

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
ANA LÚCIA NUNES DA CUNHA VILELA

**(RE) CONSTRUINDO O TRABALHO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

MARÍLIA
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
ANA LÚCIA NUNES DA CUNHA VILELA

**(RE) CONSTRUINDO O TRABALHO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Raquel Lazzari Leite Barbosa.

MARÍLIA
2006

Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela

(Re)Construindo o trabalho do professor alfabetizador: Uma proposta de intervenção

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Marília, 29 de maio de 2006.

Presidente e orientador
Prof. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Prof. Dra. Cleide Marly Nébias

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Prof. Dra. Denice Barbara Catani

Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Júnior

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Gerson e Laura, pelo senso de otimismo que me deram e por me fazer acreditar que cada ser humano vem a este mundo com uma missão a cumprir.

Ao meu marido, Raimundo, com quem compartilho a minha tarefa de viver a vida diária, pelo amor, companheirismo, compreensão, incentivo e apoio constantes.

Ao Ricardo, meu genro, à Ana Carolina e Roberto, meus filhos tão queridos, pela crença inabalