguagem escrita, refere-se à possibilidade de o fonoaudiólogo favorecer, ainda, a ressignificação, tanto por parte da criança quanto de seus familiares, de suas possibilidades como sujeito-autor do seu próprio processo de aquisição da linguagem escrita.

Nas palavras dessa autora:

[...] Dessa forma, cabe ao fonoaudiólogo, no contexto clínico, encontrar meios que faça o sujeito, embora fortemente condicionado pelo estatuto da incapacidade, descobrir o que há de imprevisto e de desconhecido no modo de relacionar-se com e a partir da linguagem escrita. (BERBERIAN, 2004, p. 860).

A questão relativa ao atendimento fonoaudiológico clínico direcionado a tais dificuldades parece ter-se constituído em alvo de controvérsias, no que diz respeito ao campo da Fonoaudiologia (BERBERIAN, 2003; MASSI, 2003; MASSI; BERBERIAN, 2005) e, sem dúvida, merecerá, ainda, muitas discussões.

Neste estudo, assumimos a posição de que tais erros devem ser trabalhados, preferencialmente, no contexto escolar, a partir do aprofundamento da compreensão do professor e do fonoaudiólogo a respeito da sua natureza, em detrimento do atendimento fonoaudiológico clínico. Isso não exige o fonoaudiólogo da preocupação com esses erros. Cabe esclarecer, ainda, que tal posição não se presta à defesa do atendimento fonoaudiológico (de caráter clínico) na escola.

Obviamente, concordamos com a posição de Berberian a respeito de que o fonoaudiólogo pode ser um facilitador das condições mais propícias à apropriação da linguagem escrita, por parte daquelas crianças marginalizadas por apresentarem dificuldades relativas à leitura e à escrita, mas também entendemos que a atuação na clínica-consultório, por si só, carrega consigo um caráter mais curativo do que o de promoção da aprendizagem. Consideramos que o trabalho realizado no próprio contexto escolar, onde ocorre o processo formal de aprendizagem dessa modalidade de linguagem, pode levar à promoção da valorização das práticas de leitura e escrita, tanto por parte da própria criança e de

seus familiares, quanto por parte dos professores e demais profissionais que atuam na escola (coordenadores pedagógicos, dirigentes, entre outros).

Assim, o que defendemos é que o fonoaudiólogo, munido de conhecimentos lingüísticos e educacionais, atue de forma mais crítica em qualquer outro espaço em que se relacione com professores alfabetizadores, mas, principalmente, na escola, de maneira a favorecer tanto a compreensão quanto a proposição de ações que evitem a perpetuação da imposição de rótulos e de estereótipos. Guiado por tais preocupações, o fonoaudiólogo pode se constituir, de fato, em um dos profissionais capazes de atuar na área das dificuldades escolares com competência e responsabilidade.

3.3.1.4. A contribuição de outros profissionais ao trabalho do professor com a escrita

Esse eixo de análise foi orientado pelos comentários apresentados pelos participantes a respeito da questão 13 da entrevista em grupo, que correspondeu à questão 11 do Q1.

Nas duas situações, o conteúdo das questões foi o mesmo, com modificações apenas na forma de apresentação utilizada no Q1.

Na entrevista em grupo, portanto, os professores foram questionados se recebiam algum tipo de auxílio em relação ao trabalho que realizavam com a escrita e, aos que responderam afirmativamente, foi perguntado de quem recebiam esse auxílio e qual o tipo de auxílio recebido.

Nessa situação, apenas um professor negou o recebimento de auxílio; todos os demais responderam afirmativamente e, ao especificarem de quem recebiam tal auxílio, apontaram o coordenador pedagógico, a S. E. e os colegas professores.

A prática de orientação foi caracterizada por todos os professores como o tipo de auxílio recebido, conforme os trechos dos comentários realizados por eles:

P2: Olha, geralmente a gente recebe orientações do coordenador pedagógico e também de alguns colegas que dão algumas idéias.

P8: É a mesma coisa, a gente recebe as orientações da coordenadora e a ajuda dos colegas.

P10: A gente recebe as orientações da coordenadora e da secretaria de educação.

P14: A gente não recebe nenhum tipo de auxílio, eu pelo menos considero que não, a gente que tem que se virar.

Do total dos professores que responderam ao Q1, três negaram a necessidade de auxílio de outros profissionais, sendo que os demais, 18 professores, responderam afirmativamente. Ao especificarem de quem deveriam receber auxílio, evidenciaram a necessidade de auxílio do fonoaudiólogo (profissional mais citado, provavelmente, pelo fato de que os participantes tinham conhecimento a respeito da formação da pesquisadora), auxílio do psicólogo, do médico, dos colegas professores, do psicopedagogo e do assistente social.

Nessa ocasião, não foram mencionados o auxílio do coordenador pedagógico, nem da S. E., como ocorreu na entrevista em grupo. Somente a referência ao auxílio de colegas professores foi mantida no Q1. Conforme os trechos dos comentários apresentados mais adiante, os profissionais de saúde se caracterizaram, predominantemente, como aqueles dos quais tais professores esperavam esse auxílio.

Ao especificarem o tipo de auxílio que desejavam receber, em relação ao fonoaudiólogo, elencaram o auxílio quanto à utilização de práticas curativas, na escola, pois foram consideradas a necessidade de realização de tratamento das dificuldades dos alunos, a de diagnóstico dessas dificuldades e a de orientações sobre tais dificuldades.

A necessidade de realização de tratamento das dificuldades dos alunos foi apresentada como o tipo de auxílio esperado do psicólogo, do médico e do psicopedagogo.

Por sua vez, o auxílio esperado dos colegas de trabalho referiu-se a trocas de informações e estratégias de ensino e, finalmente, em relação ao assistente social, foi sugerido o auxílio voltado à resolução dos problemas familiares.

Tais dados podem ser ilustrados a partir destes comentários:

P2: Eu tenho alunos que estão há bastante tempo na fila de espera pra fono da faculdade, mas eles nunca são chamados. Eu não sei o que fazer, porque eles não vão para a frente e eu preciso da fono para tratar essas dificuldades e me ajudar. Se a fono estivesse aqui na escola seria bem mais fácil.

P5: Olha, eu tenho aluno com problema de fono, com problema de psicólogo, aluno que eu desconfio que não enxerga direito (esse eu até mandei chamar a mãe, mas nem sei se ela levou), todos eles precisam de tratamento, mas eu tenho que me virar sozinha. Tinha que ter esses profissionais aqui na escola, tudo seria mais fácil. Por que o médico não vem atender aqui também?

P6: A gente não recebe esse auxílio, mas na escola deveria ter o fono, o psicólogo para tratar os casos dos alunos com problemas.

Assim, pareceu que esses dados da entrevista em grupo e do Q1 indicaram a distância entre o auxílio que os professores recebem e o que desejavam receber. Os professores pareceram apresentar concepções bastante equivocadas a respeito da atuação dos profissionais por eles mencionados.

A predominância das referências aos profissionais da saúde, porém, pode ser justificada, de um modo geral, de acordo com Moysés e Collares (1992) e Collares e Moysés (1985, 1992, 1995, 1997), pela patologização do processo de ensino-aprendizagem, que decorre, dentre outros fatores: da má formação profissional desses profissionais da saúde e dos profissionais da educação; da qualidade do ensino público oferecido; e dos critérios utilizados pelas escolas, para a avaliação de seus alunos e professores.

A questão relativa à má formação de professores necessita ser levada em conta, de acordo com Moysés (1992), quando se considera a história da formação de professores, no Brasil. Tais autoras atentam, também, para o fato de que é justamente a utilização do argumento de que os professores são desqualificados ou inadequadamente preparados que legitima a atuação dos profissionais da saúde na escola e, conseqüentemente, a patologização das dificuldades apresentadas pelos alunos.

De acordo com essas autoras, a desvalorização dos professores acabou por permitir que outros profissionais da saúde, igualmente despreparados, ganhassem espaço na busca pela solução do fracasso escolar. As autoras citam, entre esses profissionais, o médico, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo, além do enfermeiro, e atribuem à participação dos mesmos no espaço pedagógico, destinado à aprendizagem sadia, a transformação de um processo saudável em um processo marcado pelos erros e pelos distúrbios.

Ao discutirem o problema da patologização da aprendizagem, Collares e Moysés (1995) apontam uma importante questão: o deslocamento, na escola, da atenção coletiva para o foco nos aspectos individuais e, em decorrência, no aluno, que passa a ser responsabilizado pelo não-aprender. Desse modo, tais autoras defendem a necessidade do resgate das ações coletivas, em detrimento das ações individuais e da devolução, à escola, da responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem.

No que se refere, especificamente, ao fonoaudiólogo e à perpetuação de práticas curativas no espaço escolar por esse profissional, Ferreira (1991) também aponta a interferência do modelo médico organicista, na formação desse profissional, como determinante para a manutenção dessa conduta. Tal panorama, entretanto, tem se modificado ao longo dos últimos anos (CAVALHEIRO, 1997, 1999, 2001; GIROTO; 2001; 2003), principalmente pela maior reflexão sobre a sua formação (PAIXÃO et al, 1997; ROCHA; MACEDO, 1997; KYRILLOS; MARTINS; FERREIRA, 1997).

A maior reflexão sobre as condições de formação profissional é igualmente ressaltada por Collares e Moysés (1995) como possibilidade para a modificação da medicalização da aprendizagem. Essas autoras enfatizam que a formação profissional se configura como um dos fatores mais importantes para que tanto os profissionais da saúde quanto os da educação entendam o processo ensino-aprendizagem como um processo em construção contínua, dependente de fatores sociais e pessoais. Tal processo prevê a adoção de ações intersetoriais e integradoras que implicam, principalmente, o emprego de critérios para a avaliação do fracasso escolar que não se justifiquem, exclusivamente, pelos aspectos orgânico-biológicos.

A alteração desses critérios também é apontada por Collares e Moysés (1995) como uma das possibilidades para se minimizar a medicalização-biologização do fracasso escolar.

Sánchez (2002), ao criticar a utilização de tais critérios, destaca que, freqüentemente, os resultados da alfabetização inicial são utilizados para se definir, quase que irremediavelmente, a trajetória escolar do aluno, sendo esses resultados restritos, quase que exclusivamente, aos dados iniciais da leitura e da escrita.

Além das possibilidades comentadas, a maior atenção das universidades à formação continuada de seus alunos, ao lhes propiciar, mesmo após a conclusão da graduação, oportunidades e condições para a construção contínua de conhecimentos e para a auto-reflexão também é enfatizada por Collares e Moysés (1995) como determinante para a modificação desse panorama. A necessidade de investimentos na educação continuada é atribuída, no caso dos professores, ao fato de que a maioria deles se dedicarão à prática pedagógica, em sala de aula, e poucos atingirão a formação em nível de pós-graduação.

Essa possibilidade é reforçada pela idéia de que o professor necessita repensar as singularidades de seus alunos, que devem ser compreendidas num contexto histórico, social e escolar que oportunize, a partir do processo de aprendizagem, a constituição de cada um em sujeito (REGO et al, 1995). Esse sujeito é aqui compreendido como aquele que tem um histórico próprio de relação com a linguagem e com os seus interlocutores (ABAURRE, 1996) e que se molda na e da relação com a linguagem, relação essa que se constitui e se modifica nas interações sociais continuamente (BAKHTIN, 1986).

3.3.1.5. A relação professor- fonoaudiólogo

Esse eixo de análise foi caracterizado pelos dados relativos ao Q2, que abordaram, mais especificamente, a relação professor – fonoaudiólogo.

Aos professores foi perguntado, na questão 1, se achavam que o fonoaudiólogo poderia contribuir com o trabalho do professor, em sala de aula, com a escrita e, em caso afirmativo, como tal contribuição poderia ocorrer.

Apenas um professor negou a necessidade de contribuição fonoaudiológica, todos os demais responderam afirmativamente. Tal como ocorreu no Q1, a realização de tratamento e de diagnóstico de dificuldades, assim como as orientações a respeito de tais dificuldades, caracterizaram essa contribuição.

Apesar de as respostas obtidas resultarem nos mesmos tipos de auxílio mencionados pelos professores, no Q1, quando, mesmo sem o direcionamento específico ao fonoaudiólogo, esses professores o apontaram como um dos profissionais de quem desejavam receber auxílio, a questão 1 do Q2 foi mantida, porque tal questionário foi respondido na mesma ocasião em que os professores responderam ao Q1 e, portanto, não seria possível prever a ocorrência da citação a respeito do fonoaudiólogo.

Tais respostas reforçaram, novamente, a expectativa equivocada dos professores participantes quanto à atuação do fonoaudiólogo na escola: a atribuição de um caráter patológico ao trabalho fonoaudiológico, no contexto escolar, voltado ao diagnóstico e ao tratamento das dificuldades. Mesmo quando se referiram às orientações (o que nos pareceu indicar a manutenção da relação de subordinação deles ao fonoaudiólogo), as relacionaram, também, às dificuldades de aprendizagem.

Um aspecto que sequer foi abordado pelos professores deste estudo foi a implementação de propostas de ação fonoaudiológica voltadas à promoção da saúde, o que pode ser justificado, possivelmente, pelo desconhecimento, por parte de alguns desses professores, sobre a atuação fonoaudiológica na escola, ou pelo contato, por parte de outros participantes, com um modelo de atuação do fonoaudiólogo, em tal contexto, inadequado, equivocado e mesmo ineficaz, que se desenvolveu na escola, à margem de questões pedagógicas, lingüísticas, político-ideológicas e sociais.

A idéia de que o professor desconhece o trabalho do fonoaudiólogo, na escola, apesar de aparentemente superada, quando se leva em conta o tempo decorrido entre o início das primeiras práticas fonoaudiológicas, em escolas, e o momento atual, configura-se, então, como uma importante justificativa para a eleição, pelos professores, desses procedimentos ligados às práticas curativas e à patologização das dificuldades apresentadas pelos alunos (GIROTO, 1998).

Contudo, é difícil aceitar tal justificativa, mesmo que as respostas apresentadas tenham colaborado para a sua fundamentação, conforme os exemplos abaixo relacionados:

P5: Eu acho difícil para o professor ter que resolver tudo sozinho, porque não depende muito dele. A maioria das dificuldades não é responsabilidade do professor. Se o aluno tem problemas a gente faz a parte da gente, encaminha, mas ninguém toma providência. Então eu acho que a fono pode contribuir tratando os problemas. As trocas de letras, por exemplo, depende da fono tratar para melhorar. Tem os que melhoram sozinhos, mas muitos não conseguem e isso não dá para resolver na sala de aula. O mais correto é que cada escola teria que ter um fonoaudiólogo trabalhando nela porque assim a correção seria mais rápida.

P16: Teria que ter uma fono na escola porque assim ela diagnosticaria e já trataria e também daria orientações para o professor sobre como identificar as alterações. Seria importante a presença da fono, porque muitas vezes o professor leva o problema do aluno para a direção, que joga a culpa no professor e o aluno é sempre o coitadinho.

P20: A fono poderia auxiliar o professor tratando as dificuldades, porque não dá tempo, na sala de aula, do professor ver isso. Você fica em cima dos que acompanham e dá o conteúdo de acordo com eles, não dá para parar a classe toda para ficar esperando os alunos que têm dificuldades. Então teria que ter esse profissional para corrigir isso, mas o certo seria ele fazer isso na própria escola mesmo.

Esse desconhecimento ou o contato com um modelo de atuação fonoaudiológico inadequado que determinou, por parte dos professores participantes, o desejo de que o fonoaudiólogo pudesse contribuir para o trabalho que eles realizam com a escrita, em sala de aula, tratando as “dificuldades” dos alunos, compreendidas como sintomas de patologias, pode ser decorrente,

portanto, da relação estabelecida pelo fonoaudiólogo com o professor, desde o início, no Brasil, das práticas fonoaudiológicas relativas à linguagem escrita. Obviamente, inúmeros outros fatores podem ter contribuído para a instauração de tal situação, no entanto, nessa discussão se atentou para a questão da relação professor-fonoaudiólogo em razão de que consideramos, neste estudo, que o investimento em tal relação configura-se como determinante para a mudança dessas práticas equivocadas na escola.

A questão de número dois do Q2 foi apresentada, aos participantes, a fim de que comentassem como deveria ser essa relação. Tais comentários referiram-se tanto à relação de parceria quanto à de tutela do fonoaudiólogo junto ao professor, ou seja, à possibilidade de tal relação ser conduzida pelo fonoaudiólogo. Assim, pareceu que o professor ainda não se vê como sujeito dessa relação e considera natural se subordinar ao fonoaudiólogo (mesmo que inconscientemente). Tal situação pareceu demonstrar, ainda, que esses professores depositaram no fonoaudiólogo a responsabilidade não só pelo sucesso da relação entre ambos, como também pela resolução das dificuldades mostradas por seus alunos.

Os professores foram questionados sobre quais os fatores que consideravam que poderiam interferir nessa relação, benéfica e prejudicialmente.

Quanto aos fatores benéficos, novamente foram citadas a realização de tratamento, de diagnóstico e de orientações a respeito das dificuldades dos alunos, além da boa interação professor-fonoaudiólogo, apontada nos trechos de respostas de alguns dos professores:

P3: Eu acho que tinha que ter uma fono em cada escola, ou em cada duas, três escolas. Assim, a fono já poderia ver os problemas e tratar, senão os alunos vão continuar passando de ano sem saber escrever, já que não podem repetir de ano...

P12: Eu gostaria muito de ter uma fono acompanhando os meus alunos que não aprendem. Assim, além dela cuidar desse problema ela também poderia ir me orientando sobre o que eu deveria fazer com ele, na sala de aula.

Apenas a falta de interação professor-fonoaudiólogo foi apontada como fator prejudicial, assim como a realização de tratamento foi considerada o principal fator benéfico para tal relação, sendo que a referência, por parte de um único professor, a respeito da necessidade de melhor qualidade de interação entre o professor e o fonoaudiólogo surpreendeu.

3.3.2. O que os professores fazem a respeito dos aspectos notacionais da escrita

A apresentação dos dados selecionados para a discussão acerca das ações dos professores, frente aos aspectos notacionais da escrita, remeteu à correção do T1, do T2 e do T3 e às situações episódicas relativas aos três momentos em que a observação, em sala de aula, foi realizada. Quanto a tal observação, recorreremos, ainda, aos dados referentes à prática coletiva, empregada por esses professores.

A opção por essa forma de apresentação ocorreu com o intuito de preservarmos o movimento realizado pelos professores e, conseqüentemente, por seus alunos, quanto aos aspectos notacionais da escrita, durante o tempo decorrido entre a primeira e a última observação e, ainda, entre a primeira e a última correção de texto. Vale lembrar que, em tal período, foram realizadas as atividades em parceria com os professores, por meio dos encontros teórico-reflexivos e das atividades de análise conjunta de textos.

Inicialmente, serão expostos e discutidos os dados relativos à correção para, finalmente, comentarmos os dados da observação.

3.3.2.1. A correção dos textos 1, 2 e 3

A seguir serão apresentados alguns comentários sobre a forma como compreendemos, neste estudo, as ocorrências divergentes das convenções ortográficas presentes no T1, no T2 e no T3, que permitiram a elaboração de categorias a partir da correção desses três textos, com a finalidade de compará-la com a interpretação apresentada pelos professores acerca dessas ocorrências.

3.3.2.1.1. Breves comentários a respeito dos aspectos notacionais presentes no T1, no T2 e no T3

As ocorrências divergentes das convenções ortográficas, presentes no T1, no T2 e no T3, serão comentadas tendo em vista a posição, assumida neste estudo, de que tais ocorrências caracterizam indícios da reflexão realizada pelo aluno-aprendiz no decorrer do processo de aquisição da escrita (SILVA, 1989 e 1991; ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001; MASSI, 2003; BERBERIAN;

MASSI; GUARINELLO, 2003; MASSI; BERBERIAN, 2005). Assim, ao contrário da posição assumida pelos professores deste estudo, defende-se a idéia de que tais ocorrências não são manifestações de distúrbios. Ressaltamos, porém, que em razão do recorte efetuado neste estudo, quanto aos aspectos notacionais, não aprofundamos a discussão a respeito dos aspectos discursivos que caracterizam os três textos.

Texto 1: “Reescrita do livro Dona Galinha e o Ovo de Páscoa”



Transcrição:

A dona galinha foi passear no sítio dela e achou um ovo de páscoa e ela pensou que o ovo de páscoa era de passarinho e foi chocar e todos queriam chocar o ovo de páscoa e ela falou — Não sabe por que eu achei e o gavião passou na rua e nunca saía o filhote e derreteu o ovo de

páscoa e deixou no quintal e o Pedrinho estava caçando o ovo da páscoa e aí achou o ovo da páscoa e chamou a mãe dele e falou _

_ O mãe eu achei o ovo da páscoa e estava derretido e ele falou_

_ O mãe está derretido e a mãe falou_

_ E porque você não ponha na geladeira e a galinha ficou vermelha igual a um tomate.

O T1, apresentado anteriormente, é de autoria de uma criança de oito anos e três meses, aluno de uma classe de 2ª série. Tal texto foi elaborado no final do 1º bimestre de 2003, durante a atividade destinada à seleção dos três textos utilizados para a correção, por parte dos professores.

É possível observar que estão presentes, no T1, elementos da escrita incorporados por seu autor, como a utilização, em excesso, do marcador de paragrafação.

Também ocorreram características próprias da oralidade, como o uso do “e”, em diversos momentos, como elemento coesivo, e de expressões próprias da variedade lingüística utilizada pelo autor, como “imgau”, “ponha”, “fiote”.

A instabilidade característica dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, quanto ao domínio das convenções ortográficas, também é evidenciada nesse texto, em função de que, provavelmente, seu autor ainda não dominava as variadas possibilidades das representações arbitrárias de letras como “s”, “r”, “x”, “ch”, entre outras — as “representações múltiplas” —, o que gerou um número significativo de ocorrências corrigidas, pelos professores, como erros concebidos como manifestações patológicas de distúrbios de aprendizagem. Alguns exemplos da dificuldade com as possibilidades de representações múltiplas referiram-se a ocorrências como: “pasarinho”; “casando”; “dereteu”; “deretido”; e “a xou”. A instabilidade relativa a essas possibilidades de representações múltiplas também foi confirmada pela escrita correta de “pensou”, “sabe”, “passou” e mesmo pela ocorrência “a chei”, no que se refere à utilização adequada do “ch”. Assim, ora essa criança utilizou adequadamente tais letras, ora não compreendeu as exigências dos contextos em que deveriam ser empregadas.

A ocorrência de “gafião” e “femelha” pode ser explicada, como ressalta Gusso (2003), pela freqüente confusão, por parte dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, com as fricativas. É importante salientar que o autor do T1 não apresenta qualquer dificuldade em sua fala, quanto ao traço de sonoridade, assim como pronuncia corretamente “chocar”, diferentemente do que se observou em seu texto, quando esse vocábulo foi grafado como “chogar” (duas ocorrências).

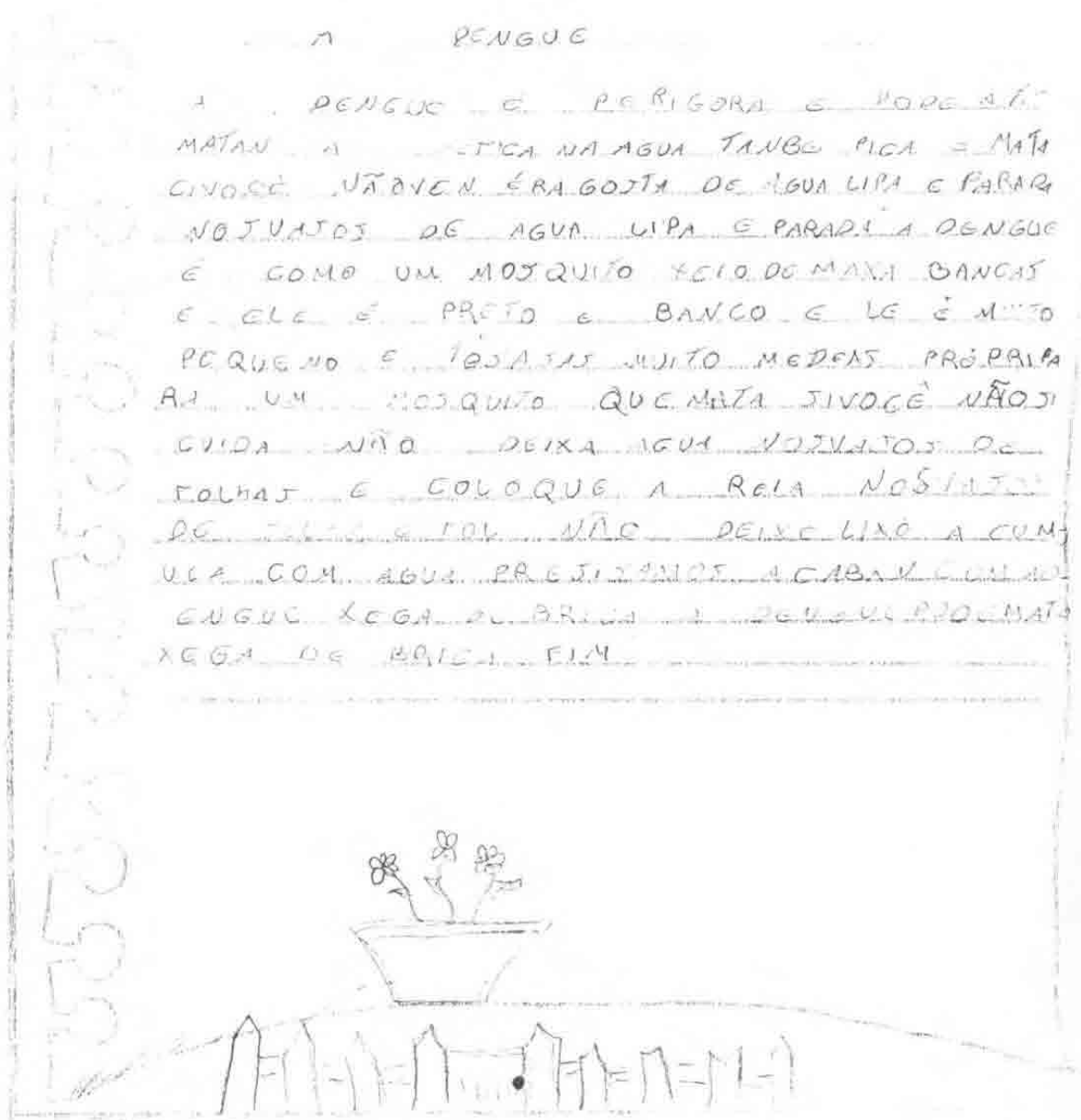
Um aspecto considerado de domínio mais tardio, a representação da nasalidade, também foi observado nesse texto e se apresentou com certa instabilidade, conforme se observa em “casando”, “imgau” e “nuca”, se bem que, no caso deste último exemplo, a ausência de letra também pode indicar, assim como em “livo” e em “pedinho” a dificuldade com a questão relativa ao número de letras que podem compor uma estrutura silábica. As sílabas “vro” e “dri” diferem do modelo de sílaba formada apenas por uma consoante e uma vogal e denominado, por Abaurre (2001e) e pelos próprios professores participantes deste estudo, como “modelo canônico de sílaba”. Talvez, por dominar apenas tal modelo, o autor do T1 as tenha reduzido para “vo” e “di”.

O uso da palavra “páscoa” exemplifica bem a instabilidade dos alunos em processo inicial de aquisição formal da linguagem escrita, quanto ao domínio das convenções ortográficas, pois, no início do texto, havia sido escrita como “pácoa” (no título da história) e somente após a professora escrever o título da história na lousa, a pedido de outros alunos que também queriam reescrever a mesma história que motivou a elaboração do T1, é que o autor realizou o cancelamento dessa forma de escrever tal palavra, para substituí-la por “páscoa”. No primeiro parágrafo do texto, ele continuou a escrever a palavra corretamente, mas, em seguida, no final desse mesmo parágrafo, escreveu novamente “pácoa”. Ao final do texto, tal palavra apareceu grafada corretamente como “páscoa”, muito provavelmente por ter recorrido ao modelo oferecido por sua professora, escrito na lousa.

É interessante observar, ainda, a ocorrência de hipersegmentações que podem ter relação com a incorporação de elementos da escrita, ou seja, com o domínio que o autor do T1 adquiriu em relação à forma como algumas estruturas podem ser escritas. Tal domínio pode ter resultado de sua experiência com a escrita formal, a exemplo da utilização do artigo “a” e da conjunção “que”, que podem aparecer grafados isoladamente, como categorias específicas. Talvez essa tenha sido a sua referência ao escrever “a xou”, “a chei” (1ª e 2ª ocorrências), “a í chou” e “que rinha”.

Quanto ao emprego, por parte do autor desse texto, dos dígrafos, merece destaque a grafia adequada do “nh”, conforme se observa em “galinha”, “pamarinho”, “pedinho”, “que rinha” e “ponha”.

Texto 2: "A dengue"



Transcrição:

A dengue é perigosa e pode até matar a fica na água também pica = mata se você não vê ela gosta de água limpa e parada nos vasos de água limpa e parada a dengue é como um mosquito cheio de manchas brancas e ele é preto e branco ele é muito pequeno e tem asas muito miúdas próprias para um mosquito que mata se você não se cuidar não deixa água nos vasos de folhas e flores não deixe lixo acumular com água precisamos acabar com a dengue chega de brincar a dengue pode matar chega de brincar. fim.

O T2 foi elaborado por uma criança de oito anos e quatro meses de idade, a partir de uma pesquisa realizada a pedido da professora, em atividades anteriormente desenvolvidas em sala de aula e em casa.

Nesse texto, é possível observar, assim como ocorreu com o autor do T1, a instabilidade dessa criança quanto ao domínio das diferentes possibilidades de se representar, graficamente, um determinado som. Como exemplos dessa instabilidade, vejam-se ocorrências como “xeio”, “maxa”, “civoce” (que também aparece no texto grafado como “sivoce”) e “xega”, que demonstraram a confusão quanto ao emprego, na escrita, do “s”, do “x” e “ch”.

Também foi evidenciada a confusão quanto à utilização de “m” e “n”, presentes em “tanbe” e “nãoven”, e do “r” em posição final, ora substituído por “n”, ora ausente: “matan”, “acaban”, “cuida”, “acumula” e “brica”. A ausência do “r” em posição final, presente nestes três últimos exemplos, também pode indicar a variedade lingüística usada pelo autor desse texto.

A marcação da nasalidade pareceu provocar conflitos, a exemplo de “maxa”, “lipa” e “brica”, “dengue”, “bancas”, “banco”, “tanbe”, “nãoven”, ora sendo grafada, ora não.

No T2, igualmente foi caracterizada a dificuldade de seu autor quanto à compreensão a respeito do número de letras que podem compor uma estrutura silábica, dificuldade esta denominada pelos professores como “dificuldade com sílabas complexas”, talvez por tais estruturas fugirem do “modelo canônico de sílaba” (consoante-vogal), como se observa em “bancas” e “banco”, em que o “r” foi omitido. Porém, em outros vocábulos, essa omissão não ocorreu, como é o caso dos vocábulos “preto”, “própripa”, “presisamos”.

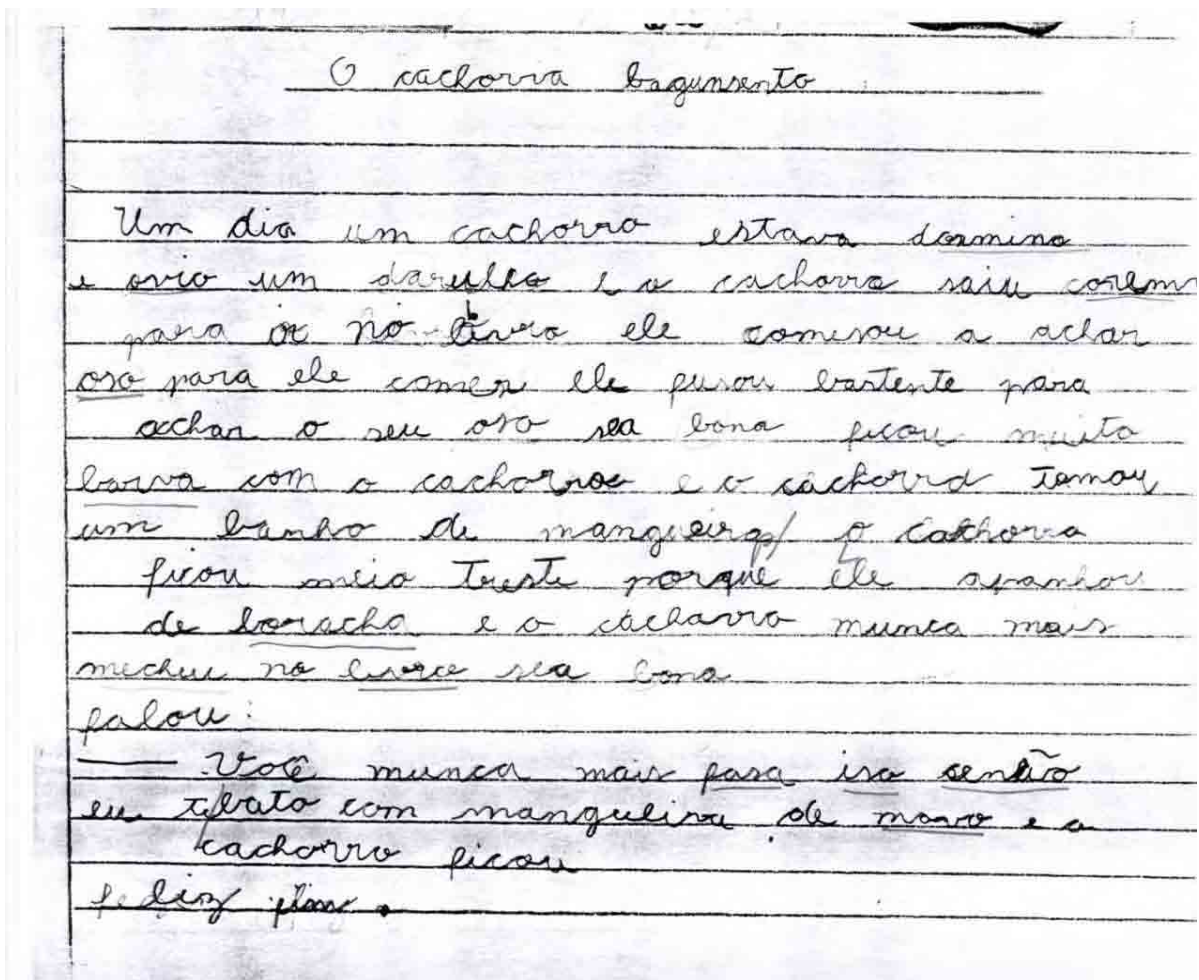
A compreensão dessa criança, quanto aos critérios de utilização dos espaços em branco, na escrita, também demonstraram certa instabilidade, justificada pelo número significativo de ocorrências relacionadas às possibilidades de segmentações na escrita.

Foi possível observar, no T2, a ocorrência de hipossegmentações, tais como: “civocê”, “nãoven”, “nosvasos” (três ocorrências), “tesasas”, “propripa”, “sivocê” e “denguepodemata” e de hipersegmentações: “e le” e “a reia”. A ocorrência dessas hipossegmentações pareceu caracterizar a influência, na escrita dessa criança, dos padrões rítmico-entonacionais da oralidade, enquanto as hipersegmentações pareceram remeter à incorporação, em sua escrita, de

unidades da escrita que essa criança possivelmente observou, em suas experiências com a escrita formal (“e” e “a” aparecem grafados como unidades autônomas). Tal justificativa pareceu mais plausível, visto que a escrita de tais palavras não se deu em atividade de ditado, nas quais também seria de se esperar que a criança realizasse segmentações dessa natureza, em razão da enfática silabificação utilizada pelo professor em tal atividade.

No caso específico da ocorrência “própripa ra”, o mais provável é que o autor do T2 teria realizado apenas a hipossegmentação (“própripara”), não fosse a necessidade de separar a palavra “para”, em função do término da linha, apesar de a separação de sílabas não ter sido indicada por hífen ou qualquer outro marcador.

Texto 3: “O cachorro bagunceiro”



Transcrição:

Um dia um cachorro estava dormindo e ouviu um barulho e o cachorro saiu correndo para ir no lixo ele começou a achar osso para ele comer ele fuçou bastante para achar o seu osso sua dona ficou muito brava com o cachorro e o cachorro tomou um banho de mangueira o cachorro

ficou meio triste porque ele apanhou de borracha e o cachorro nunca mais mexeu no lixo sua dona falou:

_ Você nunca mais faça isso senão eu te bato com mangueira de novo e o cachorro ficou feliz fim.

O T3 foi elaborado por uma criança de oito anos e dois meses de idade, aluno de uma classe de 2ª série, com base em um texto anteriormente trabalhado por seu professor, em sala de aula.

Nesse texto, verifica-se a presença de ocorrências características da variedade lingüística utilizada por essa criança, tais como: “bagunsento”, “dormino”, “coreno”.

Assim como aconteceu com os autores do T1 e do T2, o autor do T3 também não domina o uso convencional das variadas possibilidades de representação gráfica de alguns sons, o que pode ter determinado ocorrências, tais como: “comesou”, “oso” (duas ocorrências), “fusou”, “cenão” e “fasa”, relacionados à confusão quanto à representação do “s”, se bem que confusões entre “x” e “ch” (“mecheu”) também foram registradas

A dificuldade com a utilização de “m” e de “n”, presente em “munca” e “movo”, igualmente foi observada.

A ocorrência de “livro” no lugar de “lixo” pode ser justificada pelo modelo escrito na lousa, oferecido a outra criança pelo professor, diante da solicitação da grafia correta.

Diferentemente dos textos anteriores, no T3 não foi observada a dificuldade com a marcação da nasalidade, visto que, nos vocábulos “um”, “bastente”, “com”, “banho”, “mangueira”, “apanhou” e “munca”, tal aspecto foi adequadamente evidenciado.

A ocorrência, no T3, de segmentações para mais ou para menos não foi significativa; apenas a hipossegmentação “tibato” foi realizada, possivelmente pela interferência do padrão rítmico-entonacional da oralidade. Também não foi significativa a ocorrência de confusão quanto ao número de letras que podem compor uma sílaba. Porém, a ocorrência de “barva” pareceu indicar a dificuldade do autor desse texto quanto à posição da letra na sílaba.

Os três textos selecionados apresentaram evidências de comportamentos conflitivos característicos de procedimentos epilingüísticos, caracterizados por Silva (1989, 1991) como operações espontâneas com a linguagem, realizadas pela criança numa atividade comunicativa, que incluem hesitações, reelaborações,

autocorreção, entre outras. Resultam do que esse autor denomina de “progressiva tomada de consciência do objeto lingüístico”.

Apesar de comentarmos apenas a forma como as ocorrências relativas aos aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas são compreendidas, neste estudo, convém destacar que os três textos, quanto aos seus aspectos discursivos, mostraram unidade temática e progressão coerente, que podem permitir ao leitor a atribuição de sentidos, mesmo na ausência de seus autores.

3.3.2.1.2. Considerações a respeito do sistema de classificação dos aspectos notacionais da escrita utilizado pelos professores

A seguir, serão apresentados os resultados da correção desses três textos, a partir de categorias elaboradas com base nas expressões empregadas pelos professores na nomeação das ocorrências por eles corrigidas, nos três diferentes momentos em que tal correção foi proposta: no início do estudo, quando ainda não haviam sido realizadas as atividades em parceria com nenhum dos grupos de professores que participaram deste estudo, por ocasião da correção do T1; em um segundo momento, após a realização dos encontros teórico-reflexivos, quando os professores corrigiram o T2; e, em um terceiro momento, ao final das atividades de análise conjunta de textos, ocasião em que os professores corrigiram o T3, conforme os dados apresentados no Apêndice I.

Tal como procedemos quanto aos dados das entrevistas, dos questionários e da observação, também realizamos a análise de cada um dos textos imediatamente após a sua correção.

Na tabela 4, são apresentados os dados relativos à correção do T1. Cabe a ênfase ao fato de que, em relação às categorias elencadas nessa tabela (tal como nas tabelas 2 e 3), foi utilizado, para a nomeação dessas categorias, o critério maior número de vezes em que as expressões foram citadas pelos professores, por ocasião da correção das ocorrências destacadas, pelos professores, no T1, no T2 e no T3.

Tabela 4: Frequência das expressões utilizadas, pelos professores, na nomeação das ocorrências corrigidas no T1

EXPRESSÕES EMPREGADAS NA NOMEAÇÃO DOS ASPECTOS NÓTACIONAIS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA DE CORREÇÕES EFETUADAS PELOS PROFESSORES			TOTAL (N = 21)
	G1 (N=05)	G2 (N=11)	G3 (N=05)	
1. Erro ortográfico	16	60	42	118
2. Troca de letra	30	34	22	86
3. Erro de segmentação	05	21	14	40
4. Erro cultural	01	10	11	22
5. Falta de Atenção	11	04	01	16
6. Omissão de letra	08	01	03	12
7. Erro Fonético	02	08	01	11
8. Uso Indevido de Letra Maiúscula	03	07	01	11
9. Erro de Acentuação	03	01	0	04
10. Uso Indevido de Letra Minúscula	0	01	01	02
TOTAL	79	147	96	322

Assim, a categoria “erro ortográfico”, por exemplo, foi definida pela maior utilização, por parte dos professores participantes, dessa expressão, apesar de também terem mencionado “erro ortográfico”, “ortografia errada” e “erro de grafia”.

Outro exemplo de uso desse critério se refere à categoria “troca de letra”, visto que essa expressão foi mais frequentemente utilizada pelos professores, que, com menor frequência também mencionaram “troca de grafema”, “troca de som na escrita”, “troca de fonema na escrita”.

Tal critério também foi empregado na definição da categoria “erro cultural”, que caracterizou as ocorrências relativas ao uso, por parte dos alunos, de variedades lingüísticas estigmatizadas, em que também foram consideradas as ocorrências nomeadas como “vício de linguagem”, “vício de fala”, “escrita fora da norma culta”.

Assim, o sistema de classificação evidenciado nesse primeiro momento, por meio da correção do T1, não se apresentou de forma sistematizada entre os professores, visto a confusão que evidenciaram a respeito da compreensão da natureza dos aspectos corrigidos e nomeados indistintamente.

A análise da frequência relativa às expressões empregadas na nomeação dos aspectos considerados erros revelou que os “erros ortográficos” (vale lembrar que tais erros se referiram, indistintamente, a uma série de ocorrências) e as “trocas de letras” caracterizaram as ocorrências que foram mais corrigidas pelos professores.

No caso dos professores do G1, a ênfase maior foi na correção de “troca de letra”, enquanto que os professores do G2, assim como os do G3 corrigiram, mais frequentemente, o “erro ortográfico”.

Tais dados sinalizaram, novamente, para a excessiva preocupação com a correção das ocorrências consideradas “erro ortográfico” e “troca de letra”, em detrimento da correção de outras ocorrências, a exemplo daquelas relativas à segmentação inadequada na escrita. Essas ocorrências foram destacadas, principalmente, pelos professores do G2, que defenderam, veementemente, a inclusão da questão da segmentação na escrita no conteúdo discutido nos encontros teórico-reflexivos, quando utilizaram a expressão “erro de segmentação”.

A maior parte das expressões que determinaram a elaboração das categorias correspondentes às ocorrências corrigidas foram usadas por todos os grupos de professores. No entanto, a frequência de tal utilização divergiu de um grupo para o outro, a despeito de os textos 1 e 2 conterem erros tanto de natureza semelhante quanto diferente. Tal dado pareceu confirmar uma prática coletiva adotada por esses professores, cotidianamente. Apenas o “erro de acentuação” (mencionado somente pelos professores do G1 e do G2) e o “uso indevido de letra maiúscula” (que não foi mencionado por professores do G1) fugiram a essa regra.

Essa análise sugeriu, ainda, a possibilidade de discutirmos o modo como os professores compreenderam a natureza das ocorrências corrigidas, a partir das expressões empregadas por eles.

É interessante destacar que as categorias 1, 2 e 6 caracterizaram uma maior variedade de ocorrências, o que demonstrou, por parte dos professores, que eles não utilizaram, de modo sistemático, os mesmos critérios para a classificação dessa maior variedade de ocorrências. Isso ocorreu, por exemplo, com as “representações múltiplas”, classificadas em algumas situações como “erros ortográficos” e, em outras, como “trocas de letras”.

O mesmo se deu em relação às substituições relacionadas ao traço de sonoridade e às omissões de letras, classificadas, ora como “trocas de letras”, ora como “erro ortográfico”.

A expressão “erro ortográfico” foi empregada, pelos professores, na nomeação de ocorrências relativas às “representações múltiplas” (exemplos: “Pasarinho” = “passarinho”, “dereteu” = “derreteu”, “casando” = “caçando”; “deretido” = “derretido”); às omissões de letras (exemplo: “reecrita” = reescrita); ao

acréscimo de letras que evidenciaram marcas de pluralidade (“ruas” = “rua”); às ocorrências consideradas pelos professores como “dificuldade com sílaba complexa”, nas situações em que observaram que o aluno havia apresentado dificuldade quanto ao número de letras que podem compor uma sílaba (exemplo: “nuca” = “nunca”; “livo” = “livro”; “pedinho” = “Pedrinho”). Em razão do que foi exposto, por ocasião dos comentários a respeito dos aspectos notacionais presentes nos três textos corrigidos, optamos, neste estudo, pela relação desses últimos exemplos com a questão ligada ao número e à posição de letras na sílaba que foge do padrão consoante – vogal, ou seja, foge do modelo canônico de sílaba (veementemente reforçado pelos professores, de acordo com seus relatos, no início do processo de aquisição formal da escrita).

Quanto à “troca de letra”, tal categoria incluiu ocorrências relacionadas à dificuldade com o traço de sonoridade (“chogar” = “chocar”, “gafião” = “gavião” e “femelha” = “vermelha”); à utilização de variedade lingüística estigmatizada (“falo” = “falou”; “imgau” = “igual”; “fiote” = “filhote”); às “representações múltiplas” (que também foram classificadas como erros ortográficos).

A confusão quanto à “Omissão de letra” também foi evidenciada, uma vez que compreendeu ocorrências relativas à omissão de letra em “sílaba vogal-consoante” (“reecrita” = “reescrita”); à “dificuldade com sílaba complexa” (“livo” = “livro”); às ocorrências referentes à utilização de variedade lingüística estigmatizada (“falo” = “falou” e “fiote” = “filhote”).

É importante ressaltar, também, que a categoria “erro de segmentação” compreendeu, sem distinção, tanto as ocorrências relativas à hipersegmentação quanto à hipossegmentação.

Na categoria “erro cultural”, foram consideradas as ocorrências concernentes à variação lingüística, tais como: “fiote”, “imgau” e “falo”. Assim como na categoria “falta de atenção”, figuraram as ocorrências relativas às dificuldades com as “representações múltiplas”.

Por sua vez, na categoria “erro fonético”, foram incluídas, exclusivamente, as ocorrências “chogar”, “gafião” e “femelha”.

O “uso indevido de letra maiúscula” compreendeu as ocorrências em que o vocábulo foi iniciado com letra maiúscula, sem caracterizar nome próprio ou sinalizar início de parágrafo e ponto final.

Na categoria “erro de acentuação”, figuraram as ocorrências “éla” = ela e “déla” = “dela” e, finalmente, o “uso indevido de letra minúscula” incluiu apenas a ocorrência “páscoa” = “Páscoa”, de acordo com os critérios dos professores que realizaram tal correção.

Em nenhum momento, os professores assinalaram, no T1, qualquer correção relativa aos chamados aspectos discursivos. Nenhuma menção foi dirigida, por exemplo, a questões relativas à coesão e à coerência textuais, o que não garante que esses professores não os tenham mencionado justamente por compreendê-los e por considerarem o texto adequado em relação aos mesmos. Ao contrário, a excessiva preocupação com a correção dos aspectos notacionais pareceu indicar uma concepção de escrita que prioriza o produto e não o processo empreendido na apropriação dessa modalidade de linguagem, portanto, uma concepção distante da valorização dos aspectos discursivos de um texto. Além disso, a ênfase conferida aos aspectos notacionais também pareceu indicar a idéia que esses professores fazem a respeito do texto, uma vez que priorizaram, por meio da correção realizada, um texto “limpo” de aspectos divergentes das convenções ortográficas.

Vale ressaltar que não foram explicitados, aos professores, os aspectos que deveriam ser corrigidos, apenas foram solicitados a corrigirem as ocorrências que consideravam erros; portanto, em nenhum momento foi salientada a necessidade de correção dos aspectos notacionais.

Ao retomar as respostas dos professores, obtidas nas entrevistas e nos questionários, a respeito dos aspectos que consideravam erros, que corrigiam e que representavam sinais de patologia, é possível observar que apontaram e/ou exemplificaram as ocorrências relativas a tais aspectos.

Desse modo, ao menos nesse momento inicial do estudo, a correção do T1 exemplifica bem a compreensão dos professores sobre tais aspectos. A confusão que esses professores fizeram em relação à natureza dessas ocorrências igualmente apareceu nas respostas obtidas nas situações das entrevistas e dos questionários, o que certamente contribuiu para tal compreensão equivocada, presente na correção do T1.

Possenti (2003, p. 27), ao discutir a natureza dos erros de grafia verificadas na escrita, observa a necessidade de compreensão da razão pela qual essas ocorrências se fazem presentes nos textos dos alunos:

Não quero subestimar o saber dos profissionais que se dedicam a diagnosticar e a tratar de pessoas acometidas de distúrbios da fala e/ou da escrita, mas apenas deixar claro que um conhecimento básico dos fatores que regem algumas das manifestações de uma língua, com reflexo na escrita, explicam a maior parte desses “desvios”. Para ir direto ao ponto, diria que, em princípio, nunca há problema — exceto escolar e social, isto é, de prática, de pedagogia e de permanência na escola — no que se refere a: a) letras que faltam; b) letras que sobram; c) letras trocadas; d) palavras que se separam e que se juntam; e) acentos demais ou de menos; f) falta de pontuação; g) excesso de pontuação; h) letras invertidas, em espelho etc.

De acordo com esse autor, a excessiva preocupação com os aspectos ortográficos, de modo geral, pode ser explicada pela forma com que foram compreendidos, por muito tempo, como prova de domínio da língua escrita.

Nessa perspectiva, portanto, alguém que não domine tais aspectos acaba sendo considerado como portador de alguma patologia ou desviante da norma :

Nessa linha de valorização social de certos índices, a ortografia funciona como um distintivo: quem a conhece passa por sabido, quem não a conhece, por incapaz (não apenas ignorante, mas incapaz). Por isso, nas escolas, insiste-se tanto na ortografia. Parece que pouco importa que se leia ou se escreva relativamente pouco. O importante é que um aluno não tenha problemas ortográficos. (POSSENTI, 2003, p. 27).

Possenti (2003) entende que a prática adotada na escola quanto à importância atribuída a tais aspectos acaba por condicionar a ocorrência deles, na escrita, a sinais de presença de patologia, de doença. Para esse autor, não há dúvida de que os erros ortográficos caracterizam-se como erros, ao se considerar, evidentemente, a ortografia convencional e oficial, posição também assumida neste estudo. No entanto, esses mesmos erros podem ser compreendidos muito mais como sintomas de dificuldades que não ultrapassam o domínio da variação lingüística e da prática, propriamente dita, da escrita.

Posição semelhante assumem Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), em relação à compreensão de tais ocorrências como sintomas das soluções particulares que a criança propõe, para o domínio do sistema de escrita, conforme destacado anteriormente. A presença de tais sintomas nos textos, principalmente das crianças em séries iniciais do ensino fundamental, representam sintomas da ação do sujeito sobre a linguagem e demonstram indícios da busca de soluções para as dificuldades que se apresentam.

Massi e Berberian (2005, p. 50) também enfatizam o modo como as conseqüências da compreensão dos aspectos notacionais como erros (não no

sentido de desvios da norma culta, mas como manifestações de distúrbios de aprendizagem) pode determinar o sucesso ou não do aprendiz, em processo de construção de sua escrita. De acordo com tais autoras, essa compreensão equivocada confere ao aprendiz a noção de incapacidade para a escrita e justifica os distúrbios de leitura e escrita a partir da idéia de que há um mau funcionamento do cérebro, do ouvido, do olho e da mão. Esses mesmos erros refletem, na verdade, o processo de apropriação da escrita:

De qualquer forma, todos esses fatos relacionados aos aspectos gráficos refletem atitudes previsíveis durante a apropriação do objeto escrito e, antes de os relacionarmos com sintomas patológicos, entendemos que os mesmos são indicativos significativos do processo de aquisição da escrita, indícios de situações que a criança evidencia a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao iniciar o processo de leitura e escrita.

Dessa maneira, ao se institucionalizar a incapacidade, por conta das evidências de que o aprendiz ainda não se apropriou das convenções ortográficas, e ao se instituir um diagnóstico de distúrbio de aprendizagem ou mesmo de leitura e escrita, certamente se afasta esse aprendiz da compreensão sobre a função da escrita. Isso ocorre em razão de que a concepção mecanicista e reducionista a respeito da linguagem escrita contribui para que a escola continue atribuindo ao aluno a responsabilidade por essa incapacidade. Este, por sua vez, segue seu percurso escolar potencializando tal responsabilidade, a ponto de se considerar incapaz como autor-leitor-interlocutor.

Em relação às dificuldades com a escrita de “sílabas complexas”, por exemplo, que podem representar a dificuldade quanto à posição e ao número de letras nas sílabas, aqui classificadas pelos professores tanto como “omissão de letra” quanto “erro ortográfico”, Abaurre (2001d) esclarece que as soluções que a criança busca para interpretar tal ocorrência estão sujeitas, muitas vezes, a soluções locais, que necessariamente não vão se sistematizar, o que requer do professor maior preocupação com as condições de produção do texto, que podem explicitar melhor os critérios utilizados pela criança na busca por soluções para suas dúvidas em relação à escrita.

Sob tal perspectiva, pareceu que as dificuldades relativas às “representações múltiplas”, mais do que indicar o não-domínio das convenções ortográficas, demonstraram como a criança lida com tais regras e as situações que prevêm regularidades, ou não, na escrita (CAGLIARI, 1997; GUSSO, 2003).

A compreensão de que a escrita não se caracteriza por um processo linear e de que os erros não se caracterizam por desvios dessa linearidade pode auxiliar o professor, no processo de ressignificação de tais erros.

A exemplo das ocorrências comentadas anteriormente, os denominados “erros de segmentação” que, na correção do T1, não foram especificados pelos professores como hipossegmentações ou hipersegmentações, pode-se sugerir que estes também representam sintomas de que a criança está tentando compreender a utilização dos espaços em branco, na escrita. Sem dúvida, sua busca por soluções para o emprego desses espaços em branco confere a tais ocorrências um caráter muito mais positivo, por demonstrarem a atividade dessa criança sobre a escrita, do que negativo, quando essas mesmas ocorrências são interpretadas como erros que sinalizam a presença de patologias.

O caráter negativo e patológico dessas ocorrências predominou, todavia, na classificação que os professores participantes realizaram sobre ocorrências dessa natureza, uma vez que foram corrigidas como erros e também foram apontadas, por ocasião da realização das entrevistas e da utilização dos questionários, como evidências de “distúrbios da aprendizagem” ou de “distúrbios da escrita”.

A necessidade de considerar a segmentação na escrita também como indício da atividade do sujeito sobre a linguagem é apontada por Silva (1989, 1991); Araújo, Ferreira e Chacon (2004); e Delecrode, Freitas e Chacon (2004). Para tais autores, as ocorrências relativas à segmentação para menos (hipossegmentações) e à segmentação para mais (hipersegmentações) são decorrentes da dificuldade da criança em compreender a utilização dos espaços em branco, na escrita, que delimitam as palavras.

Nos estudos realizados por tais autores, são evidenciadas as variáveis que interferem ou determinam a segmentação na escrita e que justificam a posição assumida, no presente estudo, quanto à compreensão de tal questão.

De acordo com esses autores, as variáveis relativas à hipossegmentação se referem, de modo geral, à possibilidade de a criança exercer sua expressividade, em seus textos, o que determina a maior ocorrência de casos de hipossegmentação. Essa maior ocorrência é enfatizada por Silva (1989), a partir da idéia de que ela caracteriza a tendência de a criança representar sua escrita, mais freqüentemente, próxima da forma fonética. Tais variáveis referem-se, ainda, à influência dos aspectos prosódicos (presentes na oralidade) na escrita, quanto às

situações que envolvem a junção de um clítico²¹ a uma palavra e a junção de grupos de dois ou mais vocábulos.

Ainda em relação à hipossegmentação, Delecrode, Freitas e Chacon (2004) sugerem, também, a interferência de aspectos do letramento, relacionados com a história individual de cada criança com a escrita, o que acaba por determinar a possibilidade de diferentes soluções para um mesmo problema, num mesmo texto ou em textos diferentes.

Quanto à hipersegmentação, as variáveis apontadas por esses mesmos autores remetem à incorporação, pela criança, de conhecimentos resultantes de sua relação com a escrita convencional e de padrões da oralidade, como a percepção da possibilidade da escrita silábica.

Assim, a criança pode ser desestimulada a exercer sua atividade sobre a escrita, uma vez que a atuação pedagógica voltada apenas para a correção dessas ocorrências, como sinais de déficits e de patologias, não leva em conta o papel social da escrita.

A respeito dessas ocorrências, Araújo, Ferreira e Chacon (2004, p. 160-1) observam:

Em outras palavras, os fenômenos lingüísticos em sua modalidade escrita (e, obviamente, também em sua modalidade oral) só podem ser vistos enquanto tais na medida em que não seja desprezada a íntima vinculação que eles mantêm com as práticas sociais que os tornam possíveis. No que mais diretamente nos diz respeito, reduzir a escrita a sua esfera gráfica (isto é, a seu material semiótico) ou a uma estreita correspondência entre sua dimensão ortográfica e o aspecto fonológico (segmental) de uma língua é não perceber que a escrita é, antes de tudo, linguagem, ou seja, é uma atividade discursiva [...].

Em razão do que foi exposto a respeito da correção realizada pelos participantes e da forma como demonstraram compreender essas ocorrências (como erros que caracterizam patologias), obviamente que a correção do T2 foi aguardada com certa expectativa, visto que, nessa situação, os professores das escolas B e C haviam participado das discussões anteriormente realizadas.

Na tabela 5, apresentada a seguir, encontram-se as expressões empregadas pelos professores na correção do T2, ao final desses encontros, que determinaram a elaboração de categorias:

²¹ A expressão clítico caracteriza os monossílabos átonos que dependem, quanto à acentuação, das palavras que os seguem ou os precedem, a exemplo de ocorrências tais como: "nameia"="na meia", "cofome"="com fome" e "bodidi"="balde de" (SILVA, 1988).

Tabela 5: Frequência das expressões utilizadas, pelos professores, na nomeação das ocorrências corrigidas no T2

EXPRESSÕES EMPREGADAS NA NOMEAÇÃO DOS ASPECTOS NOTACIONAIS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA DE CORREÇÕES EFETUADAS PELOS PROFESSORES			TOTAL (N = 21)
	G1 (N=05)	G2 (N=11)	G3 (N=05)	
1. Erro ortográfico	38	47	14	99
2. Troca de letra	21	44	17	82
3. Omissão de letra	14	12	09	35
4. Erro de segmentação	18	0	0	18
5. Hipossegmentação	0	08	14	22
6. Hipersegmentação	0	06	12	18
7. Dificuldade com sílaba complexa	0	07	05	12
8. Erro de acentuação	02	03	03	08
9. Erro Cultural	03	0	0	03
10. Falta de atenção	02	0	0	02
TOTAL	98	127	74	299

A análise realizada evidenciou alguns aspectos que chamaram a atenção. As categorias “erro ortográfico” e “troca de letra” continuaram a ocupar as primeiras posições, quanto aos aspectos mais identificados e nomeados pelos professores como erros, assim como continuaram a determinar a confusão quanto aos critérios utilizados pelos professores, na nomeação dos aspectos corrigidos.

Novamente, os professores do G2 continuaram a corrigir mais freqüentemente o “erro ortográfico”, seguido de “troca de letra”. Os professores do G3, corrigiram mais a “troca de letra” e os professores do G1 corrigiram mais o “erro ortográfico”.

A categoria “erro de segmentação” foi mantida apenas pelos professores do G1. As ocorrências relativas a tal aspecto foram nomeadas pelos professores do G2 e do G3 como “hipossegmentação”, nos casos de segmentação para menos, e “hipersegmentação”, nos que se referiram à segmentação para mais.

Outro fato que chamou a atenção se referiu à categoria “erro cultural”, que deixou de ser mencionada pelos professores dos G2 e G3. Semelhantemente ao que ocorreu com a “falta de atenção”, que na correção do T2, também não foi citada por tais professores.

A “dificuldade com sílaba complexa”, que não havia sido utilizada por nenhum dos professores, na correção do T1, foi indicada na correção do T2, tanto pelos professores do G2 quanto pelos do G3.

Ao realizarmos essa análise, foi possível observarmos que as ocorrências nomeadas como “erro ortográfico” referiram-se não apenas às “representações múltiplas”, mas também às omissões de letras. A expressão “troca de letra” foi usada na nomeação de ocorrências relativas a: “representações múltiplas” (“maxa” = “mancha”; “presisamos” = “precisamos”); “omissão de letra” (“; “tanbe” = “também”); “erro de segmentação na escrita” (“civocê” = “se você”); entre outras.

Ocorrências como “bancas” = “brancas”, “banco” = “branco”, “brica” = “brincar” foram nomeadas pelos professores como “dificuldade com sílaba complexa”. Podemos supor que os professores tenham procedido dessa forma, por considerarem tais ocorrências representativas da dificuldade do autor do T2 quanto ao número e à posição de letras na representação de sílabas que fogem ao modelo consoante-vogal.

Na correção do T2, utilizaram tal expressão apenas os professores que participaram dos encontros teórico-reflexivos.

Fato semelhante aconteceu em relação à classificação das ocorrências relativas à segmentação, na escrita. As categorias “hipossegmentação” e “hipersegmentação”, também ausentes na correção do T1, foram elencadas apenas a partir das correções realizadas pelos professores do G2 e do G3. Ocorrências como “civocê” = “se você”; “nãoven” = “não vem”; “nosvasos” = “nos vasos”, “tesasas” = “tem asas”; “sivocê” = “se você” e “denguepodemata” = “dengue pode matar” foram corretamente nomeadas como exemplos de hipossegmentação e “e le” = “ele”, “a reia” = “areia”, “a cumula” = “acumula”, “d engue” = “dengue”, como exemplos de hipersegmentação. Apenas a ocorrência “propripa ra” = “própria para” gerou confusão, visto que foi apontada tanto como exemplo de hipossegmentação (provavelmente em razão de que consideraram a junção da palavra “própria” com o segmento “pa”) quanto como exemplo de hipersegmentação (talvez pelo fato de a palavra “para” ter sido segmentada e justamente tal segmentação ter chamado mais a atenção de quem a classificou dessa forma). Os professores do G1, que não participaram dos encontros teórico-reflexivos, continuaram a denominar essas ocorrências, indistintamente, como erros de segmentação.

Esses resultados confirmaram que a discussão empreendida nos encontros teórico-reflexivos contribuiu para a utilização de expressões mais apropriadas à nomeação das ocorrências relativas à segmentação na escrita, mesmo quando se

levam em conta as diferenças quanto ao tipo e à quantidade de ocorrências corrigidas, presentes em cada texto. Entretanto, tal discussão não pareceu ter repercutido na diminuição da frequência das correções de ocorrências apontadas como erros, uma vez que, independentemente da nomeação adequada, os professores continuaram a considerar como erros (não apenas como “desvios” das convenções ortográficas, mas como manifestações patológicas) as dificuldades relativas ao número e à posição das letras nas sílabas e as dificuldades com o emprego adequado de espaços em branco.

Esse fato apoia a observação de Delecrode, Freitas e Chacon (2004, p. 164) de que os educadores, assim como outros profissionais que trabalham com a linguagem escrita, “[...] dão grande ênfase aos critérios normativos da língua quando avaliam aspectos formais da escrita”.

Posição essa também defendida por Massi e Berberian (2005) que, ao situarem o fonoaudiólogo como um dos profissionais que atuam nesse campo, salientam a necessidade de esse profissional assumir as propostas de atuação que abrem espaço para a valorização das tentativas de soluções empreendidas pelo aprendiz, no processo de aquisição da escrita.

É oportuno salientarmos que os professores, nos três momentos em que procederam à correção dos textos, não corrigiram textos idênticos quanto ao número de ocorrências divergentes das convenções ortográficas ou quanto ao tipo dessas ocorrências. Isso pareceu não interferir, no entanto, na forma como compreenderam tais ocorrências, porque continuaram a interpretá-las de modo confuso e sem a adoção de critérios que pudessem distingui-las.

Cabe a lembrança, porém, de que o número de ocorrências relativas à segmentação, presentes no T1, independentemente da expressão empregada na nomeação dessas ocorrências, mostrou-se inferior ao número dessas ocorrências presentes no T2. Do mesmo modo, ocorrências consideradas pelos professores como “dificuldade com sílabas complexas” apareceram, em maior número, no T2, diferentemente do que ocorreu com as substituições relativas à dificuldade com traço de sonoridade, presentes no T1 e ausentes no T2, dado que, certamente, não pode ser desprezado na análise dos resultados, pois a diferença quanto à frequência das correções pode ser atribuída, também, aos tipos e quantidade de ocorrências presentes nesses dois textos, e não necessariamente à conduta dos professores. Vale ressaltarmos, ainda, que a ausência dessas ocorrências no T2

não determinaram a exclusão, por parte dos professores, da expressão “troca de letra”. Assim como a ausência das expressões “uso indevido de letra maiúscula” e “uso indevido de letra minúscula”, no T2, pode ter ocorrido em função do tipo de letra utilizada no texto: letra de fôrma ou, como denominam Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), letra de imprensa.

O número de ocorrências nos dois textos corrigidos também não determinou a exclusão da categoria “erro cultural”, que se referiu às ocorrências “cuida” = “cuidar”; “fol” = “flor” e “a cumula” = “acumular”; corrigidas por um mesmo professor do G1. Da mesma maneira que a “falta de atenção” também se fez presente com as ocorrências “xega” = “chega” e “éra” = “ela”, sendo esta última também classificada como erro de acentuação, assim como “agua”, o que caracterizou, portanto, a presença da categoria “erro de acentuação”, nessa segunda correção.

Conforme comentamos anteriormente, apesar de os encontros teórico-reflexivos repercutirem na escolha de expressões mais adequadas à classificação das ocorrências relativas, particularmente, à hipo e à hipersegmentação na escrita, o conteúdo discutido em tais encontros não determinou a mudança de conduta do professor, quanto a considerar tais ocorrências como erros e a deixar de confundil-as, visto que não demonstraram, novamente, a adoção de critérios claros para a sua classificação.

Desse modo, novamente não observamos a utilização de critérios sistematizados na nomeação das ocorrências corrigidas, em razão, provavelmente, da grande dificuldade evidenciada pelos professores quanto à compreensão da natureza das ocorrências que se apresentaram divergentes das convenções ortográficas. Entretanto, apesar da falta de clareza no uso dos critérios ligados às expressões empregadas, podemos perceber que um critério, em especial, foi mantido nas duas correções: a interpretação dessas ocorrências como erros, o que confirmou os resultados das entrevistas e dos questionários.

Outra questão a ser pontuada diz respeito ao fato de que todo o cuidado dispensado à valorização da participação dos professores, na escolha dos assuntos discutidos nos encontros teórico-reflexivos não garantiu a modificação de tal compreensão, apesar de revelar a incorporação do discurso relativo ao emprego adequado das expressões destacadas anteriormente.

Um dado que também foi considerado relevante foi o que se referiu ao modo de correção realizado pelos professores do G1, quando se compararam os dados

do T1 com os do T2. Tal forma de correção não pareceu ter sofrido qualquer modificação quanto ao emprego de expressões que caracterizaram os aspectos notacionais que foram alvo das discussões empreendidas nos encontros teórico-reflexivos, dos quais esses professores não participaram.

Em razão, portanto, dos resultados obtidos com a correção do T2, que permitiu a observação do modo como os professores de cada grupo procedeu à correção desses dois textos, os resultados relativos à correção do T3 também determinaram certa expectativa quanto à forma como os professores o corrigiram, no sentido de buscarmos indícios a respeito do efeito das atividades de análise conjunta de textos na compreensão, desses professores, sobre a natureza das ocorrências divergentes da ortografia oficial julgadas por eles como manifestações patológicas.

Na tabela 6, a seguir, encontram-se relacionadas as categorias relativas às expressões utilizadas pelos professores, na correção do T3:

Tabela 6: Frequência das expressões utilizadas, pelos professores, na nomeação das ocorrências corrigidas no T3

EXPRESSÕES EMPREGADAS NA NOMEAÇÃO DOS ASPECTOS NOTACIONAIS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA DE CORREÇÕES EFETUADAS PELOS PROFESSORES			TOTAL (N = 21)
	G1 (N=05)	G2 (N=11)	G3 (N=05)	
1. Erro ortográfico	35	43	02	99
2. Troca de letra	28	33	02	63
3. Omissão de letra	09	11	0	20
4. Erro de segmentação	05	11	0	16
5. Dificuldade com sílaba complexa	0	0	05	05
6. Erro cultural	04	04	0	08
7. Inversão de letra	05	03	0	08
8. Hipossegmentação	0	0	05	05
9. Falta de atenção	03	0	0	03
10. Erro de acentuação	02	0	0	02
TOTAL	91	105	14	210

De acordo com os dados apresentados, foi possível observarmos, mais uma vez, que “erro ortográfico” e “troca de letra” ocuparam, respectivamente, as duas primeiras posições, no que se referiu à correção realizada pelos professores do G1 (que voltaram a utilizar mais frequentemente a expressão “erro ortográfico”) e do G2.

Quanto aos professores do G1, estes seguiram não usando as expressões “dificuldade com sílaba complexa” (no sentido de destacarem as ocorrências relativas às dificuldades com o número e a posição das letras, nas sílabas, que divergem do modelo consoante-vogal) e “hipossegmentação”. Também incluíram uma nova expressão na correção do T3: “inversão de letra”, que não apareceu nas correções que esse grupo de professores efetuou no T1 e no T2.

De modo semelhante aos professores do G1, os do G2 também empregaram a expressão “inversão de letra”. Igualmente chamou a atenção a ausência da utilização, por parte dos professores do G2, da “dificuldade com sílaba complexa” e “hipossegmentação”, que haviam sido empregadas por eles, anteriormente, nas correções relativas ao T1 e ao T2. Também observamos que a categoria “erro cultural” (não evidenciada na correção realizada por esses professores, no T2, após a participação nos encontros teórico-reflexivos) voltou a ser elencada, a partir da utilização dessa expressão para a nomeação de algumas ocorrências. Assim, entendemos que os professores do G2 não incorporaram, em sua prática cotidiana, nem mesmo o emprego de tais expressões na nomeação de ocorrências semelhantes às anteriormente classificadas como tal.

Os professores do G3, por sua vez, diminuíram, consideravelmente, o número de ocorrências corrigidas, tal como demonstraram os dados da tabela 6. Foi possível observarmos que tanto a expressão “erro ortográfico” quanto a expressão “troca de letra” foram empregadas, respectivamente, na caracterização de apenas duas ocorrências. Tais expressões foram superadas pelo emprego de “dificuldade com sílaba complexa” e de “hipossegmentação” (com igual distribuição). Ainda chamou a atenção o fato de esses professores não terem repetido expressões usadas anteriormente, por eles, na correção do T1 e/ou do T2.

Novamente, os professores do G1 e do G2 demonstraram a confusão quanto aos critérios envolvidos na identificação de “erro ortográfico”. Os professores desses dois grupos corrigiram e nomearam “bagunsento” = “bagunceiro”, “comesou” = “começou” e “fasa” = “faça” como erro ortográfico, por caracterizarem dificuldades relativas às “representações múltiplas”. Em contrapartida, “mecheu” = “mexeu” e “fusou” = “fuçou” foram corrigidos como exemplos de troca de letras.

Quanto à confusão que evidenciaram na correção de ocorrências nomeadas como “troca de letras”, foi possível observar que “oso” = “osso”, “coreno” =

“correndo”, “boracha” = “borracha” (relativas às dificuldades com as “representações múltiplas”) foram corrigidas como tal. A expressão “troca de letra” foi utilizada na nomeação das ocorrências “darulho” = “barulho”, “bona” = “dona”, “livo” = “lixo” e “movo” = “novo”. Ainda foram classificadas como tal “dormino” = “dormindo”, “coreno” = “correndo” (tendo sido assinalada a substituição da letra d pela letra n), exemplos claros de uso de variedade lingüística estigmatizada. Esses últimos exemplos também foram nomeados como “erro cultural”.

Também verificamos, em relação às ocorrências “oso”, “coreno” e “boracha”, que elas foram nomeadas como “omissão de letras”, assim como as ocorrências “ovio” = “ouviu” (que nesse caso indica tanto a interferência da oralidade com o apagamento da letra u antes da letra v quanto a hipercorreção da letra u final) e “livo” = “lixo”, igualmente classificadas como omissão de letras.

A ocorrência “tibato” = “te bato” foi corrigida e classificada por todos os professores do G1 e do G2 como “erro de segmentação”, sendo que nenhum desses professores discriminou tal ocorrência como exemplo de “hipossegmentação”.

Assim, ao levarmos em conta a correção do T2, realizada pelos professores do G2, seria possível supor que tais professores, na correção do T3, no caso específico de ocorrências dessa natureza, continuariam a utilizar adequadamente a expressão “hipossegmentação”, fato que não ocorreu.

De modo semelhante, os professores do G2 não mencionaram a expressão “dificuldade com sílaba complexa”, na nomeação da ocorrência “barva” = “brava”, que foi corrigida por esses mesmos professores ou como “erro ortográfico” ou como “inversão de letra”, tal como fizeram os professores do G1.

Os resultados relacionados a esse terceiro momento de correção dos aspectos notacionais da escrita, após as atividades de análise conjunta de textos, demonstraram, portanto, que os professores do G1 não apresentaram qualquer modificação quanto ao emprego das expressões por eles empregadas; os professores do G2 não persistiram na utilização de uma nomeação mais adequada às ocorrências relativas à hipossegmentação, além de continuarem a corrigir, acentuadamente, como erros compreendidos como manifestações patológicas, os aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas; e os professores do G3, após a participação nas atividades de análise conjunta de textos, diminuíram a frequência com que corrigiram tais aspectos.

Especificamente em relação aos professores do G2, é importante o destaque, mais uma vez, ao fato de que alguns desses professores adotam, como principal embasamento para suas atividades de alfabetização, o método fônico. Tal proposta valoriza a relação grafema-fonema, conforme dados colhidos nas entrevistas. Portanto, a prática cotidiana desses professores também pode ter contribuído para a não repercussão e manutenção de mudanças, uma vez que, além da não utilização correta da nomenclatura mais apropriada à nomeação das ocorrências, também apresentaram confusão quanto à compreensão da sua natureza. Seria possível considerarmos, quanto a esse fato, que talvez tenha sido motivado pela resistência desses professores em adotarem concepções teóricas que se contrapõem às que, habitualmente, subsidiam sua prática cotidiana.

A “falta de atenção”, presente apenas na correção realizada por professores do G1, caracterizou, novamente, as ocorrências relacionadas às representações múltiplas, enquanto “erro de acentuação” foi apontada por um único professor do G1, que corrigiu a ausência de “pingo” na letra i.

Quanto à correção efetuada pelos professores do G3, que participaram tanto dos encontros quanto das atividades de análise de textos, apenas um professor corrigiu e nomeou como “erro ortográfico” as ocorrências que envolveram as dificuldades relativas às “representações múltiplas”, tais como: “comesou”, “fusou”. Apesar de aparecerem, no T3, outras ocorrências ligadas às “representações múltiplas”, esse mesmo professor não as corrigiu, o que pode indicar que os professores desse grupo se sensibilizaram mais do que os demais, quanto ao conteúdo discutido nesses encontros e nessas atividades de análise conjunta de textos, o que resultou na significativa diminuição, seja das correções realizadas por eles, seja das expressões empregadas na nomeação das ocorrências corrigidas.

Como exemplos de troca de letras, foram corrigidas, por apenas um professor do G3, as ocorrências “darulho” e “bona”.

Os professores do G3 não deram nenhum destaque às ocorrências relativas ao uso de variedade lingüística diferente da norma culta, que poderiam ter sido classificadas na categoria “erro cultural”, semelhantemente à forma como procederam nos textos corrigidos anteriormente. Também observamos que nenhum desses professores empregou, em sua correção, a “omissão de letra”. O mesmo aconteceu com as categorias “erro de segmentação”, “inversão de letra”,

“falta de atenção” e “erro de acentuação”, que não tiveram nenhuma ocorrência classificada como tal.

Em contrapartida, todos os professores do G3 corrigiram e classificaram a ocorrência “tibato” = te bato como exemplo de “hipossegmentação”. Tal fato pode ser considerado positivo, pela utilização da terminologia adequada na nomeação de tal ocorrência, como também pode ser considerado negativo, diante dos subsídios teóricos adotados neste estudo, relativos à concepção dessa ocorrência não como manifestação patológica, mas como indício de atividade do sujeito sobre a linguagem.

Assim, não podemos afirmar se tais professores corrigiram essa ocorrência e utilizaram a expressão “hipossegmentação”, em sua nomeação, apenas para demonstrar que haviam compreendido aspectos das discussões entabuladas durante os encontros e as atividades de análise de textos. Do mesmo modo que não podemos garantir que, apesar de terem usado essa terminologia adequadamente, não tenham compreendido, ainda, que tal dificuldade se relaciona com o domínio de conceitos implicados na diferenciação dos critérios de preenchimento dos espaços em branco.

Com base nos dados relativos à comparação da correção efetuada por cada um dos grupos, nos três textos em questão, percebemos que a colaboração fonoaudiológica, relativa à parceria nas atividades que envolveram a análise de textos, pareceu ter-se caracterizado como o diferencial entre a maneira como foi realizada a correção pelos professores do G1 e do G2 e aquela realizada pelos professores do G3, ao menos no que diz respeito à redução da frequência com que as ocorrências em questão foram julgadas erros (com sentido patológico), pelos professores desse último grupo.

Os argumentos apresentados para a atribuição de importância às atividades de análise conjunta de textos, que incidiram na compreensão do professor sobre a natureza de tais ocorrências, podem ser exemplificados, ainda, pelos dados referentes à utilização de “erro ortográfico”, presentes na correção efetuada pelos professores do G1 (que mostraram um acréscimo de correções: no T1, 16 ocorrências apontadas como erros ortográficos; no T2, esse número aumentou para 38; e permaneceu em 35, no T3); do G2 (no T1, 60 citações; no T2, 47; e no T3, 43), enquanto os professores do G3 apresentaram uma redução no número de vezes em que as ocorrências foram classificadas como “erro ortográfico”: no T1, 42

citações; no T2, 14 e no T3, duas ocorrências foram citadas como exemplos de erros ortográficos, mesmo assim, relacionadas às “representações múltiplas”. Também observamos esse decréscimo no emprego de “troca de letra”, conforme os números apresentados nas tabelas relativas à correção dos três textos.

Desse modo, pareceu que a realização das atividades de análise conjunta de textos indicou um movimento inicial de ressignificação da compreensão que os professores tinham sobre o erro como uma manifestação patológica de “distúrbio de aprendizagem” e/ou de “distúrbio de escrita”.

A análise das correções realizadas pelos professores, nos três textos não permitiu a elaboração de um único sistema de classificação dos aspectos notacionais da escrita divergentes das convenções ortográficas. Provavelmente, a não sistematização dos critérios de correção adotadas por cada professor tenha sido provocada pelas particularidades vivenciadas por cada um, quanto à escolha desses critérios e pelas singularidades características de cada grupo de professores, enquanto uma comunidade cujas crenças determinam a adoção de práticas coletivas.

3.3.2.2. A observação de atividades de produção de textos

A seguir, serão expostos e discutidos os três eixos de análise, e seus respectivos desdobramentos, que emergiram dos dados relativos à observação realizada, em sala de aula, durante as atividades de produção de textos:

- 1º eixo de análise: A relação professor-aluno-pesquisadora, nas atividades de produção de textos, cujos desdobramentos compreenderam: a relação professor-aluno centrada na ênfase aos aspectos notacionais da escrita; a relação professor-pesquisadora centrada nas expectativas do professor quanto à atuação fonoaudiológica, na escola, com a linguagem escrita; e o papel da linguagem escrita na construção da relação aluno-pesquisadora.
- 2º eixo de análise: A situação de produção escolar dos textos, que incluiu, como desdobramento, a participação dos professores e dos alunos na escolha dos gêneros utilizados, em sala de aula, para a elaboração dos textos.
- 3º eixo de análise: A conduta dos professores e dos alunos frente aos aspectos notacionais da escrita, caracterizada pelos seguintes desdobramentos: a realização de correção dos aspectos notacionais da escrita, pelos professores,

na ausência de solicitação dos alunos para tal correção e a realização de correção dos aspectos notacionais da escrita, pelos professores, mediante a solicitação dos alunos.

3.3.2.2.1. A relação professor-aluno-pesquisadora nas atividades de produção de textos

O primeiro eixo de análise denominado como a relação professor-aluno-pesquisadora nas atividades de produção de textos foi considerado relevante, justamente por enfatizar a dinâmica que orientou, em sala de aula, as ações do professor, dos seus alunos e da pesquisadora.

Tal dinâmica evidenciou algumas “práticas coletivas homogêneas”, que caracterizaram ações adotadas por praticamente todos os professores e alunos. Também foram observadas algumas práticas tidas como episódicas, relativas a ações mais individuais e específicas, justamente por não terem retratado a homogeneidade característica de outras ações que serão exemplificadas, no decorrer desta discussão, a partir de relatos e/ou de situações interativas.

Nesse sentido, a análise desse eixo resultou, conforme mencionado anteriormente, em três desdobramentos movidos pela relação professor-aluno, centrada na ênfase aos aspectos notacionais da escrita; pela relação professor-pesquisadora, centrada nas expectativas equivocadas do professor acerca da atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita; e pelo papel da escrita na construção da relação aluno-pesquisadora.

Deve-se salientar que a questão da relação professor-pesquisadora e aluno-pesquisadora foi enfatizada em razão de que se considerou que tal relação também revelou indícios da compreensão dos professores e dos alunos, a respeito da linguagem escrita. Essa compreensão pareceu implicada na conduta adotada pelos participantes, frente aos aspectos notacionais da escrita.

3.3.2.2.1.1. A relação professor-aluno centrada na ênfase aos aspectos notacionais da escrita

A interação em sala de aula, de acordo com Smolka (2000, p. 45), é determinante para que a escrita se caracterize como instauradora de relações em

que pode ser compreendida como momento discursivo e não meramente como objeto de conhecimento:

[...] Como forma de linguagem ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento.

Ao se considerar, portanto, a interação e a interlocução (que, obviamente, não se reduz apenas às situações escolares e, mais especificamente, à sala de aula) como determinantes para a construção da escrita, o papel do professor adquire grande relevância, na situação de produção de texto. Tal papel refere-se ao lugar que ele ocupa como interlocutor, ou seja, como o outro (neste caso, o adulto letrado), na relação com os seus alunos, visto que o papel do outro também passa a ser constitutivo do processo de aquisição da escrita, pois o adulto letrado interpreta, como significativas, as ações da criança com a escrita (DE LEMOS, 1982).

Mairynk-Sabinson (2001) reforça tal idéia, quando também apresenta o outro, adulto letrado, como aquele que colabora, nesse processo, ao atribuir sentido às ações da criança com o objeto escrito, a partir das práticas interacionais em que ambos se engajam. A constituição de tais práticas permite à criança a construção da significação da escrita. Esse jogo interativo entre adulto letrado e criança, em fase inicial de aquisição da escrita, possibilita que, com a troca de experiências, ambos possam se deslocar, cada um de seu respectivo lugar, para, em determinados momentos, assumirem o lugar um do outro.

Essa interferência é enfatizada por Rojo (1994, p. 13), ao prefaciando o estudo de Dauden (1994), que analisou o papel do outro, no caso do pai e da mãe, como relevante para as construções do letramento da criança (cuja análise, sem dúvida, pode ser transposta para o papel do professor):

[...] por vezes, os recortes e interpretações que o outro realiza sobre o objeto escrito são também muito variados e bastante dependentes de suas próprias (e variadas) concepções sobre a linguagem escrita e as atividades que se articulam em torno desse objeto. Ou seja, é de diferentes lugares e com diferentes recortes que o outro da cultura foca este objeto — a escrita — e são esses diferentes lugares e recortes (diferentes modos de agir) que vão sendo incorporados pela criança, que, por sua vez, ela também, passa a poder ocupá-los e realizá-los como sujeito letrado.

Assim, é de fundamental importância o papel do professor quanto à instauração de situações interativas que contribuem para o processo de aquisição da escrita. A maneira como os professores ocuparam seus lugares, como interlocutores, constitui-se, portanto, em um importante parâmetro utilizado na análise dessa relação, que também pareceu permear de modo significativo a relação dos professores e dos alunos com os aspectos notacionais. A excessiva preocupação com tais aspectos é que motivou a aproximação desses professores junto aos seus alunos, em detrimento de tal aproximação ser resultante da sua preocupação com a atribuição de significação à escrita desses alunos, conforme os dados comentados mais adiante.

Concomitantemente a isso, os professores também demonstraram uma excessiva preocupação com a manutenção da disciplina, na sala de aula, possibilitando algumas considerações a respeito de suas implicações na relação professor-aluno.

Dessa maneira, as “práticas coletivas homogêneas” quanto à relação professor-aluno (independentemente de os professores terem participado ou não das atividades desenvolvidas em parceria com a fonoaudióloga) apresentadas pelos professores enfatizaram, de modo geral, a necessidade de os alunos manterem silêncio durante a realização das atividades de produção dos textos. Os professores também orientaram seus alunos a elaborarem seus textos individualmente e a permanecerem sentados em suas carteiras. Nas situações em que o silêncio foi rompido pelos alunos ou que estes se levantaram de suas carteiras, foram repreendidos.

Essas condições pré-determinadas revelaram, portanto, uma dinâmica pautada pela inflexibilidade de um modelo pedagógico convencional, retratado pela necessidade dos professores de conservar, a todo custo, sua posição hierárquica, na sala de aula, por meio da exigência de silêncio. Pareceu que, do ponto de vista desses professores, a interação professor-aluno foi compreendida como resultado da disciplina mantida na sala de aula.

Smolka (2001), ao descrever uma situação semelhante a essa, em que o silêncio, na sala de aula, também representava a manutenção da disciplina, comenta a freqüente escassez de momentos interativos entre professor-aluno e, conseqüentemente, a constante redução de situações dialógicas em que ambos se constituem como interlocutores.

Essa autora destaca que a correspondência da questão disciplinar à redução desses momentos interativos ocorre, provavelmente, em razão da representação convencional do modelo de atuação do professor, em sala de aula, que enxerga a si próprio apenas como aquele que ensina e vê o aluno como aquele que aprende.

Tal forma de representação não permite, portanto, que ambos se desloquem de seus respectivos lugares para ocupar, em alguns momentos, o lugar um do outro, ou seja, para um aprender com o outro, enquanto se constituem no outro de cada um. A autora ressalta, porém, que essa alienação do professor se deve, principalmente, à formação profissional acrítica, resultado de um sistema de representações sociais historicamente determinado e inflexível, que desconsidera a importância das relações de ensino para o processo de aquisição da escrita.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que os professores do presente estudo tentaram, constantemente, lembrar aos seus alunos que deveriam proceder conforme as regras impostas: permanecerem sentados e calados.

Sem dúvida, tal conduta denunciou a concepção de escrita implicada nessas condições pré-determinadas: aquela em que a escrita se refere à representação convencional do aspecto gráfico e que se presta apenas à função de instrumento. Essa conduta confirmou, então, a distância (também revelada, anteriormente, pelos dados das entrevistas e dos questionários) entre a concepção de escrita assumida pelos professores e aquela adotada neste estudo, em concordância com Smolka (1988, p. 36), para quem a linguagem escrita não é, simplesmente, um sistema de representação nem um instrumento de aquisição do conhecimento, mas é, sim, instauradora desse conhecimento, por ser constituída da e na linguagem, por ser mediadora de práticas discursivas. Nas palavras dessa autora, essa forma reducionista de se compreender a escrita pressupõe que “[...] o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar”. Com base em tais idéias, pode-se supor que a maneira como os professores deste estudo se relacionaram, em sala de aula, com os seus alunos exemplificou bem a forma reducionista como compreenderam os atos de ensinar e de aprender, segundo enfatiza essa autora.

Além da relevância atribuída à disciplina, em sala de aula, pareceu importante considerar, também, a forma como os professores tentaram manter essa disciplina: alguns (quatro professores do G1; 11 professores do G2; dois

professores do G3) circularam por entre as carteiras dos alunos, enquanto outros permaneceram sentados à mesa (um professor do G1; três professores do G3).

Os professores que circularam por entre as carteiras, durante as atividades de produção de textos, orientaram os seus alunos a chamá-los em caso de dúvidas. Os alunos foram constantemente informados de que só seriam atendidos se permanecessem sentados.

Mesmo sem serem questionados, alguns desses professores explicaram o motivo pelo qual circularam pela sala de aula, de carteira em carteira, como comprovam os relatos apresentados a seguir:

Primeiro momento de observação (13/02/02):

P2: Eu passo pelas carteiras, porque senão eu não tenho sossego. Eles levantam e vão toda hora na minha mesa para perguntar coisas que eu até já respondi e eles não guardam. Às vezes, perguntam a mesma coisa umas dez vezes até eu mesma mostrar como que é; é uma falta de atenção tão grande!

Segundo momento de observação (17/06/03):

P7: Eu gosto de passar pelas carteiras quando eles estão escrevendo porque aí eu já vou vendo o que estão errando, eles nem precisam perguntar e a classe não vira uma bagunça, porque, se deixar um levantar, todos levantam, se um fala, os outros também querem falar, não dá né.

P11: Eu passo de carteira em carteira porque aí eu vejo quem está fazendo, tem aluno que nem precisa mandar, é uma belezinha, mas tem aluno que você pensa que está fazendo o texto e quando vai ver nem começou, ficou enrolando, se distraíndo com outra coisa. Depois os atrasados têm que continuar fazendo o texto depois do recreio, enquanto os outros que já terminaram avançam na atividade, aí fica difícil, porque a classe não caminha junto. Por isso que eu nem deixo sentar junto, deixo todos em fileira mesmo, senão vira bagunça.

Terceiro momento de observação (12/11/03):

P15: Você vê, eu tenho que ir de carteira em carteira pra ver se eles estão fazendo, senão atrasa tudo que eu programei e eu tenho que cumprir meu semanário, menina, tem uma coisa preparada para cada dia que depois eu tenho que dar conta, então tenho que ficar no pé deles e você tá vendo, se deixar eles só querem saber de conversar... (nesse momento, a professora se dirige aos alunos) Eu já mandei fazer silêncio, daqui a pouco bate o sinal e quem não terminou vai ficar na sala fazendo, não vai sair, hein! Eu não vou querer texto pequeno.

Os professores em questão não demonstraram a conscientização de que tanto a atribuição de significados quanto a tarefa de corrigir um aspecto divergente da norma ortográfica exige um trabalho reflexivo, por parte do aluno, que pode ser mediado pelo professor, como interlocutor, em situações interativas. Portanto, tais professores não demonstraram a compreensão de que essa mediação vai além da identificação de erros e do fornecimento de um modelo considerado correto, com

exceção dos dois professores do G3, cujo modo de interação com os alunos sofreu variação, no terceiro momento de observação.

Essa mediação determina a compreensão do professor de que deve permitir, ao aluno, a elaboração de hipóteses acerca da escrita, além de atribuir relevância às marcas deixadas nos textos. Adotar tal conduta não significa deixar de lado o trabalho com as convenções ortográficas, assim como não caracteriza a apologia ao erro, mas, tal como postula Geraldi (1995), significa a compreensão de que a forma como cada um se relaciona com a escrita é determinada por singularidades que se evidenciam nas situações interativas, de diferentes modos.

Assim, pareceu que a aproximação desses professores junto aos seus alunos, enquanto circularam pela sala de aula, caracterizou-se mais como uma forma de inspeção-vistoria-controle do que como uma possibilidade de eles se constituírem em interlocutores-leitores. Talvez, tal fato possa ser justificado pela representação tradicional do processo ensino-aprendizagem, vinculado à pedagogia da transmissão de conhecimentos e à disciplina, bem como pela compreensão reducionista acerca da linguagem escrita, demonstrada por esses professores.

A compreensão reducionista a respeito da escrita, revelada pelos professores, suprimiu a necessidade e a importância dessa reflexão, que passou a ser confundida com os atos de permanecer sentado, de copiar, de calar e de corrigir erros, sem que os alunos entendessem o porquê dessa correção (daí a necessidade de copiarem do colega e/ou de solicitarem o modelo escrito pelo professor, comportamentos freqüentemente exibidos pelos alunos dos professores deste estudo). Essa compreensão equivocada de escrita apenas a partir da correspondência grafema-fonema pode ter sido responsável, também, pela ênfase que os professores conferiram a aspectos mais superficiais do texto.

Provavelmente, essa compreensão equivocada determinou, ainda, a redução de situações interativas entre professor-aluno. A tarefa de produzir um texto, nessas condições, pareceu ter como único significado o fato de que os alunos deveriam adequar as ocorrências relativas aos aspectos notacionais da escrita, divergentes da ortografia oficial, às convenções ortográficas, sob a orientação (desprovida da compreensão da natureza lingüística desses aspectos) dos seus professores, como se a adequação a tais convenções fosse a única finalidade a que se presta a produção de um texto.

Os professores que permaneceram sentados à mesa, durante as atividades de produção de textos, não autorizaram seus alunos a se dirigirem até eles, que, nesse caso, tiraram suas dúvidas oralmente. Os alunos foram chamados até à mesa somente nas situações em que solicitaram o modelo escrito. Eles foram repreendidos, ainda, nas situações em que repetiram algumas palavras em voz baixa ou perguntaram algo ao colega mais próximo.

Tais professores se justificaram quanto a essa conduta:

Primeiro momento de observação (14/02/03):

P17: Eu vou ficar aqui na frente porque preciso terminar de corrigir esses cadernos aqui, oh. Daqui da frente dá pra ver melhor o que eles estão fazendo e fica mais fácil de controlar a classe (se vira, na direção dos alunos) e vocês tratem de fazer o texto em silêncio, viu. Eu não quero escutar nem um pio, hein.

P19: Olha que graça (mostrando um desenho de um coelho) que eu já estou preparando para a Páscoa. Faz umas duas semanas que eu já comecei e agora estou quase terminando. Vai ser uma caixinha para colocar os ovinhos (dizendo esse trecho em voz baixa, para os alunos não a escutarem), vai ser surpresa pra eles. Só que eu tenho que fazer aqui, menina, porque em casa não dá tempo, ontem eu já fiquei até tarde fazendo isso.

Segundo momento de observação (17/06/03):

P19: Eu inventei de dar uma atividade pra eles e disse que ia devolver, agora tenho que corrigir para depois mostrar os erros para a classe. Vou ficar aqui na mesa corrigindo, se você precisar de alguma coisa é só avisar, tá.

Terceiro momento de observação (26/11/03):

P24: Eu prefiro ficar aqui na mesa do que circular pela sala, senão eles ficam disputando minha atenção, aqui na mesa, quando precisam, vem um de cada vez e se eu deixar, porque tem coisas que em vez deles pensarem, eles querem que eu faça por eles.

Tais relatos também revelaram a necessidade, tal como os professores que circularam pela sala de aula, de que a disciplina fosse mantida.

O que chamou a atenção, no entanto, foi o fato de esses professores permanecerem sentados à mesa e voltados para outras atividades, que não a elaboração do texto, tais como: correção de cadernos; confecção de materiais utilizados nas estratégias pedagógicas e/ou nas festividades da escola, entre outras.

Tal fato remete às considerações anteriores a respeito de que o professor, como interlocutor, em sala de aula, deveria promover as situações interativas, a partir da própria atividade de produção de texto (SMOLKA, 2000), o que, de modo

geral, independentemente de circularem pela sala de aula ou de permanecerem sentados à mesa, não ocorreu com os professores que participaram deste estudo, pois praticamente não se observou nenhuma situação em que tenham se empenhado no auxílio, aos alunos, quanto à atribuição de sentidos ao que escreveram.

Mayrink-Sabinson (2001), ao comentar sobre as maneiras pelas quais o outro (interlocutor-leitor) deixa marcas na escrita da criança, sublinha a importância dos modelos de escrita oferecidos por esse outro e a interferência direta, por ele realizada nessa escrita, por meio de comentários orais. Com base em tal idéia, pode-se supor que as intervenções orais realizadas pelos professores durante as atividades de produção de textos, pouco auxiliaram os alunos, já que essas intervenções, invariavelmente, ocorreram na realização das atividades, como manter o silêncio, na sala de aula.

Ao observar, portanto, o comportamento desses professores que permaneceram sentados, é possível imaginar o quão pouco significativa foi a interferência deles, no auxílio aos seus alunos, quanto à atribuição de significados e à construção de sentidos para o que escreveram. Obviamente, tal acontecimento não pode ser justificado apenas porque os professores permaneceram sentados, mas porque se ocuparam de outras atividades que não tinham qualquer relação com a de produção de textos. Esses professores, ocupados com a correção de cadernos, com a confecção de materiais destinados às festividades da escola, entre outras atividades, não dispensaram atenção à elaboração dos textos, ou seja, não atuaram como interlocutores de seus alunos.

Na verdade, a interferência verbal ocorrida esteve muito mais voltada ao controle, ao domínio da relação de poder e à imposição das convenções ortográficas, a ponto de transformar a produção de texto em algo maçante e cansativo, conforme os comentários feitos por muitos alunos. Dada a natureza semelhante, seguem detalhes de duas situações episódicas:

Situação 1 (21/02/03):

A: Professora! Eu posso entregar? Já tô cansado de escrever (ergue a folha e a mostra à professora).

P1: Não, senhor! Você não escreveu quase nada, ainda. Escreve que você sabe a história inteira.

A: Vai demorar muito pro recreio? Não vai dar tempo de escrever mais.

P1. Vai dar tempo sim, se você não terminar, vai ficar aqui na sala, no recreio (o aluno, conformado, volta à carteira e começa a escrever).

Situação 2 (23/06/03):

A: Eu já terminei, pro.

P9: Já? Deixa eu ver, traz aqui.

P9: Quem falou que terminou? Pode escrever mais.

A: Ah! Mais essa história é muito chata. Eu posso escrever, então, sobre o filme do homem aranha?

P9: Não. Outro dia você escreve sobre o homem aranha. Hoje é pra escrever sobre a história que eu contei. Escreve mais um pouquinho.

Assim como esses dois alunos, inúmeros outros não encontraram eco, quando reclamaram da atividade, o que reforçou, ainda mais, a distância dos professores em relação a eles.

Conforme se destacou anteriormente, uma maior proximidade professor-aluno foi favorecida pela preocupação dos professores com a adequação dos aspectos notacionais divergentes da ortografia oficial. Isso se fez presente nas poucas situações interativas estabelecidas com os alunos. Tal questão é aqui apresentada de modo sucinto, em razão de que também será tematizada na discussão a respeito dos outros dois eixos de análise, elencados a partir dos dados obtidos por meio da observação, em sala de aula.

Especificamente quanto a essa posição, é possível remeter a uma particularidade relativa aos professores que circularam pela sala de aula. As suas condutas sugeriram, muito mais do que a conduta dos que permaneceram sentados, uma maior preocupação com as convenções ortográficas.

Nos três momentos observados, esses professores, mesmo na ausência de solicitação dos alunos, constantemente chamaram a sua atenção para os aspectos notacionais que consideraram inadequados às convenções ortográficas, com exceção dos dois professores do G3, que circularam pela sala de aula. Estes, assim como os outros três professores do G3, procederam de forma diferenciada, no terceiro momento de observação, visto que, em inúmeras oportunidades, procuraram conversar com seus alunos a respeito dos sentidos atribuídos por eles ao que escreveram. Mais do que simplesmente apontar erros, preocuparam-se com a compreensão de tais erros por parte dos alunos.

As situações, abaixo exemplificadas, revelam o movimento realizado por esses dois professores, no decorrer desses três momentos de observação, quanto à identificação de erros e à solicitação de correção:

Primeiro momento de observação (12/03/03):

A professora, que estava auxiliando um aluno surdo com uma atividade, é interrompida por outro aluno, com dúvida a respeito de uma situação de possibilidade de "representação múltipla":

P18: O que foi que eu falei? Não é pra ficar me interrompendo. Espera a sua vez que eu vou até aí. Eu já contei umas três vezes que você me perguntou a mesma coisa (apontando para o texto). Ai! Você não está prestando atenção: "caçamba" com dois "esses", eu já falei que é pra corrigir, é com o "ç". Tenta pensar mais um pouco, lê o que já escreveu e tenta ver o que tá errado.

Segundo momento de observação (25/06/03):

P18: O que foi? Pergunta pra mim, não é pra atrapalhar o colega. É pra me chamar (depois de flagrar o aluno tirando uma dúvida com o colega ao lado).

O aluno demora pra falar (parece tenso):

P18: Deixa eu ver.

O aluno finalmente apresenta sua dúvida:

A: "Chapéu" é com o "ch"?

P18: É, é com o "ch", tá certo. Espera aí, porque que você escreveu "charuto" com "x", "charuto" é igual o "chapéu". Vai lá arrumar.

Terceiro momento de observação (18/11/03):

P18: Você já terminou seu texto?

A: Pro, eu não tô sabendo como que eu escrevo casinha.

P18: Como é que se escreve casa?

O aluno demora a responder:

A: Pode ser com essa aqui? E aponta para algo que estava escrito em seu caderno.

P18: Não! Não é essa aí não. Oh! "Casa", "casinha". As duas palavras tem som do "z", por isso poderia confundir e escrever com "z", até aí é aceitável, agora com o "c", como você escreveu, ficaria "caca". Ih! Que confusão. Então, é o som do "z", mas olha bem que letrinha que vem antes e que letrinha que vem depois? É o "a", o "a" é o que? É vogal! Toda vez que a palavra tiver o som do "z", mas ficar no meio de duas vogais ela vai ser escrita com o "s" para representar o som do "z". Eu também não sei por que que confundem tanto os alunos e os professores (a professora olha para a pesquisadora). Seria muito mais fácil pra todo mundo escrever com o "z" mesmo, né? Sabe que agora eu fico pensando que já massacrei tantos alunos com a correção desses erros e agora, eu vejo assim, eles têm que ser corrigidos porque o aluno tem que aprender o certo, senão sempre vai ser tachado de que não sabe escrever, mas também não precisa ficar só nisso, né? (a pesquisadora apenas sorri).

Esse movimento também pode ser exemplificado em relação a outra professora do G3:

Primeiro momento de observação (14/03/03):

P21: Você já terminou? Leva esse grampeador na secretaria pra mim.

A: Eu já terminei, pode entregar pra ela? (o aluno aponta para a pesquisadora)

P21: Deixa eu ver. Tá bom, mas tem que corrigir isso aqui. Você não prestou atenção, por isso que você errou. Nós trabalhamos essa palavra ontem, ela está no texto que você está fazendo. Pensa mais um pouco e corrige.

A: É assim? (depois de apagar o que havia escrito)

P21: Não, senhor! Não é "gaga". É "granja" (ênfaticamente a vibração da língua)! Vai lá corrigir.

Segundo momento de observação (27/06/03):

A: Como que escreve “trapo”? (pergunta à professora)

P21: “T r a p o” (a professora responde soletrando).

O aluno pergunta:

A: Vê se tá certo?

A professora caminha até a carteira onde se encontra o aluno:

A: É assim?

P21: Não, não é “tapo”, é “trapo” (e escreve a palavra na folha do aluno). Você percebeu o que eu fiz com a língua?

Terceiro momento de observação (21/11/03):

P21: Olha bem, essa palavra tem quantas sílabas? Tem duas, não é três. Olha só (e repete a palavra em voz alta enfatizando a sua articulação). É “brava”, não é “barava”. Sabe o que você fez? Confundi o lugar da letrinha na sílaba. Eu já expliquei pra você que pode ter sílaba com mais de duas letrinhas, não expliquei? Pensa em outras palavras que tem sílaba com mais de duas letrinhas.

A: “Branco”?

P21: Isso mesmo. Como que ia escrever “branco”? “Baranco”? Não, né. É “bran co”. Aqui não é que nem “bola”, que cada sílaba tem só duas letrinhas: “bo”, “b” e “o”, se colocar mais uma letrinha pode virar “bro”, aí fica com três, mas ainda pode por mais uma: “bron”, fica com quatro (a professora escreve esses exemplos na folha do aluno). Tá vendo? Não precisa ser só com duas letras. Tem sílaba que tem até quatro letrinhas, você viu?

Outras situações interativas instauradas pelos professores com os seus alunos foram motivadas por uma outra prática, que também pode ser considerada coletiva, por ter sido comum a todos os professores nos três momentos observados. Tal prática referiu-se à excessiva preocupação com a extensão do texto. Todos os professores vistoriaram os textos, antes que os alunos os entregassem à pesquisadora. Os alunos que tiveram seus textos considerados inadequados quanto à extensão foram orientados a complementá-los, diante de comentários como os que são exemplificados a seguir, em detrimento da atribuição de significação à escrita:

Primeiro momento de observação (20/02/03):

P3: Como que você vai entregar esse texto pra ela? Tem um monte de coisa errada, ela não vai entender nada, arruma seu texto e volta aqui de novo, tá? (o aluno, calado, dirige-se à sua carteira e contempla o texto com a expressão de quem não compreendeu a orientação da professora).

Segundo momento de observação (21/06/03):

P5: Deixa eu ver isso aqui, você só escreveu isso? Volta lá e escreve mais um pouco e arruma isso (apontando para o texto) e isso aqui também, isso aqui eu já tinha te falado como se escreve, você não prestou atenção nenhuma no que eu te falei. Aqui você escreveu certo, mas aqui já errou de novo, como pode escrever a mesma coisa cada hora de um jeito? Presta mais atenção, hein, vai lá arrumar isso, vai (o aluno dirige-se à sua carteira e apaga o que havia escrito, escreve algo novamente e leva o texto, mais uma vez, para a professora que olha e balança a cabeça, afirmativamente, indicando que o texto podia ser entregue à pesquisadora).

Terceiro momento de observação (19/11/03):

P7. Só isso? Mas você só escreveu quatro linhas! E o resto da história? Nós trabalhamos esse texto ontem, eu contei a história de novo hoje, não contei? E isso aqui, veja como é que você escreveu no título e copia certo aqui. Tem que entregar um texto bem bonito para a nossa visitante (o aluno caminha em direção à sua carteira, no meio do trajeto olha o texto de um colega e copia algo, provavelmente o que a professora lhe havia solicitado que corrigisse, entrega novamente o texto para a professora que faz um sinal com a cabeça apontando para a pesquisadora e indicando que o texto podia ser entregue).

As situações observadas e aqui exemplificadas revelaram que os professores, mesmo que inconscientemente, não valorizaram a prática de atribuição de significação à escrita, uma vez que tais situações foram motivadas pela preocupação com a disciplina, com as convenções ortográficas e com a extensão do texto.

3.3.2.2.1.2. A relação professor-pesquisadora centrada nas expectativas equivocadas do professor quanto à atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita

Todos os professores, no primeiro momento de observação, indicaram à pesquisadora o local onde ela deveria se posicionar, na sala de aula. Assim, após se apresentar aos alunos, a pesquisadora ficou no fundo da sala de aula e permaneceu em pé, nas salas em que não havia carteiras disponíveis (três salas), ou sentada, ora na última carteira das fileiras distribuídas próximas à parede, onde se localizavam as janelas, ora no lado oposto, na fileira próxima à parede em que se encontrava a porta. Eventualmente, a pesquisadora se levantou para a observação de alunos que estavam mais distantes, porém, não circulou pela sala de aula, conforme a solicitação dos professores.

Alguns professores justificaram a indicação de tal posicionamento:

Primeiro momento de observação (18/02/03):

P5: Acho melhor você ficar lá naquela carteira (apontando para a última carteira da fileira próxima à parede, onde se localizavam as janelas da sala), porque assim as crianças não ficam dispersas, prestando atenção em você; eles já não fazem nada quando sabem que tem alguém diferente na escola, imagina na sala de aula.

F: Eu posso me sentar, então, naquela última carteira que está vaga, na fileira do meio? Lá eu acho que dá pra ter uma visão mais ampla.

P5: Senta naquela que eu te falei mesmo, porque eu sempre deixo uma carteira vaga pro caso de precisar trocar algum aluno de lugar. Tem aluno que não faz nada e ainda quer copiar do coleguinha e fica atrapalhando, então eu mando sentar lá no fundo para não atrapalhar, mas tem que ser naquela carteira, porque dá pra eu ver melhor.

P9: Eu separei aquela carteira pra você ficar (apontando para a última carteira, na fileira próxima à parede onde se localizava a porta da sala). Se você quiser, pode ficar em pé também, porque eles demoram bastante nessa atividade, eu só vou te pedir para não ficar na frente, senão eles não prestam atenção e fazem muito barulho.

Apenas um professor (G1) informou que a pesquisadora poderia circular entre as últimas carteiras, a fim de verificar os textos dos alunos que nelas se sentavam, em razão de que esse professor considerava que tais alunos apresentavam muita dificuldade com a produção de textos, eram muito lentos e não acompanhavam o ritmo da classe.

Nesse primeiro momento, portanto, pareceu que os professores demonstraram a preocupação de que a presença da pesquisadora, na sala de aula, compromettesse o desenvolvimento da atividade de produção de texto, ao desviar a atenção dos alunos. Outra justificativa que pode ser considerada plausível pode ser a de que os professores acharam que, ao manter a pesquisadora sob o alcance de seus olhos, poderiam garantir o controle sobre seu comportamento e demonstrar a autoridade deles, como responsáveis pela classe de alunos.

Apesar de o horário destinado à observação ter sido combinado, anteriormente, com os professores, três participantes (G2) demonstraram certa resistência à tal observação e alegaram que, pelo fato de não terem tido tempo de preparar nenhuma estratégia específica para essa atividade, um outro horário deveria ser estipulado. A pesquisadora lembrou-os de que, na verdade, não haveria necessidade de nenhuma estratégia específica para esse fim, uma vez que os professores poderiam, por exemplo, recorrer à utilização de um tema trabalhado anteriormente com os alunos. Tais professores, porém, preferiram agendar um novo horário para a semana seguinte, o que foi acatado pela pesquisadora. Esses mesmos professores, no intervalo para o lanche, na presença da pesquisadora, questionaram os demais colegas sobre a forma como se deu a observação da produção de texto, conforme o relato da seguinte situação:

Primeiro momento de observação (21/02/03):

P13: (em cuja sala de aula ainda não havia sido realizada a observação inicial) Como foi a observação da sua sala?

P16: Ah! Não foi nada demais. Ela ficou no final da sala, sentada, às vezes se levantou, anotou algumas coisas num caderno, não falou muito. Só no começo que quiseram saber se ela era casada, se tinha filhos, como chamava o pai dela, onde que trabalhava, depois ela não falou muito e foi só.

P12: E as crianças? Como reagiram? (outra professora que havia solicitado a modificação da data agendada para a observação)

P16: No começo, gente nova na sala, ficaram um pouco alvoroçados, depois se acostumaram, quiseram fazer desenho no texto, porque ela perguntou se eles davam o texto de presente pra ela e ela mostrou uma pasta bonita e disse que ia guardar os textos nela, alguns quiseram ver a pasta. Foi só isso, só.

A princípio, em razão de os professores indicarem o fundo da sala de aula para a permanência da pesquisadora que realizou as observações, pensou-se em argumentar com eles a necessidade de garantirmos um campo de visão mais amplo, porém, optamos por não comentarmos esse assunto, justamente pelo fato de que vislumbramos a possibilidade de se obtermos dados a respeito de como se constituiria a relação professor-pesquisadora. A escolha do registro cursivo como técnica de registro dos dados determinou a necessidade de utilização do diário de campo, o que despertou a curiosidade da maioria dos professores. Com exceção de três professores (1 professor do G1 e dois professores do G3), todos os demais questionaram a pesquisadora sobre o teor das anotações em tal diário. A pesquisadora explicou que precisava anotar dados a respeito da atividade de produção de textos e mostrou, inclusive, alguns registros realizados, o que pareceu tranquilizá-los.

Certamente, esse distanciamento entre a pesquisadora e os professores, nesse momento inicial de observação, também foi provocado pela posição assumida pela pesquisadora em relação aos professores, uma vez que manteve uma posição de escuta.

Assim, a opção por essa posição foi também subsidiada pelos comentários de André (1995, p. 48), a respeito da questão da objetividade-participação: “[...] um grande risco [...] é uma confusão entre sujeito e objeto do estudo, entre opiniões preexistentes e revelações evidenciadas pelo estudo”, que prevê um distanciamento necessário, que não implica neutralidade, a fim de que o observador não incorra no risco de conduzir as situações de observação, de maneira a adequá-las aos seus objetivos.

A preocupação dos professores em garantir a possibilidade de manter a pesquisadora num lugar fixo (sentada numa carteira, no final da sala de aula), em que também pudesse ser observada (ou controlada?) evidenciou um distanciamento físico e interativo. No entanto, ao longo do segundo e do terceiro

momentos de observação, esse distanciamento não foi mantido. A diminuição, por parte dos professores, do receio de serem observados se deveu, provavelmente, ao fato de que eles puderam se certificar quanto à natureza das anotações.

No segundo momento de observação, a pesquisadora havia estreitado um pouco mais a interação com os professores dos G2 e G3, em função da participação deles nos encontros teórico-reflexivos, o que pode ter justificado o fato de que, com exceção de dois professores do G1, todos os demais solicitaram, inclusive, que a pesquisadora circulasse pela sala.

A circulação da pesquisadora pela sala de aula foi facilitada, entretanto, pela solicitação dos professores de que acompanhasse as produções dos alunos considerados com “distúrbios de aprendizagem”. Tais alunos, com exceção daqueles que freqüentavam a sala de um professor do G3, posicionados próximos à sua mesa, sentavam-se nas últimas carteiras, no fundo das salas e pouca atenção receberam, durante a atividade, a não ser quando foram repreendidos por falta de atenção, falta de interesse e erros cometidos no texto.

A insistência freqüente dos professores para que a pesquisadora conhecesse os alunos que, de acordo com eles, tinham “distúrbios de aprendizagem”, foi mantida pelos professores do G1 e do G2, no terceiro momento de observação e justificada, por alguns desses professores, em função de que a presença da pesquisadora, na sala de aula, poderia facilitar o encaminhamento desses alunos a serviços especializados. Alguns exemplos dessa justificativa apóiam tal idéia:

Segundo momento (17/06/03):

P2: Olha, eu queria que você passasse na carteira daquele aluninho ali, aquele com a blusa listrada de azul. Ele é péssimo, não acompanha o ritmo da sala, não produz nada, não dá pra entender nada do que ele escreve. Pra mim ele tem problema, sim. Talvez você pudesse encaminhar ele pra atendimento com a fono ou para um médico. Ele tem problema. É muito lento. Eu tenho certeza que alguma coisa ele tem.

P11: Eu queria que você visse dois aluninhos meus que estão com problemas. Não estão aprendendo, não acompanham. Todos os meus já estão silábico-alfabéticos ou alfabéticos, menos esses dois. Tá difícil. Você vai ver os textos deles, dá dó. Não dá pra entender nada, você pergunta o que escreveram e nem isso eles sabem falar. Já chamei a família, ninguém apareceu. Nem pai, nem mãe, ninguém. Depois querem que o professor resolva tudo? Não dá, tem coisa que é problema da criança ou da família, não tem o que fazer. Eu acho que eles tinham que ter o laudo do psicólogo ou do psicopedagogo pra classe especial, só que eu sei que eles não vão pra sala especial, já estão enfiando os alunos deficientes na sala comum. Agora mais essa. Eu até tô

esperando pra saber se vai vir mesmo pra minha sala um aluno com deficiência mental. Diz que é leve, quero só ver, não bastasse os que eu já tenho que tinham que ir pra lá, agora tiram de lá e mandam pra mim. Esses que eu tô te falando precisavam de atendimento, mas tinha que ser logo, senão chega o final do ano e não adianta nada.

P15: Tá vendo aquela ali de presilha rosa? Dá uma olhada, como quem não quer nada, no texto que ela faz. Um horror. Não presta atenção em nada. Os cadernos estão sempre sujos. Nunca faz a tarefa completa. Ela tem muita dificuldade. Eu coloco ela ali (aponta para o local onde a criança está sentada: na última carteira da última fileira, próxima à parede onde se localiza a janela), porque senão ela não faz nem deixa os coleguinhas fazerem, toda hora fica incomodando e se levantando da carteira. Ela precisava de uma avaliação da fono e da psicóloga. Eu já lavei as mãos, viu. Antes eu queria resolver a vida dela, chamei a família, a mãe veio e falou que em casa ela não percebe problema. Eu vi que a mãe queria, na verdade, jogar a responsabilidade pra mim, mas eu já avisei que eu não tenho essa responsabilidade.

A necessidade da legitimação do rótulo de “distúrbio de aprendizagem” parece ter sido a causa principal da maior proximidade desses professores em relação à pesquisadora, nesse segundo momento de observação. A sua presença, na escola, foi vinculada, possivelmente, à possibilidade de realização de ações voltadas ao diagnóstico e ao tratamento de “distúrbios de aprendizagem”.

Ao comentarem as expectativas de profissionais da educação a respeito da atuação de profissionais da saúde com os alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem, Collares e Moysés (1986; 1992; 1997) enfatizam que o professor, ao se deparar com tais profissionais, que buscam explicações para as dificuldades escolares apoiadas numa formação biologizada, acaba por se considerar menos apto na resolução de tais dificuldades, a ponto de delegar seu espaço a profissionais da saúde, cuja formação, além de se pautar num modelo médico organicista, pouco discute a realidade educacional e lingüística. Esse deslocamento das questões educacionais para a área da saúde, de acordo com as autoras, justifica o considerável número de encaminhamentos de alunos tidos como portadores de distúrbios de aprendizagem a tais profissionais da saúde.

Essa medida adotada pelo professor, de buscar respaldo na ação de profissionais de saúde, no sentido de patologizar as dificuldades escolares, também foi apontada por Berberian (1995), quando estudou o perfil histórico da atuação fonoaudiológica na escola. Essa autora também ressaltou o elevado número de encaminhamentos, realizados por professores, de crianças com problemas de leitura e escrita, amparado na desinformação sobre as singularidades inerentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita e das marcas de reelaboração evidenciadas no texto e características desse processo (BERBERIAN, 2003).

Discutindo as expectativas de professores em relação à atuação do fonoaudiólogo, na escola, Giroto e Omote (1999) e Giroto (1998, 1999, 2001) evidenciaram as expectativas equivocadas, por parte de professores, sobre tal atuação, compreendida a partir de uma visão reducionista de linguagem e de saúde: linguagem limitada à correspondência grafema-fonema e saúde interpretada pelo desenvolvimento de ações curativas, na escola, voltadas ao tratamento de problemas da fala, principalmente, pelo fato de incidirem, de acordo com os professores, na escrita.

Com base nas idéias de tais autores e nos relatos dos professores participantes deste estudo, a respeito da atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita, seria possível considerarmos que, entre tais professores, prevaleceu a idéia de que o fonoaudiólogo realiza, prioritariamente, ações curativas na escola. Esse posicionamento dos professores também poderia ser justificado pela possibilidade de terem estabelecido um elo natural entre uma concepção de escrita que favorece a valorização dos aspectos notacionais da escrita e uma prática que patologiza tais aspectos, quando divergem da ortografia oficial. Pareceu que tais professores se consideraram incapazes diante dos distúrbios que eles próprios instituíram e, ainda, dependentes da confirmação desses distúrbios, por parte da fonoaudióloga.

Outro aspecto que pode ser julgado importante caracterizou a conduta de grande parte dos professores participantes deste estudo de estabelecerem um lugar específico, na sala de aula, a ser ocupado pelos alunos com “distúrbios de aprendizagem”. Esse lugar, geralmente o local em que se encontrava a última carteira da fileira próxima à parede em que se localizavam as janelas (o lugar dos excluídos?), foi ocupado pelos alunos identificados, no início ou no decorrer da atividade de produção de texto, como aqueles que tinham problemas que precisavam ser observados pela pesquisadora (mas observados sob o olhar da patologização, conforme as expectativas dos professores).

Tal conduta dos professores poderia ser explicada pela perpetuação, por parte do professor, de práticas relativas à imposição de rótulos de caráter negativo aos alunos considerados “problemas”, que, invariavelmente, são encaminhados para o atendimento fonoaudiológico clínico.

A respeito da grande demanda de crianças com “distúrbios de aprendizagem” encaminhadas para atendimento clínico, Moysés (2001) chama a

atenção para a desproporção entre a crescente demanda de crianças que esperam por tal atendimento e o reduzido número de serviços especializados e gratuitos. De acordo com essa autora, a grande maioria dessas crianças, rotulada e patologizada, não terá acesso a tal atendimento (tido como o último recurso possível), mas continuará na escola, agora com um diagnóstico e um rótulo que acabará por ser utilizado como justificativa para que esses alunos continuem a ocupar os últimos lugares e a serem, visivelmente, estigmatizados na própria sala de aula.

Moysés (2001, p. 223) define muito bem essa trajetória que a criança, nessa condição, irá enfrentar:

Na trajetória da criança que não-aprende-na-escola, de suas relações com o saber e o poder, prepara-se o terreno para os testes, laudos, exames sofisticados, enfim, toda uma parafernália tecnológica destinada a demonstrar cientificamente a verdade de sua infração: sua improdutividade. Porém, apenas a necessidade construída dessa parafernália será observada, pois, mesmo com ela — ou talvez precisamente por ela, na medida em que são poucos os casos em que a criança tem atestada sua normalidade, pela própria concepção subjacente de normalidade — a regra da meia-prova/meia-culpa persistirá na mentalidade atual.

E pontua, com clareza, a repercussão da importância que o diagnóstico patologizador acerca das dificuldades escolares e os instrumentos que viabilizam tal diagnóstico adquirem:

Os instrumentos normatizadores confundem-se com a própria norma que definem e, ao mesmo tempo, com o exame que os utiliza; de instrumentos, tornam-se olhar hierárquico, sanção, norma e exame. Esse deslocamento conceitual é possibilitado pela ambigüidade posta entre os instrumentos e a norma: atribui-se o estatuto de natural à norma; se olhados criticamente, tem-se a impressão de que tudo se passa como se o instrumento antecedesse e definisse a norma. Além disto, como muitas vezes tudo se encerra com o ritual do exame, da testagem, o instrumento acaba tendo o efeito direto de sanção, pois resulta apenas em classificação, em hierarquização que é, em si, punição ou gratificação. (MOYSÉS, 2001, p. 236).

Essa autora enfatiza que a interferência do olhar clínico, disseminado e incorporado pelo sistema educacional, possibilita uma situação em que se prioriza como objeto o não-aprender e torna-se secundário o processo de ensino-aprendizagem, ao qual se impõe uma normatização que prevê a linearidade de tal processo, em detrimento das suas singularidades.

De acordo com tal autora, é justamente a disseminação e a incorporação desse olhar clínico e patologizador do processo de ensino-aprendizagem que

garante a sistematização de rótulos, preconceitos e estigmatização daqueles alunos considerados portadores de distúrbios de aprendizagem e não merecedores de maior atenção do professor e/ou do sistema educacional. Esses alunos, tais como os que foram observados no presente estudo, sentados nos últimos lugares, acabam por sofrer uma institucionalização “[...] que prescinde da estrutura física de uma instituição” (MOYSÉS, 2001, p. 236). A partir das idéias dessa autora, seria possível considerarmos que tal condição coloca esses alunos à margem do processo de aprendizagem, talvez até em situação pior do que aqueles que ainda se encontram em classes especiais, que têm garantida a atenção especializada de um professor, ao menos legalmente.

Em contrapartida, todos os professores do G3, cujos alunos considerados com distúrbios de aprendizagem passaram pelo grupo de apoio (GA), afirmaram que, após as atividades com o GA e os encontros em que discutiram estratégias e formas de adaptações curriculares, perceberam que os alunos que eles haviam julgado problemáticos passaram a acompanhar com mais facilidade as atividades propostas, o que pode Ter ocorrido, talvez, pela oportunidade de se relacionarem de outro modo com as possibilidades de escrita apresentadas pelos professores. Tais professores justificaram que isso se deveu ao fato de que não direcionaram as atividades só para a questão da convenção ortográfica, conforme os exemplos de relatos a seguir:

Terceiro momento de observação (21/11/03):

P17: Você se lembra daquele aluninho ali? (apontando para um dos alunos que participou do grupo de apoio) Agora está uma belezinha. Precisa ver, menina. Ele ainda demora um pouco pra copiar as atividades da lousa, volta e meia se desconcentra, mas eu fico mais em cima pra ver que tô interessada no que ele faz. É bem o que nós comentamos num dos encontros, lembra? Esses alunos é que representam mais desafio pra gente mesmo. A gente acaba se detendo naqueles que aprendem com mais facilidade e esquece um pouco desses, mas eu estou admirada como é que eu mudei coisas tão pequenas e ele avançou desse jeito. Também, eu não entendia que não adiantava só mandar corrigir sem ele saber por que, né, além do que só a gramática não é o mais importante. Depois, quando ele entregar o texto, você me fala o que achou?

P21: Esse aqui é o texto do P. Ele também foi nas atividades do grupo de apoio, se lembra dele? Melhorou bastante, viu. Ainda tem que melhorar muito, mas em vista do que era... Agora eu não fico mais em cima dos erros ortográficos, coitado, acho que ele tinha era medo também, viu. Medo de escrever errado. Eu acho que até o final do ano ele vai estar junto com os demais. Eu não imaginava, viu.

Não obstante, os alunos inicialmente com “problemas” e que passaram a ser considerados mais capazes, ao menos no que diz respeito à mudança de conduta dos professores quanto à forma de lidar com os aspectos notacionais da escrita, continuaram a ocupar os últimos lugares, na sala de aula.

A necessidade desses alunos, de mudar de lugar na sala de aula, como se isso representasse, finalmente, a mudança da condição de aluno estigmatizado, foi, inúmeras vezes, alvo de seus próprios comentários, como se observa nos exemplos a seguir:

Terceiro momento de observação (26/11/03):

A: Pro, eu já acabei o texto!

P17: Que bom! Você não quer fazer um desenho?

A: Mas eu já fiz e já pinteí meu desenho. Tá vendo como agora eu tô mais rápido? Agora eu já posso sentar aí na frente, mais pertinho de você. Eu já melhorei, pro?

P17: Já, já melhorou muito. Depois eu vou ver outro lugar pra você, tá. Agora entrega o texto e pega um livrinho pra ler e não fazer bagunça.

A: Viu como o meu texto tá bonito? (mostrando o texto para a professora)

P19: Agora tá muito bonito mesmo. Eu estou gostando de ver, viu.

A: Professora, mas se eu já melhorei eu ainda vou precisar ficar aqui muito tempo?

P19: Na sala de aula? Claro que tem que ficar, ainda tem muita coisa pra aprender.

A: Não, na sala de aula não, nessa carteira. Eu quero sentar lá na frente.

P19: Depois eu vejo.

Ao mesmo tempo em que a permanência desses alunos nesses últimos lugares pode ter representado uma certa resistência dos professores, quanto à modificação do rótulo atribuído a eles, parece haver, por parte desses alunos, um movimento, uma mudança na maneira de se auto-analisar. Tal movimento pode ser considerado positivo, por mostrar que, apesar de alguns desses alunos incorporarem o discurso de seus professores – de que eles não sabem nada e têm problema – de modo geral, ao se perceberem como mais capazes, também demonstraram maior consciência a respeito dessa nova condição de ser capaz. Assim, a necessidade de mudar de lugar pareceu se atrelar à possibilidade de esses alunos mostrarem ao grupo a nova condição de “ser capaz”.

3.3.2.2.1.3. O papel da escrita na construção da relação aluno-pesquisadora

Do mesmo modo que os professores, os alunos pouco interagiram com a pesquisadora, no primeiro momento de observação.

A dinâmica estabelecida entre os alunos e a pesquisadora se caracterizou, inicialmente, por sua apresentação aos alunos como alguém que os observaria,

durante atividades de produção de texto. Por ocasião de tal apresentação, os alunos foram consultados sobre a possibilidade de presentear a pesquisadora com os textos produzidos, com o que eles concordaram.

De forma geral, os alunos realizaram a atividade cumprindo a exigência dos professores quanto: à manutenção de silêncio, na sala de aula; à elaboração individual do texto; e, ainda, quanto a permanecerem sentados.

Quando se dirigiram aos professores, eles os questionaram a respeito da adequação de convenções ortográficas. Praticamente, não conversaram entre si, sendo que poucos alunos se dirigiram, verbalmente, à pesquisadora, no decorrer da atividade. Quando o fizeram, foram repreendidos por seus professores. Porém, aqueles alunos que apresentavam problemas na fala foram incentivados, por seus professores, a conversarem com a pesquisadora, a fim de que esta pudesse confirmar tais problemas, de acordo com a solicitação desses professores.

Um fato, entretanto, chamou a atenção nesse primeiro momento de observação: muitos alunos comunicaram-se com a pesquisadora por meio de bilhetes que entregaram junto com os textos ou por meio de recados que deixaram registrados (escritos) no final do texto que produziram. A maioria dos bilhetes continha mensagens carinhosas à pesquisadora e perguntas a respeito de sua vida pessoal e profissional. Dois desses recados solicitavam ajuda aos pais que se encontravam desempregados e alguns continham as impressões da criança a respeito de sua própria escrita. Tais impressões, subsidiadas por um caráter negativo, pareceu demonstrar a incorporação, por esses alunos, do discurso de seus professores, a respeito das dificuldades apresentadas por eles, quanto à linguagem escrita.

Cabe salientarmos que a “cobrança” cotidianamente excessiva em relação à adequação da escrita às convenções ortográficas, traduzida pela não-adequação à norma como sinônimo de incapacidade para a aprendizagem, pode determinar, então, a representação do próprio aluno como “mau escritor”. Essa questão é enfatizada por Gnerre (1998), que a ressalta, quando discute as interferências das diferentes formas de preconceito lingüístico sobre as representações imaginárias e as práticas de linguagem.

A maneira pela qual os alunos mais se aproximaram da pesquisadora foi, portanto, por meio da escrita. Tal fato pode ser justificado, principalmente, pelo

comportamento dos professores relativo à “cobrança” quanto à disciplina e ao modelo de relação professor-aluno construído com os seus professores.

Nos demais momentos de observação, a prática dos bilhetes e recados persistiu, porém, pareceu que os alunos procuraram uma aproximação maior com a pesquisadora por intermédio de conversas relativas às suas dúvidas quanto ao emprego adequado das convenções ortográficas. A relação aluno-pesquisadora pareceu, então, ter-se constituído a partir do modelo de relação professor-pesquisadora reproduzido pelos alunos, ou seja, os alunos se aproximaram mais da pesquisadora quando perceberam que seus professores apresentaram tal conduta, e tendo em vista a preocupação, por parte deles, com os aspectos notacionais da escrita. Quanto a tal preocupação, podemos supor que ela também se deveu ao fato de que os alunos se apoiaram no modelo oferecido por seus professores, que também se aproximaram da pesquisadora motivados pelas dúvidas relativas aos aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas, presentes nos textos dos alunos. Pareceu, portanto, que as práticas “coletivas homogêneas” utilizadas pelos professores repercutiram nas práticas que foram comuns à grande maioria dos seus alunos.

A discussão, porém, acerca dessa importância conferida aos aspectos notacionais, pelos alunos, não se estenderá, visto que será retomada na discussão relativa ao eixo de análise “a conduta dos professores frente aos aspectos notacionais da escrita”.

3.3.2.2.2. A situação de produção escolar dos textos

O segundo eixo de análise relativo à observação dos professores e dos alunos, nas atividades de produção de textos, compreendeu a situação de produção escolar dos textos. Nesse eixo de análise se tratou, especificamente, da questão da participação dos professores e dos alunos na escolha dos gêneros utilizados, em sala de aula, para a elaboração dos textos.

3.3.2.2.1. A participação dos professores e dos alunos na escolha dos gêneros utilizados, em sala de aula, para a elaboração de textos

Apesar de enfatizarmos, em inúmeros momentos deste estudo, que os aspectos discursivos e as condições de produção de textos não seriam extensivamente tematizadas, a questão do emprego de diferentes gêneros para a elaboração de textos se constituiu numa importante referência à compreensão sobre a forma como os professores e seus alunos lidaram com os aspectos notacionais da escrita, uma vez que observamos uma estreita relação entre a questão da utilização desses gêneros e esses aspectos.

A necessidade de comentarmos essa questão partiu, portanto, da observação de comportamentos de professores e de alunos relativos à escolha dos gêneros usados nas atividades de produção de textos e à interferência dessa escolha na conduta adotada por eles, frente aos aspectos notacionais.

Os professores foram solicitados a promover a produção de textos, por seus alunos, sem qualquer exigência, por parte da pesquisadora, sobre o gênero que deveriam utilizar em tal atividade. Essa exigência não foi apresentada aos professores pelo fato de que consideramos importante verificar quais gêneros eles indicariam aos seus alunos, nessa atividade.

A possibilidade, porém, de obtermos dados a respeito dos gêneros freqüentemente utilizados, em sala de aula, por esses professores, só foi vislumbrada após o primeiro momento de observação. Desse modo, tal oportunidade foi compreendida com base na idéia de que a presença, em sala de aula, de gêneros mais primários, pela estreita relação entre oralidade e escrita, nas séries iniciais, pode contribuir para a compreensão da construção de discursos em gêneros secundários (ROJO; CORDEIRO, 2004).

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros primários situam-se na esfera privada, por se referirem às situações mais cotidianas de relações humanas, às situações de interação face a face; enquanto que os gêneros secundários relacionam-se às esferas públicas e mais complexas de interação social.

A partir de tal consideração, Rojo e Cordeiro (2004) ressaltam que o espaço escolar se constitui no primeiro contato da criança com as esferas públicas mediado pela escrita, porém, esse mesmo espaço, em razão de ser público, mas restrito (remete-se à coletividade da classe, incluindo o professor), acaba por se

tornar um espaço intermediário do uso de gêneros primários e secundários, nas situações de produção dos discursos.

A situação de sala de aula pode se concretizar como um lugar social intermediário entre as esferas privada e pública, que culminará na construção, intencional ou não, dos gêneros secundários. Do mesmo modo que o professor pode acabar exercendo um papel dominante e normalizador ao utilizar, em sala de aula, o gênero como megainstrumento, ou seja, como uma ferramenta que permite a construção de vários outros gêneros secundários contextualizados às situações de enunciação escolar (ROJO; CORDEIRO, 2004; SCHNEUEWLY, 2004).

Essa utilização dos gêneros como ferramentas para a construção dos discursos e da linguagem, de modo geral, é também apresentada pelos PCNs, que enfatizam que os diferentes gêneros usados para a elaboração de textos são considerados unidades organizadoras de currículos e de progressões, no ensino fundamental (BRASIL, 1997).

A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) comentam:

[...] As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem [...] Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.

Contudo, esses autores chamam a atenção para o fato de que a escola, na tentativa de empregar os gêneros como ferramentas para o domínio da produção da linguagem, deixa de compreender que a produção de um texto é influenciada por fatores sócio-histórico-ideológicos que determinam as suas condições de produção. Ao tentar normatizar essa produção, a escola acaba por desconsiderar tais fatores, visto que nem todas as condições que conduzem à utilização de um gênero podem ser reproduzidas no contexto escolar.

Esses autores reforçam, porém, que as atividades de produção de textos podem ser ensinadas em situações definidas e reais a partir do que denominam de agrupamento de textos, em que cada gênero não é classificado de maneira absoluta nesse ou naquele agrupamento, mas utilizado como protótipo desses agrupamentos para um trabalho didático. No entanto, advertem para o fato de que

o emprego dos gêneros no ensino da produção de textos não pode ser caracterizado por uma construção passo-a-passo desses textos. Tal preocupação desses autores é justificada por acreditarem que a escola ainda centraliza a utilização dos gêneros na seqüência estereotipada “descrição – narração – dissertação”, gêneros denominados por eles de “produtos culturais da escola” e usados, inadequadamente, para a avaliação progressiva e sistemática das capacidades de escrita dos alunos.

A adoção de um determinado gênero, na escola, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), acaba por torná-lo um “gênero escolar”, uma variação do gênero de origem (um instrumento de outras práticas de linguagem simuladas na sala de aula). Tais autores criticam a postura da escola de se utilizar desse gênero não como um instrumento que favorece a apropriação da linguagem, mas como objeto de ensino-aprendizagem, desvinculado de situações de comunicação autênticas e dependentes de práticas sociais. É essa descontextualização que o torna um gênero escolarizado, à medida que se caracteriza como modelo de representação do real, criado pela escola, na busca pela “modelização” didática dos gêneros escolares.

Sobre tal distinção, Rojo e Cordeiro (2004) classificam como “gêneros escolares” aqueles usados como meios de comunicação na escola (regras, combinados, explicações, exposições, instruções), enquanto os “gêneros escolarizados” compreendem os que a escola adota como objeto ou conteúdo de ensino da escrita (gêneros secundários transpostos para a sala de aula).

Os dados obtidos neste estudo, por meio da observação, em sala de aula, de atividades de produção de texto, demonstraram que predominou, no primeiro momento de observação, a narrativa, produzida pelos alunos a partir da reescrita de histórias da literatura infantil trabalhadas em sala de aula.

Dois professores do G3 fugiram a essa regra e solicitaram a descrição acerca de assuntos e/ou fatos que receberam destaque na mídia, a exemplo do T2. Todavia, tanto a narração quanto a descrição foram solicitadas em atividades denominadas pelos professores de “reescrita”, em que os alunos deveriam escrever a história ou os fatos conhecidos e previamente trabalhados.

No segundo momento, novamente a narrativa foi empregada em atividades de reescrita, além da receita culinária, utilizada por um professor do G3, e da lista de compras, trabalhada por um professor do G2. No terceiro momento de

observação, todos os professores solicitaram aos alunos a reescrita de histórias infantis.

Entretanto, a maior preocupação dos professores foi com o fato de que seus alunos deveriam produzir, com base em uma história e/ou em fatos conhecidos, um “bom texto” a partir dos parâmetros “maior extensão” e “menor número de erros”. Pareceu que essa preocupação, por parte dos professores, com o número de erros presentes nas produções relativas à reescrita não se deu com o objetivo de compreenderem por que a criança costuma “errar” menos, numa atividade dessa natureza, mas sim, por compreenderem a utilização desse recurso muito mais como uma necessidade de que seus alunos produzissem textos “limpos”, livres daqueles aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas.

Foi possível observarmos, entre os professores, o apelo a roteiros construídos por eles, a partir de sua compreensão a respeito de como um texto deveria ser organizado e elaborado. Tendo em vista os comentários de Rojo e Cordeiro (2004) e de Schneuwly e Dolz (2004), podemos supor que os professores se preocuparam com a “modelização” do texto a ser produzido pelos alunos, ou seja, com a produção de um texto como o que eles consideram um “bom texto”.

A respeito da prática freqüentemente adotada por professores sobre os roteiros que costumam oferecer aos seus alunos, como modelos da forma como um texto deve ser organizado, de maneira a ser considerado um modelo ideal de texto, Rojo e Cordeiro (2004) enfatizam que tais professores acabam “ventrilocando” o futuro texto dos alunos.

Novamente foi evidenciada a excessiva preocupação desses professores com os aspectos notacionais da escrita, porque se utilizaram da atividade de reescrita, na tentativa de garantirem a redução dos aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas (mesmo que não tenham a compreensão do porquê de tal redução, em atividades dessa natureza). Esse fato pareceu confirmar o desconhecimento, desses professores, relativo às condições exigidas para a produção e circulação de um gênero, na sociedade, que implicará a consciência sobre a escolha do vocabulário mais adequado, dos recursos lingüísticos e do estilo esperado ou socialmente exigido, o que conferirá sentido sobre a circulação do texto no gênero utilizado.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à situação assimétrica-unilateral estabelecida em sala de aula, na produção de textos de gêneros

escolarizados, em que o professor, ao propor o treino de um modelo-padrão, não permite a participação do aluno na escolha do gênero a ser utilizado. Assim, quando tal permissão ocorre, esta se vincula ao fato de o aluno seguir passo-a-passo as recomendações do professor, que devem resultar num modelo de texto julgado adequado e num modelo específico de gênero, muitas vezes descontextualizado das práticas sociais externas à escola.

A adoção de roteiros para a estruturação do texto, prática usual entre os professores deste estudo, com as indicações de como os alunos deveriam construir o texto, exemplificaram claramente a situação de sua produção escolar e a forma de participação dos alunos em tal situação.

A promoção do uso de um ou outro determinado gênero é necessária, porém, o que observamos é que os professores acabaram por limitar as oportunidades que os alunos poderiam ter, ao compararem as possibilidades de uso dos variados gêneros que podem servir para a elaboração de textos.

A única alternativa para o aluno assegurar que seu texto fosse considerado “bom”, portanto, foi seguir o roteiro apresentado por seu professor, pois desviar-se desse roteiro não implicou criatividade; possibilidade de novas interpretações, de atribuição de novos sentidos; ao contrário, levou à condição de incapacidade.

3.3.2.2.3. A conduta dos professores e dos alunos frente aos aspectos notacionais da escrita

Após todas essas considerações, faz-se oportuna a apresentação dos dados que possibilitaram a discussão a respeito do eixo de análise relativo à conduta dos professores e dos alunos, frente aos aspectos notacionais da escrita.

Em razão dos objetivos propostos, os aspectos notacionais foram ressaltados como foco central deste estudo. Dessa maneira, esse eixo também compreendeu dois desdobramentos, caracterizados por duas situações específicas vinculadas à correção desses aspectos. A opção pela análise dessas duas situações foi justificada pelo fato de que a prática de correção dos aspectos notacionais, divergentes da ortografia oficial, foi adotada por todos os professores participantes do estudo, apesar de a terem negado, por ocasião da realização das entrevistas e da utilização do Q1.

Vale a lembrança de que tanto a apresentação quanto a discussão acerca de tal prática não priorizaram a quantificação dos dados, em função, sobretudo, do movimento empreendido pelos professores e pelos alunos, com relação aos aspectos notacionais.

Duas práticas distintas, relativas à correção, foram, então, evidenciadas: uma relativa à realização de correção dos aspectos notacionais, pelos professores, na ausência de solicitação dos alunos; outra, referente à realização de correção dos aspectos notacionais, pelo professor, mediante a solicitação dos alunos.

Essas duas práticas de correção, apesar de distintas, revelaram, no entanto, a identificação de formas semelhantes de correção utilizadas pelos professores: correção coletiva e verbal; correção individual e verbal; correção individual e por meio de sinalização, no caderno do aluno; e, ainda, correção coletiva e por meio de sinalização na lousa, sendo que estas duas últimas formas de correção não foram apontadas pelos professores, por ocasião da realização das entrevistas e da utilização do Q1. Tais práticas permitiram, ainda, a identificação dos aspectos notacionais mais freqüentemente corrigidos pelos professores e dos aspectos que mais revelaram a necessidade de solicitação, por parte dos alunos, de realização de correção (aspectos notacionais que mais mobilizaram a atenção dos alunos, quanto à adequação às convenções ortográficas).

Os dados serão expostos e discutidos a partir de cada uma dessas situações específicas.

3.3.2.2.3.1. A realização de correção dos aspectos notacionais, pelos professores, na ausência de solicitação dos alunos para tal correção

No primeiro momento de observação, todos os professores, sem exceção, mas, principalmente aqueles que circularam pela sala de aula durante as atividades de produção de textos, realizaram a correção dos aspectos notacionais da escrita. Esses professores, ao passarem pelas carteiras dos seus alunos, detiveram-se na leitura dos textos que escreveram e, ao observarem a ocorrência desses aspectos em desacordo com as convenções ortográficas, chamaram a atenção dos alunos e solicitaram que realizassem a sua correção.

Em alguns momentos, essa correção foi realizada individualmente, quando o professor abordou, verbalmente, apenas o aluno em cujo texto o aspecto considerado inadequado foi observado.

A correção individual também se deu por meio de sinalização no texto do aluno, nas situações em que os professores escreveram os modelos corretos na página, para que os alunos realizassem a cópia desses modelos.

Os professores que não circularam pelas salas de aula e permaneceram sentados à mesa também realizaram a correção individual, tanto verbalmente quanto por meio de sinalização no texto, nos momentos em que os alunos levaram seus textos até eles, a fim de que fossem lidos, antes de serem entregues à pesquisadora.

Nessas ocasiões em que as correções foram realizadas de forma individual e verbal, um fato que despertou interesse foi a maneira como os alunos se comportaram, olhando ao redor para os colegas que riram ou fizeram comentários acerca das correções realizadas por seus professores, como se a “gozação” fosse, previamente, esperada. Algumas dessas “gozações”, inclusive, resultaram em brigas com agressões verbais e/ou físicas (empurrões) e exigiram a intervenção dos professores.

A forma de correção que mais evidenciou essa reação negativa, por parte dos alunos, foi a correção coletiva e verbal, provavelmente pelo fato de o professor corrigir publicamente os aspectos considerados inadequados. Nessas ocasiões, os alunos foram, freqüentemente, alvo de comentários dos colegas.

A correção coletiva e por meio de sinalização na lousa (quando os professores, em voz alta, chamaram a atenção dos alunos para um aspecto específico e apresentaram o modelo na lousa, ao escreverem exemplos de utilização correta desse aspecto) foi aproveitada por todos os alunos, que copiaram o modelo correto em seus textos.

Quanto aos aspectos notacionais que mais demandaram preocupação, por parte dos professores, figuraram, principalmente, exemplos de: “representações múltiplas” que envolveram as letras “s”, “ss”, “c”, “ç”, “z”, “x”, “ch”, “r”, “rr”; “trocas de letras” surdas-sonoras e sonoras-surdas como “fita” por “vita” e “gigante” por “chicante”; de variações lingüísticas como “andano” = “andando”, “catano” = “catando/pegando”, que incluíram também a confusão com a utilização de “e/i” e “o/u” em final de sílaba, como em “lindu” = “lindo” e “elefanti” = “elefante”;

dificuldades com a segmentação na escrita, tanto para mais (“hipersegmentação”) quanto para menos (“hipossegmentação”), explicadas aos alunos, pelos professores, como “palavras separadas” e “palavras grudadas”, respectivamente.

Exemplos da preocupação com a paragrafação do texto, por se referirem, provavelmente, à reescrita de narrativa de histórias infantis com trocas de turnos de fala, também foram observados; além de exemplos sobre a utilização adequada de pontuação (principalmente com a colocação de ponto final para a sinalização de final de parágrafo) e acentuação.

Possenti (2003) enfatiza que a importância conferida aos aspectos gramaticais deriva de programas de língua portuguesa em que predominavam os exercícios sobre tais aspectos e a idéia de que o domínio da língua dependia, exclusivamente, do domínio de um sistema de regras, o que acabava por gerar textos gramaticalmente corretos, porém, sem sentido.

Assim como esse autor, Geraldi (1993) e Brito (1985) ressaltam que os aspectos “microestruturais” (entre os quais poderíamos situar os aspectos notacionais) do texto acabam por se caracterizar como ponto de partida para o trabalho com a produção textual, por serem encarados como foco principal desse trabalho.

Abaurre (2001c) observa que as cobranças e observações do professor acerca dos aspectos notacionais também podem contribuir para aumentar a preocupação, por parte das crianças, com os aspectos relacionados com a correção ortográfica.

Assim como ocorreu no primeiro momento de observação, no segundo momento essas formas de correção também se repetiram. É importante lembrarmos que a segunda observação aconteceu após os encontros teórico-reflexivos (que surtiram modificações apenas na nomeação desses aspectos, por ocasião da correção do T2, conforme os dados apresentados anteriormente). Os dados da observação não indicaram, no entanto, qualquer evidência de que tais encontros tenham repercutido na modificação dessas práticas. Assim, apesar de os professores empregarem uma terminologia mais específica, para nomear os aspectos corrigidos, por ocasião da correção do T2, nas atividades de produção de texto, propriamente ditas, nem isso foi observado.

Novamente a questão das “representações múltiplas” e das “trocas de letras” figuraram entre os aspectos mais corrigidos pelos professores e, mais uma vez, a

correção coletiva e verbal demonstrou se caracterizar como a forma de correção mais temida pelos alunos.

Nesse segundo momento, porém, talvez em razão da época em que se encontrava o ano letivo (final de primeiro semestre), aos aspectos corrigidos, os professores das 2ª séries acrescentaram os dígrafos, a exemplo de “teia” = “telha”, também corrigido como “erro cultural, e “amana” = “amanhã”.

Os modelos verbais ou escritos oferecidos aos alunos, pelos professores, nas ocasiões em que as correções ocorreram, quase sempre não foram acompanhados da possibilidade de os alunos refletirem sobre as soluções que haviam buscado para resolverem suas dúvidas, quanto à utilização das convenções ortográficas.

Ao comentar sobre as refações (apagamentos, supressões, inserções, substituições, cancelamentos, deslocamentos, entre outras marcas) realizadas pela criança, durante a produção de um texto, Abaurre (2001a) salienta a importância delas como indícios da “tomada de consciência” da criança sobre suas escolhas e as implicações no plano textual-discursivo. De acordo com essa autora, essas marcas de reelaboração indicam o movimento realizado pela criança, na ocupação dos lugares de autor e de leitor de sua própria escrita, e permitem que ela adquira autonomia, frente à linguagem, no decorrer do processo de aquisição da escrita. Essa autora enfatiza, também, a importância da qualidade de interação com o outro (o adulto letrado), em razão da interferência que esse outro exerce, no processo de aquisição da escrita.

No caso específico do presente estudo, há que levarmos em conta o quanto esse outro (professor) permitiu, de fato, a reflexão, por parte dos alunos, sobre a adequada utilização das convenções ortográficas e o quanto esse outro é letrado.

Assim como nos momentos anteriores, também no terceiro momento de observação os professores dos G1 e G2 e seus alunos se comportaram de maneira muito semelhante, com a repetição das formas de correção e com a excessiva preocupação com o respeito às convenções ortográficas, a fim de evitarem a ocorrência, no texto, de aspectos notacionais da escrita divergentes da ortografia oficial. Houve, inclusive, um aumento das ocasiões em que esses professores corrigiram os aspectos notacionais, nas situações de produção de textos, muito provavelmente porque essa observação ocorreu ao final do ano letivo, o que culminou, segundo esses professores, com o domínio da escrita alfabética pelos

alunos das 1ª séries e com a introdução do ensino de mais regras ortográficas, no conteúdo oferecido aos alunos das 2ª séries.

Os professores do G3, no entanto, apresentaram uma diminuição na realização da correção dos aspectos notacionais da escrita, na ausência de solicitação dos alunos.

A questão das “representações múltiplas”, das trocas de letras, das variações lingüísticas, das segmentações inadequadas na escrita, da pontuação e da acentuação não mais figuraram como preocupação desses professores. Esses aspectos cederam lugar à questão da paragrafação, aspecto responsável pelas poucas intervenções que eles realizaram nos textos produzidos por seus alunos. Assim, nessas intervenções relativas à paragrafação, prevaleceu a correção coletiva e verbal.

3.3.2.2.3.2. A realização de correção dos aspectos notacionais, pelos professores, mediante a solicitação dos alunos

Nos três momentos observados, os professores dos G1 e G2 foram bastante solicitados, por seus alunos, para a realização de correção dos aspectos notacionais.

Os professores que circularam pela classe, tal como os que permaneceram sentados, foram solicitados verbalmente pelos alunos.

Entre os aspectos que mobilizaram o maior número de solicitações, por parte dos alunos, para a realização de correção, figuraram também as “representações múltiplas” e as “trocas de letras”, mas dúvidas quanto à pontuação e à acentuação também foram observadas. Os denominados “erros culturais” e “erros de paragrafação” não foram alvo de tais solicitações, assim como as omissões e inversões de letras.

No caso dos alunos dos professores do G3, foi possível observarmos que, tanto no primeiro quanto no segundo momentos de observação, eles também se preocuparam, principalmente, com as “representações múltiplas” e com as “trocas de letras”, assim como também não solicitaram a correção de aspectos relativos à variação lingüística, omissões e inversões de letras. Porém, no terceiro momento de observação, poucas vezes esses alunos solicitaram, aos seus professores, a

realização de correção. Quando a fizeram, tiraram dúvidas a respeito, principalmente, das “representações múltiplas”.

Até o segundo momento de observação, todos os alunos pareceram demonstrar uma grande preocupação em antecipar a correção do professor. Assim, ao perceberem que o professor, ao circular pela sala de aula, caminhava em sua direção, os próprios alunos os chamaram e solicitaram a correção daqueles aspectos sobre os quais tinham dúvidas.

No terceiro momento, esse comportamento persistiu entre os alunos dos professores dos G1 e G2; entretanto, diminuiu entre os alunos dos professores do G3.

Essa redução no número de solicitações aos professores, para a correção dos aspectos notacionais, foi compreendida, neste estudo, como resultado da mudança de conduta também observada nos professores do G3, que passaram a corrigir menos freqüentemente os seus alunos, na ausência de solicitação para tal correção, o que pode ter passado para eles a impressão de que esses professores deixaram de atribuir tanta importância a esses aspectos.

Foi possível notarmos, de modo geral, que a questão das “representações múltiplas” e das trocas de letras se caracterizaram como preocupações semelhantes não só para os professores, mas também para os alunos, enquanto a questão das variações lingüísticas se tornou saliente apenas para os professores, uma vez que os alunos demonstraram não ter consciência de que tais variações se caracterizavam como erros.

Esses dados permitiram a referência, novamente, ao cuidado dos professores com a questão dos aspectos notacionais do texto e com a sua adequação às convenções ortográficas. Também confirmaram as “trocas de letras” e os “erros ortográficos” como os aspectos que mais mobilizaram a atenção dos professores, fato relatado e comentado na exposição dos dados acerca das entrevistas em grupo e individual, do Q1 e da correção dos T1, T2 e T3, situações em que a ocorrência desses aspectos foi compreendida como erros que caracterizaram distúrbios de aprendizagem e/ou da escrita.

A observação dessa preocupação excessiva com os aspectos notacionais, seja por parte dos professores, seja dos alunos, não confirmou, entretanto, a confusão quanto à compreensão desses aspectos, conforme ocorreu nas entrevistas e no Q1 e, ainda, na correção dos T1, T2 e T3, situações em que as

expressões trocas de letras e erros ortográficos ora foram utilizados como sinônimos, ora como aspectos relativos às “representações múltiplas”, ora como referentes às inversões, às omissões, às variações lingüísticas, às confusões com as letras surdas/sonoras, entre outras.

Talvez isso tenha acontecido justamente porque os professores, nas situações de produção de textos, não esclareceram aos alunos a natureza dos aspectos corrigidos; apenas identificaram o que consideraram incorreto e ofereceram o modelo verbal ou escrito para a cópia da forma adequada às convenções ortográficas.

As formas de correção também se repetiram diante da realização, por parte do professor, de correção dos aspectos notacionais mediante a solicitação dos alunos. Semelhantemente ao que ocorreu quando os professores realizaram a correção desses aspectos, na ausência de solicitação, por parte dos alunos, dessa correção, a prática de correção coletiva e verbal foi a mais utilizada pelos professores.



4. CONCLUSÃO



Neste capítulo, serão apresentadas algumas considerações a respeito de questões que determinaram a forma como este estudo foi conduzido e de questões que emergiram, no decorrer de sua realização.

Quanto aos aspectos considerados, na introdução, pertinentes à problematização acerca do objetivo proposto, cabe lembrarmos que foram discutidas as questões: da medicalização da aprendizagem, promovida pelo professor ou pelo fonoaudiólogo; da concepção reducionista de linguagem, que determina tal medicalização, por parte de ambos; da atuação desses profissionais com a linguagem escrita; e do papel de ambos em busca de uma parceria que resulte na reflexão e na proposição de ações voltadas à compreensão e à resolução das dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças, em processo inicial de aquisição formal da linguagem escrita.

Tais questões, evidenciadas durante a realização deste estudo, tanto no discurso quanto na prática cotidiana dos professores, de modo geral, se reportaram às considerações descritas na introdução.

A questão da medicalização da aprendizagem, apesar de parecer um assunto aparentemente superado, por ter sido extensivamente discutido nas décadas de 1970 e de 1980, mais uma vez, emergiu nos resultados evidenciados no presente estudo, confirmando o que havia sido anunciado no capítulo inicial: tal medicalização ainda orienta, fortemente, o discurso e a prática de professores, em sala de aula, no trabalho com a linguagem escrita, a despeito do discurso da educação inclusiva e da necessidade de serem levadas em conta as singularidades de cada indivíduo, em sua relação com tal modalidade de linguagem.

Amparada pela concepção reducionista, assumida pelos professores, acerca da linguagem escrita, centrada na valorização dos aspectos notacionais e na patologização desses aspectos, quando divergentes da ortografia oficial, essa medicalização possibilitou que esses aspectos fossem compreendidos, por esses professores, como manifestações patológicas de distúrbios de aprendizagem.

Em decorrência de tal compreensão sobre a linguagem escrita e esses aspectos, os dados revelaram que os professores que participaram deste estudo têm incorporada a idéia de que não são capazes de buscar soluções para as dificuldades de seus alunos, à espera de que essas dificuldades sejam solucionadas por profissionais da saúde, especialmente pelo fonoaudiólogo, visto

ter sido este o profissional mais indicado, por tais professores, para a resolução dessas dificuldades.

Essa expectativa dos professores foi evidenciada a partir da compreensão que apresentaram a respeito da atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita, interpretada sob o discurso da patologização dos aspectos notacionais da escrita e da legitimação dos rótulos e dos julgamentos, apresentados por esses professores sobre seus alunos. Esse perfil de atuação encontra-se, ainda, muito arraigado no imaginário desses professores (também se pode estender tal compreensão a uma significativa parcela de fonoaudiólogos, conforme a bibliografia mencionada), haja vista a insistência deles quanto à solicitação de realização de triagem fonoaudiológica, como forma de comprovação de tal patologização, e a maior proximidade com a pesquisadora, como modo de legitimação de tais rótulos e julgamentos.

Em vista de tais resultados, cabe chamarmos a atenção do fonoaudiólogo que se depara, no contexto escolar e/ou clínico, com esses rótulos e julgamentos, apresentados pelo professor, em relação aos seus alunos, para que tenha cuidado suficiente para não agir de modo equivocado, por vezes irresponsável, ao oficializar a patologização de tais dificuldades, freqüentemente inerentes ao processo de apropriação da linguagem escrita, e ao criar condições que favorecem a estigmatização de alunos considerados como aqueles com dificuldades de aprendizagem, sem antes empreender uma reflexão conjunta com o professor, a respeito da natureza dessas dificuldades.

Compreendida, neste estudo, como o fator determinante para a incorporação, pelos professores, do discurso da medicalização da aprendizagem e para a excessiva valorização dos aspectos notacionais da escrita, em detrimento dos seus aspectos discursivos, a concepção reducionista de linguagem escrita, adotada pelos professores, foi revelada praticamente em todos os momentos deste estudo.

Essa interpretação equivocada dos professores, a respeito da linguagem escrita apenas como sistema de representação de unidades sonoras, foi, sem dúvida, conseqüente à valorização da correspondência grafema-fonema e da escrita como instrumento e não como conhecimento humano, construído sob forte influência do movimento histórico-social vivenciado por cada sujeito.

A excessiva valorização dos aspectos notacionais da escrita, por parte dos professores, apenas confirmou tal equívoco. É oportuno lembrarmos a confusão, apresentada pelos professores, acerca da forma como interpretaram esses aspectos. A questão, na verdade, não se refere, propriamente, à crítica ao fato de esses professores interpretarem tais aspectos como erros, quando utilizam como parâmetro as convenções ortográficas, mas em compreenderem tais erros como manifestações patológicas de distúrbios e a apropriação dessas convenções como única finalidade da escrita.

Os dados relativos à correção dos textos, realizada pelos professores, também confirmaram a adoção dessa concepção reducionista a respeito da linguagem escrita. Vale ressaltarmos que a questão da realização de correção despertou controvérsias e determinou a opção pela utilização dos procedimentos descritos.

Os resultados revelaram que os professores, ao corrigirem os textos de seus alunos, destacaram, predominantemente, ocorrências relativas aos aspectos notacionais divergentes das convenções ortográficas. É fato que é papel do professor levar os seus alunos a compreenderem tais convenções. Não é esse papel que é combatido, neste estudo. Ao contrário, aqui também temos a preocupação de que todos os alunos tenham condições de adquirirem conhecimentos suficientes que garantam o uso apropriado dessas convenções e de que o professor deve, sim, favorecer a aquisição de tais conhecimentos. O que se critica é a forma como a correção foi realizada por esses professores, freqüentemente determinada pelo emprego de estratégias que priorizaram principalmente a memorização, a despeito da ênfase que deveriam ter dado às possibilidades de compreensão, por parte dos alunos, dos contextos de usos em que tais convenções devem ser empregadas.

Sem dúvida, o professor é o profissional mais indicado para garantir ao aluno o domínio das convenções ortográficas, pois é na escola que ocorre o processo formal de aquisição da escrita e o professor é o maior responsável por mediar tal aquisição. Porém, neste estudo, os professores, invariavelmente, não foram capazes de explicitar aos seus alunos os contextos de usos de tais convenções, porque eles próprios demonstraram não ter conhecimentos suficientes a respeito de tal assunto, que lhes permitissem trabalhá-lo com os alunos de modo

mais positivo, em vez de favorecerem, por parte do aluno, a incorporação de uma incapacidade pela qual não é responsável.

Esse ponto chama a atenção para a necessidade de incluir, nos currículos dos cursos de Pedagogia, conteúdos que contemplem a natureza dos aspectos notacionais divergentes da ortografia oficial, bem como dos contextos de uso apropriado das convenções ortográficas. Tais assuntos podem parecer, à primeira vista, banais, porém, quando levamos em conta que a interpretação equivocada acerca deles resulta em um número significativo de diagnósticos de distúrbios de aprendizagem e em um sofrimento (de caráter individual e social), por parte dos alunos considerados como portadores desses distúrbios, chega-se à compreensão de que esses assuntos não têm recebido o destaque necessário, nos cursos de formação de professores.

A realização de correção, por parte dos professores, acabou por também desvelar a angústia sofrida por eles. O discurso desses professores ora foi marcado pela temeridade em discutir tal questão, ora pela forma como a disfarçaram, sob a denominação de “promoção da reflexão sobre o erro”. Uma reflexão que nem mesmo os professores demonstraram saber como pode ser realizada.

Os dados relativos ao modo como os alunos se comportaram diante da correção, efetuada por seus professores, demonstraram o quanto a interpretação equivocada acerca da forma como tal correção pode ser conduzida confirmou esse desconhecimento, por parte dos professores. Frequentemente, os alunos se sentiram intimidados e envergonhados, por terem sido chamados à atenção, publicamente, a respeito dos erros que cometeram, uma vez que tais erros não foram interpretados como reveladores da busca, empreendida por esses alunos, por soluções para as dúvidas que apresentaram. Em vez de terem proporcionado descobertas, por parte dos alunos, o que poderia motivá-los a se relacionarem de modo mais positivo com a escrita, os professores, em muitas situações, fortaleceram o sentimento da incapacidade incorporado por esses alunos, afastando-os, possivelmente, da oportunidade de encararem a apropriação da escrita como uma maneira de se constituírem como cidadãos e de fazerem valer, por meia dela, essa condição.

A partir de todas essas considerações, não há como não ser ressaltada a forma como os professores lidaram com a questão relativa aos aspectos

discursivos da escrita. Tal questão emergiu durante a realização deste estudo evidenciando que tais aspectos não foram adequadamente valorizados. Há que ressalvamos, no entanto, que a idéia de que um bom texto é um texto “limpo” de ocorrências divergentes das convenções ortográficas não vigora apenas entre os professores. Comumente, as formas de avaliação acerca do trabalho realizado pelos professores, utilizadas pelos órgãos públicos aos quais são subordinados, também realçam tal idéia, o que pode contribuir para que os professores considerem natural a não valorização desses aspectos, em benefício da maior ênfase aos aspectos notacionais da escrita.

Outra questão considerada de fundamental importância neste estudo, a possibilidade de parceria entre o professor e o fonoaudiólogo, como um caminho para a atuação com a linguagem escrita, também revelou tensões desveladas pelo movimento interativo empreendido entre os professores e a pesquisadora. De um lado, a pesquisadora se propôs contribuir, junto aos professores, para a realização de um trabalho norteado pela valorização da escrita como resultado de momentos discursivos, determinados por práticas sociais, ou seja, a partir de um outro estatuto teórico que os professores reconhecem, mas não utilizam. De outro lado, os professores, que resistiram muito à construção de uma outra lógica sob a qual pudessem realizar tal trabalho, e continuaram a insistir na manutenção da forma restrita à qual estavam submetidos e acostumados a compreender a linguagem escrita.

Conforme foi descrito na introdução, tanto o professor quanto uma grande parcela de fonoaudiólogos encontram-se enclausurados em uma compreensão reducionista da linguagem escrita. Esses profissionais, freqüentemente, desenvolvem práticas muito semelhantes e pouco contribuem, um ao outro, quanto ao avanço em direção a uma compreensão mais ampla, a respeito de tal modalidade de linguagem, que vai além dos aspectos orgânico-individuais e que resulte, de fato, em benefícios aos alunos considerados, equivocadamente, portadores de distúrbios de aprendizagem, no que se refere à desmistificação de tais distúrbios.

Há que ser ressalvada, no entanto, a coragem e o empenho dos professores que participaram deste estudo, visto que permitiram que tanto seu discurso, quanto sua prática, fossem aqui problematizados. Ao menos no que diz respeito aos professores envolvidos nas atividades de análise de textos e nas atividades

relativas ao grupo de apoio, houve, de fato, a tentativa de compreenderem outras posições teóricas que pudessem favorecer a reflexão e a modificação de práticas cotidianamente utilizadas. Tais atividades garantiram uma maior interação entre esses professores e os dirigentes da escola em que lecionavam e, ainda, favoreceram o início de discussões relativas à forma como compreendiam a linguagem escrita, o que por si só compensou o esforço empreendido na realização deste estudo.

Ainda em relação às tensões evidenciadas por meio do movimento interativo deflagrado entre os professores e a pesquisadora, também foi revelada uma espécie de negociação, entre ambos, que garantiu a permanência da pesquisadora na escola em que as atividades em parceria foram realizadas, uma vez que atividades não previstas foram determinadas pela solicitação, por parte desses professores, de intervenção fonoaudiológica para a resolução das dificuldades apresentadas por seus alunos.

Tal negociação culminou na criação do grupo de apoio, compreendido, inicialmente, pelos professores, unicamente como forma de intervenção fonoaudiológica e, posteriormente (felizmente), como possibilidade de atuação desses professores, pela compreensão da relação que seus alunos estabeleceram com a escrita. Por meio das atividades desse grupo, alguns alunos se permitiram acreditar nas suas capacidades e habilidades e a recuperar a auto-estima, apesar da resistência, por parte de alguns professores, em reconhecerem que esses alunos, de fato, recuperaram os conteúdos considerados defasados, por meio das adaptações curriculares realizadas, entre outros aspectos.

Certamente, em muitos momentos, ocorreu o desejo de dizer a esses professores o que deveriam ou não fazer, principalmente nas situações em que os alunos pediram para deixarem as últimas carteiras, no fundo da sala de aula. Nessas situações, aflorou o desejo de dizer a esses professores: “Deixem esses alunos saírem dessa carteira, porque sair desse lugar representa sair da condição de estigmatizado, de incapacitado. Isso pode modificar todo o futuro escolar dessas crianças e modificar, positivamente, a relação que podem estabelecer com a escrita.” Esse desejo representou, obviamente, a dificuldade presente em qualquer relação, quanto ao respeito aos limites e ao papel desempenhado por cada um. No entanto, em respeito à idéia de que, em uma relação de parceria, não se pode simplesmente determinar o que o parceiro deve ou não fazer, nada foi dito

aos professores. Tal conduta foi adotada por se acreditar, então, que as modificações propostas e aquelas desejadas devem resultar da maior conscientização de cada um dos envolvidos .

Em resposta à questão apresentada na introdução, acerca da possibilidade de parceria entre o professor e o fonoaudiólogo, pode-se dizer “sim”! Essa parceria pode ser efetivamente concretizada como resultado da interlocução entre esses profissionais e legitimada a partir dos momentos de interação em que cada profissional, ao se constituir como interlocutor do outro e de si próprio, tenha a oportunidade de ressignificar essa relação a cada nova situação, visto que não pode ser determinada por receitas “passo-a-passo”, em razão das singularidades que a constituem.

Tal ressignificação, entretanto, não alcançará êxito se o fonoaudiólogo não modificar sua concepção de linguagem e se não houver, por parte desse profissional, independentemente de seu local de atuação, um investimento na relação professor-fonoaudiólogo, porque tal investimento não deve ser prerrogativa apenas do fonoaudiólogo que atua no espaço físico escolar, mas também do clínico e daquele que atua, prioritariamente, no âmbito da educação especial, pois o professor pode se constituir como parceiro em todas essas situações.

É essencial, portanto, que o fonoaudiólogo compreenda que, em cada escola, com cada professor, as singularidades se farão presentes nessa relação e, em muitas situações, serão determinantes para a sua construção.

O conhecimento da realidade escolar, no que se refere às políticas públicas educacionais e de saúde, concomitantemente ao abandono de uma atitude acrítica, também é determinante para o fonoaudiólogo tornar-se sujeito de tal processo, para não continuar perpetuando um modelo de atuação calcado em manobras de controle social, e, portanto, de não assumir a atitude “ingênua” de que a atuação fonoaudiológica na escola, por si só, resolveria o fracasso escolar.

Do mesmo modo, esperamos uma maior abertura, por parte do professor, para compartilhar, com o fonoaudiólogo, saberes, dúvidas, expectativas, o que certamente lhe permitirá uma melhor compreensão sobre as possibilidades da atuação, em parceria com este profissional, no que se refere à linguagem escrita.

Como resultado dessa compreensão, seja pelo professor, seja pelo fonoaudiólogo, podemos contemplar uma tomada de consciência a respeito do impacto de suas ações-intervenções, no processo de aprendizagem de crianças,

de um modo geral, e, em particular, das que apresentam dificuldades em se apropriar da linguagem escrita.

Tal desafio, representado pela constituição do professor e do fonoaudiólogo como sujeitos do processo de modificação de uma relação a ser construída a partir da integração entre ambos e da compreensão da linguagem como prática discursiva, constituída por meio de processos dialógicos; da aprendizagem como resultado de tais processos; e da saúde como processo social-coletivo, requer mudanças significativas e urgentes, na formação desses profissionais, particularmente no que diz respeito às questões acerca da promoção da saúde e àquelas que se apresentam em relação à sua atuação com a linguagem escrita.

A possibilidade de transformação da prática cotidiana do professor e do fonoaudiólogo pode ser proporcionada pela educação continuada, por acreditarmos que tal transformação resultará na modificação da compreensão que têm sobre a linguagem escrita e, conseqüentemente, sobre os critérios utilizados para a avaliação dos alunos considerados “problemas”. Tal possibilidade pode se constituir em um importante argumento para a “despatologização” do ambiente escolar, além de permitir ao professor assumir o seu lugar de direito, na educação, em detrimento das ações equivocadas de outros profissionais, visto que ele também sofre com o não-aprender de seus alunos. Igualmente pode contribuir para a adoção, por parte dos profissionais da saúde, de uma interpretação mais ampla sobre esse não-aprender.

Do mesmo modo que o resgate da motivação para o trabalho coletivo deve partir tanto do fonoaudiólogo quanto do professor, a fim de torná-lo o reflexo da construção de novas relações de trabalho (entenda-se a adoção de práticas menos alienantes e despatologizadas) e da busca pela valorização da prática cotidiana, em detrimento de procedimentos rígidos e restritos, que não consideram a relação de cada sujeito com a escrita e as singularidades presentes em tal relação.

Também merece destaque, neste momento, a forma como este estudo foi conduzido, orientado por princípios da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação. Esses princípios garantiram a maior flexibilidade metodológica e favoreceram a análise interpretativa dos dados obtidos. Desvelaram os conflitos gerados pela contraposição de idéias e de práticas defendidas pelos participantes; evidenciaram as situações ofuscadas pela repetição e perpetuação de tais idéias e práticas, em razão de um processo cotidiano de alienação; mostraram as contradições que

apareceram no discurso e na prática dos professores; e permitiram a análise das particularidades envolvidas na interação entre os participantes, os alunos e a pesquisadora.

Muito mais do que sistematizar um modelo de parceria com o professor e de atuação com a linguagem escrita, este estudo procurou contribuir para a reflexão acerca das possibilidades de constituição de tal parceria. Da mesma forma que deste trabalho resultaram mais questionamentos, os quais podem nortear futuros estudos acerca desse assunto, do que respostas.

Que outras possibilidades de investimento, na relação professor-fonoaudiólogo, podem ser vislumbradas? Por meio de quais outras ações tal parceria pode ser concretizada, visto que o professor e o fonoaudiólogo pouco sabem, ainda, como trabalhar os aspectos aqui discutidos de modo a garantir aos alunos o uso adequado da escrita formal, sem expropriá-los do direito de preservar suas singularidades? Tal garantia pode ser considerada uma forma de promoção da inclusão, por parte desses profissionais?

Como esses profissionais podem favorecer mudanças, em seus cursos de formação, a respeito das questões relativas à promoção da saúde e à promoção da aprendizagem?

O investimento em programas de educação continuada pode se constituir, de fato, em alternativa para a garantia de melhor formação desses profissionais, quanto às questões relativas à linguagem escrita? Quem deve se responsabilizar por tais programas? Os órgãos públicos responsáveis pela Educação, que certamente defenderão uma ou outra perspectiva teórica, para subsidiar a compreensão acerca das questões aqui discutidas? Como devem ser organizados e conduzidos tais programas? Esses programas serão destinados apenas aos professores do ensino fundamental ou devem contemplar, também, os professores que atuam na educação infantil, visto que estes trabalham, cada vez mais precocemente, com a apropriação, pelo aluno, da escrita formal? E os fonoaudiólogos? Tais programas interessarão apenas aos que atuam mais diretamente com a Fonoaudiologia Escolar ou mobilizarão, também, os que atuam no contexto clínico?

E a atuação fonoaudiológica com os “distúrbios da aprendizagem” deve continuar a ser realizada, predominantemente, no contexto clínico, mesmo que em nome da desmistificação de tais distúrbios? Ou deve ser mais amplamente

valorizada a atuação junto aos professores, no contexto escolar, visto que, freqüentemente, contribuem para o seu surgimento? Se a opção pelo atendimento for o contexto clínico, como garantir a desmistificação do distúrbio, não só junto à criança e aos seus familiares, mas, também, junto ao seu professor?

De que modo a forma como o professor e o fonoaudiólogo se relacionam com a linguagem escrita pode interferir na relação que a criança estabelece com essa modalidade de linguagem?

Certamente não se esgota, com a discussão empreendida neste estudo, a questão da ressignificação, subsidiada pela parceria professor-fonoaudiólogo, de práticas pedagógicas e fonoaudiológicas direcionadas à compreensão e à resolução das dificuldades apresentadas pelas crianças, ao se apropriarem, formalmente, da linguagem escrita.

Sem dúvida, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido por esses profissionais para a construção de um trabalho em parceria, a ser constituído de modo mais democrático e fundamentado em uma participação mais efetiva de ambos.

O PAPAÍ NOVEL

EU SOU O PAPAÍ NOVEL EU
PASO DA BRICELO PARA AS RIANGA
EU SOU O PAPAÍ NOVEL E DEI UMA
CASA PARA MÃE.

EU FOI NEBORA POÇO EU TENHA
CEDA PRESSE PRUZOTO PORÉ TENHO
QUE RESERVE AS CATAS.

Helmi (28/11/03)

REFERÊNCIAS



ABAURRE, M. B. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 111-78.

_____. (Re)escrevendo: o que muda? In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001a, p. 61-9.

_____. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b, p. 79-115.

_____. Os primeiros sinais. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001c, p. 175-84.

_____. Dados da escrita inicial: indícios de constituição da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. (Org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT, 2001d, p. 63-85.

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Em busca de pistas. In: _____. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001e, 13-36.

ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamentos de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. São Carlos, 1984, 219 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 1984.

ANDRADE, C. R. F. *Fonoaudiologia preventiva: teoria e vocabulário técnico-científico*. São Paulo: Lovise, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDREAZZA-BALESTRIN, C.; CIELO, C. A. O professor pré-escolar e sua prática em consciência fonológica. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 1, p. 17-23, 2003.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000, p. 1-9.

ARAÚJO, C.; FERREIRA, C. R.; CHACON, L. Hipersegmentações na escrita. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 2, p. 152-162, 2004.

ÁVILA, C. R. B.; RAMOS, C. S.; FRIGERIO, M. C. Análise da escrita de escolares de 4ª série do ensino fundamental das redes pública e particular. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 1, p. 23-8, 2001.

ÁVILA, C. R. B. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, L. P.; BEFFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004, p. 815-24.

BACHA, S. M. C.; MAIA, M. B. A. Ocorrência de erros ortográficos: análise e compreensão. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 13, n. 2, p. 219-226, 2001.

BACHA, S. M. C.; CASTELLO BRANCO, M. F. Fonoaudiologia escolar: a visão da escola. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. *Atualização em voz, linguagem, audição e motricidade oral*. São Paulo: Frôntis Editorial, 1999, p. 179-94.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, A. R. C. *Fonoaudiologia e Escola: um estudo de caso na cidade de Uberaba*. São Paulo, 2001. 90f. Dissertação. (Mestrado em Fonoaudiologia). PUC/SP, 2001.

BARCELLOS, C. A. P. *Assessoria fonoaudiológica: sob o efeito da escrita e sua aquisição*. São Paulo, 2003, 70f. Dissertação. (Mestrado em Fonoaudiologia). PUC/SP, 2003.

BARROS, P. M. F. *Transição de paradigmas em Fonoaudiologia*. São Paulo, 2000, 118 f. Dissertação. (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). PUC/SP, 2000.

BERBERIAN, A. P. *A normatização da língua nacional: práticas fonoaudiológicas 1920 – 1940*. São Paulo, 1993. Dissertação. (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). PUC – SP, 1993.

_____. *Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico*. São Paulo: Plexus, 1995.

_____. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 11-38.

_____. Linguagem escrita no contexto da clínica fonoaudiológica. In: FERREIRA, L. P.; BEFFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004, p. 846-61.

BITTAR, M. L. Fonoaudiologia escolar: relato de experiência. IN: FERREIRA, L. P. (Org.). *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991, p. 75-89.

_____. Dificuldades de leitura e escrita. In: CONCEIÇÃO, J. A. N. (Org.). *Saúde escolar: a criança, a vida e a escola*. São Paulo: Sarvier, 1994, 64-9.

BORGES, L. B. D. *A escrita que a Fonoaudiologia vem escrevendo*. São Paulo, 2003. 146 f. Dissertação. (Mestrado em Fonoaudiologia). PUC/SP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: A Secretaria, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de políticas de saúde. *Projeto promoção da saúde. Declaração de Alma-Ata, Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Santafé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede de megapaíses e Declaração do México*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRITO, P. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 109-19.

BUENO, M. L. P. B. *Oralidade e escrita: uma relação de complementaridade*. Campinas, 2003, 90 f. Dissertação. (Mestrado em Lingüística). UNICAMP, 2003.

BUSS, P. M. (Org.) Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, n.1, p. 163-77, 2000.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo. 10. ed. São Paulo: E. Scipione, 1997.

CAMPOS, A. et al. Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 25, n. 2, p. 53-9, 2001.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1982.

CAPELLINI, S. M.; CIASCA, S. Comparação do nível de leitura entre escolares sem e com queixa de dificuldade na leitura. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 5, p. 32-6, 1999.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica da la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CÁRNIO, M. S. et al. Construindo um trabalho de Fonoaudiologia Escolar. *Rev. Distúrbios da Comunicação*. v.7, p. 63-9, 1994.

CARVALHO, A. Da saúde pública às políticas saudáveis: saúde e cidadania na pós-modernidade. *Ciência e Saúde Coletiva*. v. 1, n. 1, 104-21, 1996.

CAVALHEIRO, M. T. P. Trajetória e possibilidades da atuação do fonoaudiólogo na escola. In: LAGROTTA, M. G. M; CÉSAR, C. P. H. A. R. *A fonoaudiologia nas instituições*. São Paulo: Lovise, 1997, p. 81-8.

_____. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In: GIROTO, C. R. M. (Org.). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 1999, p. 11-23.

_____. In: GIROTO, C. R. M. (Org.). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2001, p. 11-23.

COLLAÇO, N. L. Fonoaudiologia escolar: as origens de uma proposta. In: FERREIRA, L. P. (Org.) *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991. p. 21-8.

COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. A. Educação ou Saúde? Educação X Saúde? Educação e Saúde! Fracasso escolar: uma questão médica? *Cadernos Cedes*, v. 15, p. 7-16, 1985.

_____. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. *Cadernos Cedes*, v. 28, p. 23-47, 1992.

_____. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. *Cadernos Cedes*, n. 36, p. 95-111, 1995.

_____. O profissional de saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos. In: MACHADO, A. M. *et al. Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia (CRP – 06), 1997. p. 21-8.

CONCEIÇÃO, J. A. N. (Org.). *Saúde escolar: a criança, a vida e a escola*. São Paulo: Sarvier, 1994.

CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução n. 309: Sobre a atuação do fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior. *Diário Oficial*, Brasília, 1 de abril de 2005.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: Signorini, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001, p. 135-166.

COUDRY, M. I. H.; SCARPA, E. M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: ROJO, R. H. R.; CUNHA, M. C.; GARCIA, L. M. *Fonoaudiologia e lingüística*, São Paulo: EDUC, 1990. p. 27-39.

CUBA DOS SANTOS, C. *Dislexia específica de evolução*. 2. ed. São Paulo: Sarvier, 1987.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

DAUDEN, A. T. B. C. *A criança e o outro na construção da linguagem escrita*. São Paulo: Pancast, 1994.

DAUDEN, A. T. B. C.; MORI, C. C. Linguagem e escrita: quando se escreve, como fazê-lo e para que? Reflexões sobre a prática fonoaudiológica. In: JUNQUEIRA, P.; DAUDEN, A. T. B. C. *Aspectos atuais em Fonoaudiologia*. São Paulo: Pancast, 1997. p. 32-45.

DELECRODE, C. R.; FREITAS, R. C. F.; CHACON, L. Hipossegmentações no processo de aquisição da escrita. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 2, p. 163-9, 2004.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralim*, n. 3, 1982.

DENARI, F. E. *Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. São Carlos, 1984. 198 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 1984.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-34.

EIZIRIK, M. F. Distorções perceptuais em situações educacionais: teoria e exemplos. *Educação e Realidade*, v. 9, p. 7 –18, 1984.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata S. A., 1990.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1995.

FELIPPE, A. C. N.; COLAFÊMINA, J. F. Avaliação simplificada do processamento auditivo e o desempenho em tarefas de leitura-escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 2, p. 225-234, 2002.

FERREIRA, L. P. (Org.). *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIAD, R. S. O estilo escolar. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 195-204.

FIGUEIREDO NETO, L. H. *O início da prática fonoaudiológica na cidade de São Paulo: seus determinantes histórico-sociais*. São Paulo, 1988, 193 f. Dissertação. (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). PUC – SP, 1988.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cad. Est. Ling.* v. 22, n. 1, p. 9-39, 1992.

FREIRE, R. M. *A linguagem como processo terapêutico: sócio-construtivismo - interações eficazes*. São Paulo: Plexus, 1994.

_____. A metáfora da dislexia. In: LOPES FILHO, O. C. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997, p. 346-57.

FREITAS, A. P.; LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. O grupo terapêutico fonoaudiológico: ensaios preliminares. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 5, p. 57-64, 1999.

FURBETA, T. D. C.; FELIPPE, A. C. N. Avaliação simplificada do processamento auditivo e dificuldades de leitura-escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 17, n. 1, p. 11-8, 2005.

GARCIA, J. N. *Manual de dificuldade de aprendizagem: leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Convívio paradoxal com o ensino de leitura e escrita. *Cad. Est. Ling.*, n. 31, p. 127-143, 1996.

GIROTO, C. R. M. *Expectativas de professores de 1ª a 4ª séries da rede pública em relação à atuação do fonoaudiólogo na escola*. Marília, 1998, 126 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). FFC - UNESP, 1998.

_____. O professor na atuação fonoaudiológica na escola: participante ou mero espectador? In: _____. (Org.). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 1999, p. 24-41.

_____. In: _____. (Org.). *Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2001, p. 25-42.

GIROTO, C. R. M.; OMOTE, S. Concepção de professores em relação à Fonoaudiologia: uma proposta de discussão. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. *Atualização em voz, linguagem, audição e motricidade oral*. São Paulo: Frôntis Editorial, 1999, p. 207-17.

_____. A patologização dos aspectos notacionais da escrita, por professores alfabetizadores, no contexto da educação inclusiva: em que medida o fonoaudiólogo colabora com isso? In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA. 4., 2005, Marília. *Anais ...* Marília: UNESP, 2005, p. 163.

GIROTO, C. R. M. et al. Caracterização da visão do professor sobre a atuação fonoaudiológica em Emeis. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA.

Atualização em voz, linguagem, audição e motricidade oral. São Paulo: Frôntis Editorial, 1999, p. 218-28.

GIROTO, C. M.; LEME, A. P. T. Fatores que interferem na relação professor-fonoaudiólogo: o ponto de vista do professor. In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA/II CONGRESSO SULBRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA. 2004. Foz do Iguaçu. *Anais ... Foz do Iguaçu*: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2004. 1CD-ROM.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, C. et al. A influência de diversos contextos para a aprendizagem da leitura em escolares. In: LAGROTTA, M. G. M; CÉSAR, C. P. H. A. R. *A fonoaudiologia nas instituições*. São Paulo: Lovise, 1997, p. 123-32.

GOULART, B. N. G. A Fonoaudiologia e suas inserções no sistema único de saúde: análise prospectiva. *Revista Fonoaudiologia Brasil*, v. 2, n. 4, p. 29-34, 2003.

GUEDES, Z. C. F. Fonoaudiologia: uma opção pela prevenção. In: FERREIRA, L. P. (Org.). *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991, p. 81-9.

_____. Fonoaudiologia e Educação: algumas considerações sobre a socialidade da linguagem. In: VIERA, R. M. et al. (Orgs.). *Fonoaudiologia e Saúde Pública*. São Paulo: Pró-Fono Departamento Editorial, 2000, p. 137-94.

GUSSO, A. M. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 11-38.

HERNANDORENA, C. L. M. Uma proposta de análise de desvios fonológicos através de traços distintivos. Porto Alegre, 1988, 209 f. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). PUC/RS, 1988.

JARDINI, R. S. R. *“Método das boquinhos”*: alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

JARDINI, R. S. R.; VERGARA, F. A. Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fonovisuoarticulatória: relato de uma experiência. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v.9, n.1, p. 30-45, 1997.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. *Distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: Edusp, 1983.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. *Aquisição da escrita e textualidade*. Cadernos Cedes, v. 29, p. 109-17, 1995.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *A coesão textual*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 7. ed., 1996.

KRISTENSEN, C. R.; FREIRE, R. M. Interpretação da escrita infantil: a questão da autoria. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 13, n. 1, p. 19-47, 2001.

KYRILLOS, L. C. R.; MARTINS, K. C.; FERREIRA, P. E. A. Fonoaudiologia e escola: a aprendizagem de uma visão preventiva. In: LAGROTTA, M. G. M; CÉSAR, C. P. H. A. R. *A fonoaudiologia nas instituições*. São Paulo: Lovise, 1997, p. 93-97.

LACERDA, C. B. F. *Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento*. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

LAZZAROTTO, C.; CIELO, C. A. Consciência fonológica e sua relação com a alfabetização. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 2, p. 15-24, 2002.

LEAVEL, H. R.; CLARK. *Medicina Preventiva*. Trad. Donnangelo Goldbaum. São Paulo: McGraw Hill, 1976.

LEWIS, D. R. *A prática do fonoaudiólogo em serviços de atenção primária à saúde em São Paulo: um estudo de representações sociais*. 1996. 196 f. Tese. (Doutorado em Saúde Pública). USP/SP, 1996.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

_____. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

_____. *Educação comparada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

_____. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1988, p. 143-89.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MADALLOZZO, D. et al. Implicações da consciência fonológica no processo de construção da linguagem escrita no distúrbio de aprendizagem. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. *Atualização em voz, linguagem, audição e motricidade oral*. São Paulo: Frôntis Editorial, 1999, 218-28.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASINI, L. A escrita na clínica fonoaudiológica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 10, n. 2, p. 193-204, 2004.

MASSI, G. A. A escrita de um aluno: uma análise lingüístico textual. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 13, n. 2, p. 190-4, 2001.

_____. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? *Revista Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, v. 16, n. 3, p. 355-369, 2004.

MASSI, G. A. et al. Enfoques acerca da aquisição da linguagem escrita: distúrbios ou hipóteses? In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 11-38.

MASSI, G. A.; BERBERIAN, A. P. Dislexia: uma abordagem conceitual. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 1, p. 3-6, 2001.

_____. A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva da linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 10, n. 1, 43-52, 2005.

MARIN, C. R. et al. Promoção da saúde em Fonoaudiologia: ações coletivas em equipamentos de saúde coletiva e de educação. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. V. 8, n. 1, p. 35-41, 2003.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 117-51.

MENDES, V. L. F. Acesso à saúde em Fonoaudiologia. In: BEFI, D. *Fonoaudiologia na atenção primária à saúde*. São Paulo: Lovise, 1997, p. 43-56.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva. In: SEMINÁRIOS AVANÇADOS SOBRE INCLUSÃO. Marília: UNESP, 2000. Não publicado.

MORAIS, A. M. P. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 8. ed. São Paulo: EDICON, 2001.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, n. 52, p. 41-51, 2000a.

_____. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000b.

_____. *Educação e Letramento*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, S. M. A. Por entre a invisibilidade dos muros das dificuldades de leitura e escrita. *Cadernos Cedes*, n. 28, p. 63-8, 1992.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos cedes*, v. 28, p. 31-47, 1992.

NAVAS, A. L. G. P. O papel das capacidades metalingüísticas no aprendizado da leitura e escrita e seus distúrbios. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 9, n. 1, p. 66-9, 1997.

NEMIROVSKY, M. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. ; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000, p. 11-9.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995.

_____. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

_____. Inclusão: da intenção à realidade. In: _____. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004, p. 1-9.

OPAS/OMS. Promoción y educación de la salud escolar: una perspectiva integral: marco conceptual y operativo. Taller de capacitación com metodologá de diagnóstico y analisis rápido. *Red latinoamericana de escuelas promotoras de salud*. Washington, EUA, 1995.

_____. *Promoción de la salud: una antología*. Washington, EUA, 1996.

_____. Escuelas promotoras de la salud: entornos saludables y mejor salud para las generaciones futuras. *Comunicación para la salud n. 13*. Washington, EUA, 1998.

PACHECO, E. C. F. C.; CARAÇA, E. B. Fonoaudiologia escolar. In: FERREIRA *et al.* *Temas de Fonoaudiologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 200-9.

PAIXÃO *et al.* Magistério, Pedagogia e Fonoaudiologia: Uma integração premente. In: LAGROTTA, M. G. M; CÉSAR, C. P. H. A. R. *A fonoaudiologia nas instituições*. São Paulo: Lovise, 1997, p. 89-97.

PAMPLONA-MORAES, A. M. *Distúrbio da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicon, 1997.

PANHOCA, I. O grupo terapêutico fonoaudiológico e sua articulação com a perspectiva histórico-cultural. In: LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. *Tempo de Fonoaudiologia III*. Taubaté: Cabral, 2002, p. 15-24.

_____. Grupo terapêutico-fonoaudiológico: refletindo sobre esse novo fazer. In: FERREIRA, L. P.; BEFFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Orgs.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004, p. 1054-58.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. Marília, 1981. 196f. Dissertação. (Mestrado em Educação). FFC - UNESP, 1981.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora UNICAMP, 1990, p. 61-83.

PELICIONI, M. C. F. *Educação em saúde e educação ambiental: estratégias de construção da escola promotora da saúde*. São Paulo, 2000, 259f. Tese (Livre Docência em Saúde Pública). USP/SP, 2000.

PELICIONI, M. C. F.; TORRES, A. L. *A escola promotora da saúde*. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, USP/SP, 1999.

PENTEADO, R. Z. Escolas promotoras de saúde: implicações para a ação fonoaudiológica. *Revista Fonoaudiologia Brasil*, v. 2, n. 1, p. 29-37, 2002.

PENTEADO, R. Z.; SERVILHA, E. A. M. Fonoaudiologia em saúde pública/coletiva: compreendendo prevenção e o paradigma da promoção da saúde. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 16, n. 1, p. 107-116, 2004.

PEREIRA, L. D.; SANTOS, A. M. S.; OSBORN, E. Ação preventiva na escola: aspectos relacionados com a integração professor e aluno e a comunicação humana. In: VIEIRA, R. M. *et al.* (Org.) *Fonoaudiologia e saúde pública*. 2. ed. São Paulo: Pró-Fono, 2000, p. 197-214.

PEREIRA, L. D.; SCHOCHAT, E. (Org.). *Processamento auditivo central: manual de avaliação*. São Paulo: Lovise, 1997.

PERROTA, C. Breve estudo de caso: uma abordagem da escrita na terapia fonoaudiológica. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 14, n. 1, p. 91-102, 2002.

PERROTA, C.; MASINI, L.; MARTZ, M. L. W. o trabalho terapêutico fonoaudiológico com a linguagem escrita: considerações sobre a visitação a gêneros discursivos. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 16, n. 2, 181-193, 2004.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

PINTO, A. M. M. et al. Fonoaudiologia educacional junto a um sistema de ensino público. In: FERREIRA, L. P. (Org.) *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991. p. 29-49.

PIRAVANO, K. R. C. *Caminho suado: a trajetória escolar de alunos encaminhados para classes especiais de educação especial para deficientes mentais em escolas públicas da rede estadual de São Paulo*. Marília, 1996, 187f. Dissertação. (Mestrado em Educação). FFC - UNESP, 1996.

POSSENTI, S. Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto alegre: Mediação, 2002, p. 27-46.

RAMOS, L. Fonoaudiologia e saúde pública. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 4, n. 1, p. 9-16, 1991.

REALE, A. M. M. R. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Cadernos Cedes*, n. 36, p. 65-76, 1995.

REGO, T. C. R. et al. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. *Cadernos Cedes*, n. 35, p. 79-93, 1995.

RIBAS, A.; LEWIS, D. R. O perfil audiológico central de um grupo de crianças portadoras de distúrbio de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 2, p. 37-42, 2002.

ROCHA, A. C. O.; MACEDO, H. O. Que relação é esta: Fonoaudiologia, escola e graduação? In: LAGROTTA, M. G. M; CÉSAR, C. P. H. A. R. *A fonoaudiologia nas instituições*. São Paulo: Lovise, 1997, p. 99-110.

RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série do 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. São Carlos, 1982. 249f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 1982.

ROJO, R. H. R. Prefácio. In: DAUDEN, A. T. B. C. *A criança e o outro na construção da linguagem escrita*. São Paulo: Pancast, 1994.

ROJO, R. H.R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: _____. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p. 7-20.

ROSENTAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiróz, 198, p. 258-95.

RUBBO, R.; CAPP, E.; RAMOS, A. P. F. Teste de velocidade de leitura: validade e variáveis intervenientes. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 3, p. 51-5, 1998.

SALLES, J. F. et al. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e Segunda séries. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 11, n. 2, p. 68-76, 1999.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 2, p. 175-186, 2002.

SÁNCHEZ, C. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto alegre: Mediação, 2002, p. 15-26.

SANTOS, F. A.; SPINELLI, M. A discriminação auditiva e o desempenho escolar. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 14, n. 2, p. 309-18, 2003.

SCAVAZZA, B. L. Um dia da caça, outro...In: FERREIRA, L. P. (Org.) *O fonoaudiólogo e a escola*. São Paulo: Summus, 1991, p. 119-30.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SERVILHA, E. A. M.; SANTOS, I. A.; LÁZARO, J. A. M. Fonoaudiologia Preventiva: uma experiência junto ao ensino público. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. *Atualização em voz, linguagem, audição e motricidade oral*. São Paulo: Frôntis Editorial, 1999, 218-28.

SILVA, A. *A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da primeira série do primeiro grau*. Campinas, 1989, 115 p. (Dissertação de mestrado). UNICAMP, 1989.

_____. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

SMEKE, E. L. M.; OLIVEIRA, N. L. S. Educação em saúde e concepções de sujeito. In: VASCONCELOS, E. M. (Org.). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001, p.115-136.

SMOLKA, A. L. B. O conhecimento e a produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, n. 35, p. 41-49, 1995.

_____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

_____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. Campinas: Cortez, 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, L. B. R. Consciência fonológica em um grupo de escolares de 1ª série do 1º grau em Natal, RN. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. v. 10, n. 1, 14-7, 2005.

STROILI, M. H. M.; GONÇALVES, C. L. C. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuição da Psicologia. *Cadernos Cedes*, n. 36, p. 47-55, 1995.

SUCUPIRA, A. C.; MENDES, R. A promoção da saúde: conceitos e definições. *SANARE- Revista de Políticas Públicas*, ano4, n.1, p. 7-10, 2003.

TANNUS, C. G. B.; FELIPPE, A. C. N. Idade para alfabetização: opinião do professor e relação com o desempenho escolar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 3, p. 393-400, 2002.

TAVARES, M. F. L. Da saúde escolar à escola saudável: construindo espaços de promoção da saúde. In: ZANCAN, L.; BODSTEIN, R.; MARCONDES, W. B. (Org.) *Promoção da saúde como caminho para o desenvolvimento local: a experiência em Manguinhos*, RJ. Rio de Janeiro: ABRASCO-FIOCRUZ, 2002, p. 159-73.

TEIXEIRA, A. C. B. *Leitura e escrita em Fonoaudiologia: a transição de paradigmas*. Marília, 2005, 118f. Dissertação. (Mestrado em Educação). FFC - UNESP, 2005.

TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997.

TFOUNI, L.; FERRIOLI, B. H. V. M.; MORAES, J. A. A concepção de sujeito na clínica fonoaudiológica: a proposta de um novo paradigma. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 2, p. 275-282, 2002.

TONIOLO, I. M. F. et al. Processamento auditivo central em pré-escolares. *Revista Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 2, p. 17-9, 2001.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

VALÉRIO, T. M. M. Um programa de estimulação da consciência fonológica para indivíduos portadores de dislexia. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. *Atualização em voz, linguagem, audição e motricidade oral*. São Paulo: Frôntis Editorial, 1999, 218-28.

VALLET, R. E. *Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura*. São Paulo: Manole, 1989.

VERRI, C. A. *A Fonoaudiologia escolar e seus sentidos*. São Paulo, 1998, 140f. Dissertação. (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). PUC/SP, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YAVAS, M. S.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ZIMERMANN D. Princípios teóricos. In: _____. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997, p. 23-31.

ZORZI, J. L. Linguagem e aprendizagem. In: MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, J. L.; COMES, I. C. D. *Tópicos em Fonoaudiologia*. v. 2. São Paulo: Lovise, 1995, p. 213-28.

_____. Dislexia, distúrbios de leitura-escrita...: de que estamos falando? In: MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, J. L.; COMES, I. C. D. *Tópicos em Fonoaudiologia*. v. 3. São Paulo: Lovise, 1996, p. 181-94.

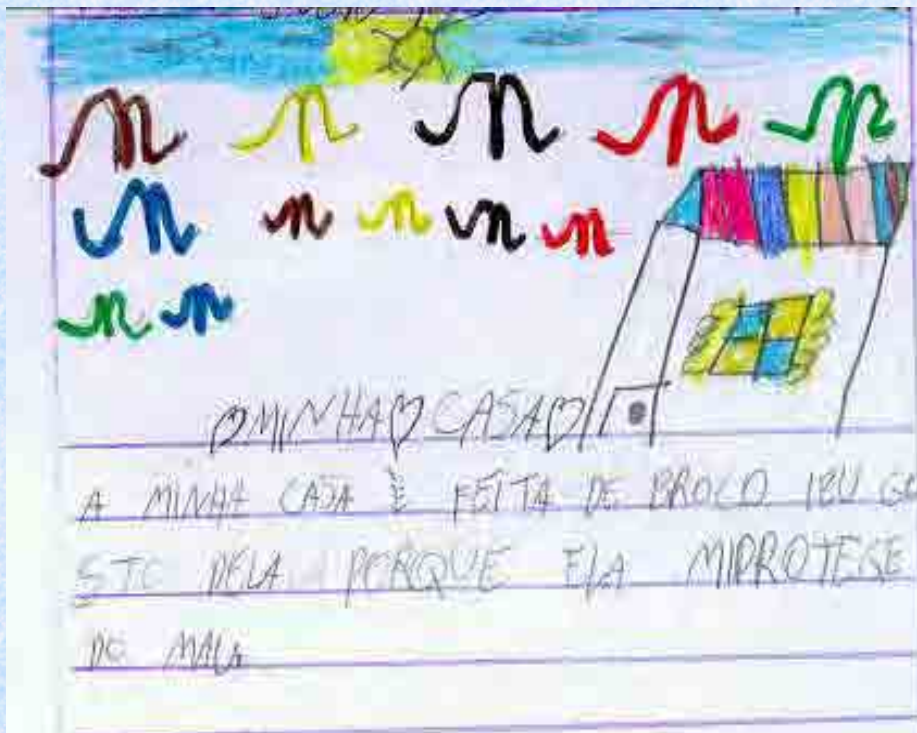
_____. As trocas surdas-sonoras no contexto das alterações ortográficas. In: MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, J. L.; COMES, I. C. D. *Tópicos em Fonoaudiologia*. v. 4. São Paulo: Lovise, 1997/1998, p. 441-60.

_____. *Aprender a escrever*. a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. As inversões de letras na escrita: o "fantasma" do espelhamento. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 13, n. 2, p. 212-8, 2001.

_____. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ZORZI, J. L. et al. Análise de atitudes e hábito de leitura em escolares de primeiro grau. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 2, p. 39-46, 2001.



APÊNDICES

EU TENHO UM QUARTO SOPRADO
EU TENHO UM IRMÃO E UMA IRMÃ
A MINHA IRMÃ TEM 3 MESES E O
MEU IRMÃO TEM 3 ANOS EU TENHO 7
ANOS.

Julia (19/05/03)

**APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA S. E. PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO
NAS TRÊS ESCOLAS**

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTADO AO PROFESSOR

Estamos realizando uma pesquisa na EMEF. _____, intitulada “A compreensão do professor sobre os aspectos notacionais da escrita no contexto da educação inclusiva” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é analisar a correção efetuada pelos professores de 1ª e 2ª séries sobre os aspectos notacionais da escrita e o impacto de tal correção na produção de texto realizada por seus alunos, mediante colaboração fonoaudiológica. Caso aceite participar dessa pesquisa solicitamos seu consentimento para a divulgação dos resultados para fins científicos em congressos, periódicos e demais meios de divulgação e lhe asseguramos que sua identidade será preservada, uma vez que a identidade dos participantes não será divulgada.

Eu, _____portador

do RG _____ concordo em participar da pesquisa “A compreensão do professor sobre os aspectos notacionais da escrita no contexto da educação inclusiva” a ser realizada na EMEF. _____ e autorizo a divulgação dos resultados da referida pesquisa para fins científicos em congressos, periódicos e demais meios de divulgação, uma vez que minha identidade será preservada. Declaro, ainda, que estou ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos dessa pesquisa.

Nome do professor: _____

Data: ____/____/____

RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA: Claudia Regina Mosca Giroto e Prof. Dr. Sadao Omote – Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

APÊNDICE C - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Nome (iniciais): _____

D. N. ____/____/____

Sexo: () Masculino

() Feminino

Formação profissional: _____

Escola em que atua: _____

Serie: _____ Período: _____

Tempo total de exercício no magistério: _____

Tempo de exercício com classes de 1^a e/ou 2^a séries: _____

APÊNDICE D - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DESTA ESTUDO

Professores	Sexo	Idade	Formação Profissional	Série em que leciona	Período	Tempo total de exerc. profissional	Tempo de atuação 1ª e/ou 2ª série	
E S C O L A A	P1	F	28a	Pedagogia	1ª	Manhã	11a	6a
	P2	F	42a	Magistério	2ª	Manhã	8a	5a
	P3	F	29a	Pedagogia	2ª	Tarde	6a	3a
	P4	M	27a	Pedagogia	1ª	Tarde	4a	1a
	P5	F	32a	Magist./Filosofia	1ª	Tarde	4a	3a
E S C O L A B	P6	F	n/c	Pedagogia	1ª	Manhã	20a	5a
	P7	F	23a	Magistério	1ª	Tarde	4a	2a e 4m
	P8	F	22a	Pedagogia	1ª	Manhã	2a	4m
	P9	F	24a	Magist./ Letras	2ª	Manhã	4a	2a
	P10	F	51a	Magistério	2ª	Tarde	15a	10a
E S C O L A C	P11	F	n/c	Magistério	2ª	Tarde	8a	2a
	P12	F	31a	Pedagogia	2ª	Manhã	12a	2a
	P13	F	26a	Magistério	2ª	Tarde	3a	2a
	P14	F	25a	Ciências Magist./ Sociais	1ª	Tarde	4a	3a e 4 m
	P15	F	24a	Pedagogia	2ª	Tarde	4a	3a
	P16	F	57a	Pedagogia	2ª	Tarde	10a	4m
	P17	F	37a	Artes Magist./Plásticas	1ª	Tarde	18a	4a
	P18	F	n/c	Magistério	2ª	Manhã	15a	4
	P19	F	29a	Magistério	1ª	Manhã	4a	3a e 6m
	P20	F	28a	Pedagogia	2ª	Manhã	5a	1a
P21	F	31a	Magistério	1ª	Manhã	4a	2a	

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
APRESENTADO AO RESPONSÁVEL PELO ALUNO**

Eu, _____
portador do RG _____ autorizo a participação de meu (minha) filho
(a) _____
na pesquisa “A compreensão do professor sobre os aspectos notacionais da escrita
no contexto da educação inclusiva” a ser realizada na EMEF.

_____ e autorizo a divulgação dos resultados da referida pesquisa para fins científicos em congressos, periódicos e demais meios de divulgação, uma vez que a identidade do mesmo será preservada. Declaro, ainda, que estou ciente de que a participação é voluntária.

RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA: Claudia Regina Mosca Giroto e Prof. Dr. Sadao Omote – Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

APÊNDICE F - ROTEIRO UTILIZADO NA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA EM GRUPO

1. O que vocês entendem por linguagem escrita?
2. Quais fatores, sob o ponto de vista de vocês, interferem na aquisição da escrita?
3. Quais critérios são utilizados por vocês para organizar o trabalho, em sala de aula, com a escrita ?
4. Quais recursos vocês utilizam, em sala de aula, no trabalho com a escrita?
5. Qual a interferência dos PCNs no trabalho que vocês desenvolvem, em sala de aula, com a escrita?
6. Quais dificuldades, em relação à escrita de seus alunos, que vocês costumam identificar com maior freqüência?
7. Das dificuldades por vocês identificadas na escrita dos seus alunos, quais as que consideram erros?
8. Vocês corrigem, habitualmente, as dificuldades que consideram erros? Em caso afirmativo, quais as dificuldades corrigidas mais frequentemente?
9. De que forma vocês realizam a correção das dificuldades que consideram erros?
10. Quais os termos que vocês utilizam para nomear essas dificuldades, consideradas erros, apresentadas por seus alunos?
11. De que maneira vocês trabalham essas dificuldades apresentadas por seus alunos na escrita?
12. Vocês consideram que tais dificuldades comprometem o processo de aquisição da escrita? Em caso afirmativo, esclareçam de que forma pode se dar tal comprometimento.
13. Vocês recebem algum tipo de auxílio, por parte de outros profissionais, em relação ao trabalho que realizam com a escrita, em sala de aula? Em caso afirmativo, especifiquem de quem recebem tal auxílio e qual o tipo de auxílio recebido.

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO 1

Nome: _____ Série: _____

1) O que você entende por linguagem escrita? _____

2) Quais fatores, sob o seu ponto de vista, interferem na aquisição da escrita?

2.1. Beneficamente:

2.2. Prejudicialmente: _____

3) Qual (is) referencial (is) você utiliza para organizar seu trabalho com a escrita? Especifique tal utilização:

4) Dos recursos abaixo listados quais os que você utiliza para o seu trabalho com a linguagem escrita, em sala de aula? Especifique tal utilização:

4.1. Diferentes gêneros discursivos: _____

4.2. Uso de jogos ilustrados graficamente: _____

4.3. Uso de diferentes recursos audiovisuais: _____

4.4. Outros: _____

5) Quanto à produção de textos, como se dá a escolha:

5.1) Do gênero discursivo: _____

5.2) do tema: _____

6) Você costuma corrigir a produção escrita de seus alunos? () sim () não **OBS.: Se a sua resposta foi "sim" esclareça de que forma realiza tal correção, se você respondeu "não" passe para a questão n.º 07.** _____

7) Quais erros você observa, mais freqüentemente, nas produções escritas de seus alunos:

7.1) No início do ano letivo _____

7.2) No final do ano letivo _____

8) Desses erros apresentados por seus alunos durante o ano letivo, quais os que você corrige mais freqüentemente? _____

9) Você considera que tais erros podem comprometer o processo de aquisição da escrita?

() sim () não. **OBS.: Se sua resposta foi "sim" esclareça de que forma pode se dar tal comprometimento, se você respondeu "não" passe para a questão 10.** _____

10) De que maneira você trabalha essas dificuldades apresentadas por seus alunos, na escrita? _____

11) Você considera necessário receber auxílio de outros profissionais em seu trabalho com a escrita?

() sim () não. **OBS.: Se a sua resposta foi "sim" especifique de qual profissional considera necessário receber auxílio e qual o tipo de auxílio que espera receber:** _____

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO 2

Nome: _____ Série: _____

- 1) Você considera que o fonoaudiólogo pode contribuir para o seu trabalho, em sala de aula, com a linguagem escrita? () sim () não. OBS.: Se a sua resposta foi “sim” explique de que forma pode se dar essa contribuição, se você respondeu “não”, não é necessário que responda às questões de número 02 e 03.

- 2) Sob o seu ponto de vista, como deve ser a relação professor-fonoaudiólogo?

- 3) Quais fatores você considera que podem interferir na relação professor-fonoaudiólogo?

3.1. Beneficamente:

3.2. Prejudicialmente: _____

APÊNDICE J - APRESENTAÇÃO QUANTITATIVA DOS DADOS DAS ENTREVISTAS EM GRUPO (EG) E INDIVIDUAL (EI) E DOS QUESTIONÁRIOS (Q1 E Q2), A PARTIR DOS EIXOS DE ANÁLISE:

**1. As concepções dos professores em relação à escrita (questões 1 e 2 da EC e do Q1)
EG**

Pergunta 1	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
O que vocês entendem por linguagem escrita?	a) Escrita como Representação da Fala	4	9	5
	b) Escrita como meio de comunicação	1	2	0
	Total	5	11	5
Pergunta 2	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Quais fatores, sob o ponto de vista de vocês, interferem na aquisição da escrita?	a) Desinteresse familiar	0	4	3
	b) Meio social favorável	2	3	1
	c) problemas psicológicos	1	3	0
	d) inadequada exposição aos meios de comunicação	1	1	0
	e) valor social da escrita	0	1	0
	f) contato anterior com a escrita	1	0	1
	g) quantidade elevada de alunos por classe	0	1	0
	h) falta de acompanhamento individual ao aluno	0	1	0
	i) realização de atividades de correção	0	0	1
	Total		5	14*

* Três respostas foram desmembradas em duas ou mais categorias

** Uma resposta foi desmembrada em duas categorias

Q1

Pergunta 1 (pergunta 1 da entrevista em grupo)		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
O que você entende por linguagem escrita?	a) Escrita como representação da fala	5	9	5
	b) Escrita como meio de comunicação	0	2	0
	Total	5	11	5
Pergunta 2 (pergunta 2 da entrevista em grupo)		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Quais fatores, sob o seu ponto de vista, interferem na aquisição da escrita	a.1) Ausência de problemas na oralidade	3	4	3
	a.2) Contato anterior com a escrita	4	5	1
	a.3) Meio social favorável	1	2	1
	a.4) Boa interação professor-aluno	0	1	2
	Total	8*	12**	7**
b. Prejudicialmente	b.1) Problemas na fala	5	4	3
	b.2) problemas psicológicos	0	6	3
	b.3) desinteresse familiar	1	4	4
	b.4) problemas neurológicos	2	2	0
	b.5) baixo nível sócio-econômico	0	2	1
	b.6) Ausência de contato anterior com a escrita	1	1	1
	Total	9 ¹	20 ²	12 ³

* As respostas de 03 professores foram desmembradas em duas categorias

** Duas respostas foram desmembradas em duas categorias

1. As respostas de 04 professores foram desmembradas em duas categorias

2. Nove respostas foram desmembradas em 2 categorias

3. As respostas de todos os professores foram desmembradas em duas ou mais categorias

2. O trabalho realizado pelos professores em relação à escrita (questões 3, 4, 5 e 11 da EC e 3, 4, 5 e 10 do Q1)

EG

Pergunta 3	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Quais critérios são utilizados por vocês para organizar o trabalho, em sala de aula, com a escrita?	a) trabalho determinado pela programação da S. E.	5	11	5
	b) Trabalho determinado pela programação da escola	2	6	1
	c) Trabalho determinado pela troca de experiência com os colegas	0	1	0
	Total	7 *	18**	6***

* As respostas dos 02 professores foram desmembradas em duas categorias

** Cinco respostas foram desmembradas em 2 categorias e 01 resposta foi incluída nas três categorias

*** A resposta de 01 professor foi desmembrada em duas categorias

Pergunta 4	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Quais recursos vocês utilizam, em sala de aula, no trabalho com a escrita?	a) Uso de diferentes gêneros discursivos	2	5	5
	b) Uso de jogos ilustrados graficamente	1	4	0
	c) Uso de diferentes recursos audiovisuais	2	2	0
	Total	5	11	5

Pergunta 5		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Qual a interferência dos PCNs no trabalho que vocês desenvolvem, em sala de aula, com a escrita?	a) Utilização dos PCNs como material de apoio	5	11	5
	Total	5	11	5
Pergunta 11		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
De que maneira vocês trabalham essas dificuldades apresentadas por seus alunos, na escrita?	a) Realização de exercícios de treino	2	7	2
	b) Promoção da reflexão sobre o erro	2	2	2
	c) Realização de correção	1	2	1
	Total	5	11	5

Q1

Pergunta 3 (pergunta 3 da entrevista em grupo)		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Qual (is) referencial (is) você utiliza para organizar seu trabalho com a escrita?	a) Trabalho determinado pela programação da S. E.	5	6	5
	b) Trabalho determinado pela programação da escola	0	4	0
	c) Trabalho determinado pela necessidade dos alunos	0	1	0
	d) Outros	0	0	0
	Total	5	11	5
Especifique tal utilização:	a) Não especificou	5	11	5
	Total	5	11	5

Pergunta 4 (pergunta 4 da entrevista em grupo)		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Dos recursos abaixo listados quais os que você utiliza para o seu trabalho com a linguagem escrita, em sala de aula?				
a) Diferentes gêneros discursivos	a.1) Poesia	5	10	5
	a.2) Texto informativo	5	10	1
	a.3) Texto narrativo	0	5	0
	a.4) Carta	0	1	0
	Total	10*	26**	6***
b) Uso de jogos ilustrados graficamente	b.1 Retroprojektor	5	10	4
	b.2) vídeo	0	1	1
	Total	5	11	5
c) uso de diferentes recursos audiovisuais	c.1) Jogos ilustrados graficamente	5	11	5
	Total	5	11	5
d) Outros	d.1) Ausência de resposta	5	11	5
	Total	5	11	5

* Todas as respostas foram desmembradas em duas categorias

** Quatro respostas foram desmembradas em três categorias; cinco respostas foram desmembradas em duas categorias e uma resposta foi desmembrada em quatro categorias

*** Uma resposta foi desmembrada em 2 categorias

Pergunta 5		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Quanto à produção de textos, como se dá a escolha				
	a) Do gênero			
	a.1 Determinada pelo conteúdo programado previamente	5	9	5
	a.2) Determinada pelas necessidades dos alunos	0	2	0
	Total	5	11	5
b) do tema				
	b.1) Determinada pelo conteúdo programado previamente	5	9	5
	b.2) Determinada pelas necessidades dos alunos	0	2	0
	Total	5	11	5

Pergunta 10		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
De que maneira vocês trabalham essas dificuldades apresentadas por seus alunos, na escrita?				
	d) Realização de exercícios de treino	2	7	2
	e) Promoção da reflexão sobre o erro	2	2	2
	f) Realização de correção	1	2	1
	Total	5	11	5

3. A patologização dos aspectos notacionais da escrita pelos professores (questões 6,7, 8, 9, 10 e 12 da EC; 1, 2, 3 e 4 da EI; 6, 7, 8 e 9 do Q1).

EG				
Pergunta 6	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Quais as dificuldades, em relação à escrita de seus alunos, que vocês costumam identificar com maior frequência?	a) Trocas de letras	5	9	5
	b) Erros ortográficos não especificados	0	3	1
	Total	5	12*	6*

* Uma resposta foi incluída nas duas categorias

Pergunta 7	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Das dificuldades por vocês identificadas na escrita dos seus alunos, quais as que consideram erros?	a) Trocas de letras	5	9	5
	b) Erros ortográficos não especificados	0	5	0
	Total	5	14*	5

* Três respostas foram incluídas nas duas categorias

Pergunta 8	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
Vocês corrigem, habitualmente, as dificuldades que consideram erros?		f	f	f
	a) Não	3	9	4
	b) Sim	2	2	1
	Total	5	11	5
Em caso afirmativo, quais as dificuldades corrigidas com maior frequência?		f	f	f
	a) Trocas de letras	2	2	1
	b) Erros ortográficos não especificados	2	2	1
	Total	4*	4*	2*

* Todas as respostas foram incluídas nas duas categorias

Pergunta 9	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
De que forma vocês realizam a correção das dificuldades que consideram erros?		f	f	f
	a) Não realiza correção	3	9	4
	b) Realização de correção verbal e coletiva	2	2	1
	c) Realização de correção verbal e individual	2	2	1
	TOTAL	7*	13*	6**

* Duas respostas foram incluídas em duas categorias

** Uma respostas foi incluída em duas categorias

Pergunta 10	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Quais os termos que vocês utilizam para nomear essas dificuldades apresentadas por seus alunos?	a) Trocas de letras	5	11	5
	b) Erros ortográficos	5	11	5
	Total	10*	22*	10*

* Todas as respostas foram incluídas nas duas categorias

Pergunta 12	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Vocês consideram que tais dificuldades podem comprometer o processo de aquisição da escrita?	a) Sim	5	11	5
	Total	5	11	5
Em caso afirmativo, esclareçam de que forma pode se dar tal comprometimento:	a) Caracterizam distúrbios de aprendizagem	5	10	5
	b) Caracterizam problemas na escrita que necessitam de tratamento	0	1	0
	Total	5	11	5

EI

Pergunta 1 (pergunta 7 da entrevista em grupo)		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Das dificuldades por você identificadas na escrita dos seus alunos, quais as que considera erros?	a) Trocas de letras	2	5	3
	b) Erros ortográficos não especificados	1	3	2
	c) Não considera erro	3	4	2
	d) Falta de correspondência grafema-fonema	1	2	0
	e) Omissão de letras	0	0	0
	f) Erro de Segmentação	0	1	0
	g) Erro de paragrafação	0	1	0
	Total		7*	16**

* Duas respostas foram incluídas em duas categorias

** Cinco respostas foram desmembradas em duas categorias

Pergunta 2 (pergunta 8 da entrevista em grupo)	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Você corrige, habitualmente, as dificuldades que considera erros?	a) Não	3	9	4
	b) Sim	2	2	1
	Total	5	11	5
Em caso afirmativo, quais as dificuldades corrigidas com maior frequência?	a) Trocas de letras	2	2	1
	b) Erros ortográficos não especificados	2	2	1
	c) Falta de correspondência grafema-fonema	1	2	0
	Total	5*	6* *	2**

* Uma resposta foi incluída em três categorias e duas respostas foram incluídas em duas categorias

** Duas categorias e duas respostas foram incluídas em duas categorias

Pergunta 3 (pergunta 9 da entrevista em grupo)	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
De que forma você realiza a correção das dificuldades que considera erros?	a) Realização de correção verbal e coletiva	2	2	2
	b) Realização de correção verbal e individual	2	2	2
	Total	4 *	4*	4*

* Todas as respostas foram incluídas nas duas categorias

Pergunta 4 (pergunta 10 da entrevista em grupo)		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Quais os termos que você utiliza para nomear essas dificuldades apresentadas por seus alunos?	a) Trocas de letras	5	11	5
	b) Erros ortográficos	5	11	5
	Total	10*	22*	10*

* Todas as respostas foram incluídas nas duas categorias

Q1

Pergunta 6 (perguntas 8 e 9 da entrevista em grupo)		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Você costuma corrigir a produção escrita de seus alunos?	a) Não	4	9	3
	b) Sim	1	2	2
	Total	5	11	5
Se sua resposta foi “sim” esclareça de que forma realiza tal correção, se você respondeu “não” passe para a questão 7.	a) Realiza correção coletiva e verbal	1	2	2
	b) Realiza correção individual verbal	1	2	2
	Total	2*	4*	4*

* Todas as respostas foram desmembradas nas duas categorias

Pergunta 7 (pergunta 7 da entrevista em grupo)		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Quais erros você observa, mais freqüentemente, nas produções escritas de seus alunos	a.1) Trocas de letras	3	7	3
	a.2) Erros ortográficos não especificados	1	3	1
	a.3) Transcrição da oralidade	1	3	1
	a.4) Erros de paragrafação	0	3	1
	a.6) Ausência de pontuação	0	1	1
	Total	5	17*	7**
a) no início do ano letivo				
	b.1) Trocas de letras	3	5	5
	b.2) Erros ortográficos	2	4	5
	b.3) Erros de pontuação	2	4	1
	b.6) Transcrição da oralidade	0	1	0
	Total	7¹	14²	11³

* Três respostas foram desmembradas em duas categorias

* Duas respostas foram desmembradas em duas categorias

1. Duas respostas foram desmembradas em duas categorias

2. Quatro respostas foram desmembradas em três categorias e uma resposta foi desmembrada em duas categorias

3. Duas respostas foram desmembradas em duas categorias e uma resposta foi desmembrada em três categorias

Pergunta 8 (pergunta 8 da entrevista em grupo)		G1 (N = 2)	G2 (N = 2)	G3 (N = 1)
	Categorias	f	f	f
Desses erros apresentados por seus alunos durante o ano letivo, quais os que você corrige mais frequentemente?	a) Trocas de letras	2	2	1
	b) Erros ortográficos não especificados	2	2	1
Total		4*	4 *	2*

* Todas as respostas foram incluídas nas duas categorias

Pergunta 9 (perguntas 12 da entrevista em grupo)	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Você considera que tais erros podem comprometer o processo de aquisição da escrita?	a) Sim	5	11	5
	Total	5	11	5
Se sua resposta foi “sim” esclareça de que forma pode se dar tal comprometimento, se você respondeu “não” passe para a questão 10.	a) Caracterizam distúrbio de aprendizagem	5	10	5
	b) Caracterizam problemas na escrita	0	1	0
	Total	5	11	5

4. A contribuição de outros profissionais ao trabalho do professor com a escrita (questões 13 da EC e 11 do Q1) EG

Pergunta 13	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Vocês recebem algum tipo de auxílio, por parte de outros profissionais, em relação ao trabalho que realizam com a escrita, em sala de aula?	a) Sim	5	10	5
	b) Não	0	1	0
	Total	5	11	5
Em caso afirmativo especifiquem de quem recebem tal auxílio	a) Coordenador pedagógico	4	9	5
	b) S. E.	4	2	1
	c) Colegas professores	1	1	1
	d) Ausência de resposta	0	1	0
	Total	9*	13**	7**

e qual o tipo de auxílio recebido?	a) Orientações	5	10	5
	b) Ausência de resposta	0	1	0
	Total	5	11	5

* As respostas de quatro professores foram desmembradas em duas categorias

** Duas respostas foram desmembradas em 2 categorias

Q1

Pergunta 11 (pergunta 13 da entrevista em grupo)	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
		f	f	f
Você considera necessário receber auxílio de outros profissionais, em seu trabalho com a escrita?	a) Sim	5	8	5
	a) Não	0	3	0
	Total	5	11	5
Se você respondeu "sim" especifique de qual profissional considera necessário receber auxílio	a) Auxílio do fonoaudiólogo	0	5	5
	b) Auxílio do psicólogo	3	4	3
	c) Auxílio médico	1	2	2
	d) Auxílio de colegas professores	0	2	0
	e) Auxílio o psicopedagogo	1	2	0
	f) Auxílio do assistente social	0	0	1
	Total	5	14*	11**
e qual o tipo de auxílio que espera receber: a) Auxílio do fonoaudiólogo	a.1) Realização de tratamento das dificuldades	0	4	4
	a.2) Realização de diagnóstico das dificuldades	0	1	0
	a.3) Realização de orientações sobre as dificuldades	0	0	1
	Total	0	5	5

b) Auxílio do psicólogo	b.1) Realização de tratamento das dificuldades	3	4	3
	Total	3	4	3
c) Auxílio do psicopedagogo	a.1) Realização de tratamento das dificuldades	1	2	0
	Total	1	2	0
d) Auxílio médico	d.1) Realização de tratamento das dificuldades	1	2	2
	Total	1	2	2
e) Auxílio do assistente social	e.1) Resolução de problemas familiares	0	0	1
	Total	0	0	1
f) Auxílio de colegas professores	f.1) Realização de tratamento das dificuldades	0	2	0
	Total	0	2	0

* Seis respostas foram desmembradas em duas categorias

* Duas respostas foram desmembradas em três categorias

5. A relação professor-fonoaudiólogo (questões 1, 2 e 3 do Q2)

Q2

Pergunta 1		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Você considera que o fonoaudiólogo pode contribuir para o seu trabalho, em sala de aula, com a escrita?	b) Sim	5	10	5
	c) Não	0	1	0
	Total	5	11	5
Se a sua resposta foi “sim” explique de que forma pode se dar essa contribuição, se você respondeu “não”, não é necessária que responda as questões 2 e 3.	a) Realização de tratamento	5	8	4
	b) Realização de diagnóstico	0	2	0
	c) Realização de orientações	0	0	1
	d) Ausência de resposta	0	1	0
	Total	5	11	5
Pergunta 2		G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
	Categorias	f	f	f
Sob o seu ponto de vista, como deve ser a relação professor-fonoaudiólogo?	a) Relação de parceria	4	6	5
	b) Relação sob a tutela do fonoaudiólogo	1	4	0
	c) Ausência de resposta	0	1	0
	Total	5	11	5
	Categorias	G1 (N = 5)	G2 (N = 11)	G3 (N = 5)
Pergunta 3		f	f	f

Quais fatores você considera que podem interferir na relação professor-fonoaudiólogo?	a.1) Realização de tratamento das dificuldades	4	7	4
	a.2) Realização de diagnóstico das dificuldades	0	3	0
	a.3) Realização de orientações sobre as dificuldades	0	0	1
	a.4) Boa interação professor-fonoaudiólogo	1	0	0
	a.5) Ausência de resposta	0	1	0
	Total	5	11	5
b. Prejudicialmente	b.1) Falta de interação entre fonoaudiólogo e professor	5	10	5
	b.2) Ausência de resposta	0	1	0
	Total	5	11	5

APÊNDICE I – EXPRESSÕES UTILIZADAS PELOS PROFESSORES PARA A NOMEAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS CORRIGIDAS NO T1, NO T2 E NO T3

O C C O R R R I G I Ê N D I C D A S A S	Expressões utilizadas pelos professores para a nomeação das ocorrências corrigidas no T1																				
	G1					G2											G3				
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21
reecrita	OI	Eo	Eo	TI	TI	Eo	Eo		Eo	Eo		Eo		Eo	Eo	OI	Eo	Eo	Eo		
livo		Eo	OI			Eo	Eo		Eo			OI		Eo		Eo			Eo	Eo	
Passear		Ma						Ma			Ma										
Sítio		Ma						Ma													
déla	TI	TI	TI	Ea					Ea												
a xou	Fa		Fa	TI	Es	Eo	Es		Es	Eo	Eo	Fa	Es	Fa	Es	Eo	Es	Eo	Es	Es	
Páscoa 1								Mi											Mi		
éla		Ea		Ea	TI																
Pasari-nho	Eo	TI	Fa	OI	TI			Ma	Eo		Ma	Eo	Fa	Eo	Fa	Eo		Eo	Eo		
chogar 1	TI	Eo	TI		TI	Ef	TI	TI	Ef	Eo	Eo	TI	Eo	Eo	Eo	TI	TI	Eo	TI	TI	
que rinha		TI	Es	TI	Es	Es	Es	Eo	Es		Eo	Es	Eo				Es	Es	Es	Eo	
chogar 2		Eo	TI	Fa	TI		TI	TI			TI			TI			TI	TI	TI	TI	
Pacoa 2								Eo					Eo					Eo	Eo		
falo																	Ec	OI	Ec	Ec	
Porque		Ma									Ma										
a chei 1						Es	Es		Es		Eo		Es		Es	Es	Es	Es	Eo	Es	
gafião	TI	Ef	TI	Eo	TI	Ef		Ef	Ef	Eo	TI		TI	Eo			TI	TI	TI	TI	
ruas	Eo																Eo		Eo		
nuca	Eo	Eo	OI	OI	OI											Eo	Eo	Eo		OI	
fiote		OI				Ec	Ec					Ec	Eo	Ec		Ec		Ec	Ec	Ec	
dereteu	Eo		TI		Eo	Eo	TI	TI	Eo	TI	TI	Eo	Eo		TI		Eo	Eo	Eo	Eo	
pintau	Fa	TI	TI	TI	TI	TI	TI	TI	Eo	Eo	TI	TI	TI	TI	Eo	TI	TI	TI	TI	TI	
pedinho		OI	Eo				Eo			Eo	Eo	Eo			Eo	Eo	Eo	Eo		Eo	
casando	Eo	Fa	Fa	Eo	TI	Eo		Eo	Eo			Eo	Eo			Eo	Fa	Eo	Eo	Eo	
a í chou			Es		Es	Eo	Eo	Es		Es	Es			Es	Es	Es	Eo	Es	Es	Eo	
chemou	Fa					Eo			TI	Eo		TI	TI	Eo		TI		Eo	Eo		
a chei 2								Es			Eo			Es			Eo		Es	Es	
deretido	Eo	Fa	Fa	TI	Fa	Eo	TI		TI			TI		Eo		Eo	Eo		Eo		
Ponha											Ma								Ma		
femelha	TI	TI	Ef	TI	TI	TI	Ef	Ef	TI	Eo	Eo	TI	TI		Ef	TI	TI	Ef	TI	TI	
imgau	Ec					Ec	Ec		Eo			Ec		Ec		Ec	Ec	Ec	Ec	Ec	

O C O R R Ê N C I A S	C O R R I G I D A S	Expressões utilizadas pelos professores para a nomeação das ocorrências corrigidas no T2																			
		G1					G2										G3				
		P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P17	P 18	P 19	P 20
perigora	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo				Eo		Eo	Eo		Eo	TI	Eo	TI	
matan		Eo	Eo		Eo			Eo				Eo		Eo	Eo			TI		TI	
agua 1																Ea		Eo			
tanbe	OI	Eo	OI		Eo		OI	Eo			OI		OI		Eo			Eo		OI	
civocê 1	Es		Es	Eo		Ho					Eo		Eo				Ho	Eo	Ho	Eo	
Nãoven	Es	Fa	Es		Es	Ho				Ho			Ho				Ho		Ho		
éra				Ea						Ea							Ea			Ea	
agua 2					Ea						Ea								Ea		
lipa 1	OI	Eo	OI	Eo		OI	OI					Sc		Eo	Sc					OI	OI
nosvasos 1	Es		Es					Ho									Ho	Ho			
lipa 2		Eo	OI	Eo	Eo	OI														OI	OI
xeio	Eo	Eo	Eo			Eo	Eo	Eo				Eo				Eo		TI			
maxa	Eo	Eo	Eo		Eo	Eo	Eo	Eo						Eo	Eo			TI			TI
bancas	OI				OI	OI				Sc							Sc	Eo		TI	TI
banco	OI	Eo	OI	Eo	OI	OI				Sc	OI						Sc		Sc		
e le													He				He		He		He
tesasas				Es	Es			Ho									Ho			Ho	
medeas	Eo		Eo		Eo		Eo			Eo				Eo	Eo	Eo					
propripra ra					Es		Es			He			Ho				He				
sivocê 2	Es				Es														Ho		
si																					
cuida	OI	Ec		OI				OI			OI									OI	OI
nosvasos 2			Es					Ho											Ho		Ho
a reia			Es							He			He				He	He	He		He
fol		Ec	Eo	Eo	OI						OI	Sc	Eo	Eo	Sc	Eo				Eo	
a cumula	Es	Ec		OI						He								He		OI	
presisamos	Eo	Eo	Eo	Eo		Eo	Eo	Eo		Eo		Eo		Eo		Eo	Eo	Eo	Eo		
acaban		Eo			Eo					Eo				Eo				TI		TI	TI
d engue				Es		Es							He				He		He		He
xega	Eo	Fa								Eo				Eo		Eo	Eo	TI		Eo	
brica			Eo	OI	Eo					Sc		OI		Eo		Eo	Sc	TI		Sc	TI
denguepode mata																		Ho		Ho	

O C O R R Ê N C I A S	C O R R I G I D A S	Expressões utilizadas pelos professores para a nomeação das ocorrências corrigidas no T3																			
		G1					G2										G3				
		P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20
cachorra	Eo		Eo						Eo					Eo							
bagunento	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo		Eo	Eo	Eo		Eo	Eo	Eo					
dormino	Ea	Ec	Ec	Eo	Ec	TI	Eo		Eo	Eo		TI	Ec		Ec						
ovio	OI			OI		OI			OI	OI			OI								
darulho	TI	TI	TI	TI	TI					TI		TI		TI	TI	TI					
coreno		Ec	OI	OI	TI	TI	TI	Ec		OI		OI		Ec							
livo	Fa	TI	TI	OI	OI		OI	TI		TI				TI							
comesou	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo		Eo	Eo		Eo		Eo	Eo		Eo			
oso 1	Eo		OI		Eo					OI		OI									
fusou	Eo			TI										TI	TI			Eo			
bastente	Eo	Eo						Eo					Eo								
oso 2			TI		Eo								TI		TI						
sea	TI		Eo		Eo				Eo	Eo											
bona	TI	TI		TI	TI					TI		TI			TI						
barva	II	Eo	Eo	II	II	Eo		II	II	Eo	II	Eo		II	II	Eo	Sc	Sc	Sc	Sc	
boracha	TI		OI	Eo	OI	OI			TI			OI	TI								
mecheu	Fa	TI	TI		TI		TI			TI			TI	TI							
sea		TI	Eo		TI				Eo			Eo									
bona	TI		TI	TI		TI			TI	TI	TI		TI	TI		TI	TI				
fasa	Eo	Fa	Eo	Eo	Eo	Eo	Eo			Eo	Eo	Eo	Eo		Eo						
iso	Ea		Eo					Eo							Eo						
senão		Eo	TI	Eo	TI						Eo										
tibato	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Es	Ho	Ho	Ho	Ho	
movo	Eo	TI	Eo	TI	Eo					TI		TI									

LEGENDA:

Ea: "Erro de acentuação"

Ec: "Erro cultural"

Ef: "Erro fonético"

Eo: "Erro ortográfico"

Es: "Erro de segmentação"

Fa: "Falta de atenção"

He: "Hipersegmentação"

Ho: "Hipossegmentação"

II: "Inversão de letra"

Ma: "Uso indevido de letra maiúscula"

Mi: "Uso indevido de letra minúscula"

OI: "Omissão de letra"

Sc: "Dificuldade com sílaba complexa"

TI: "Troca de letra"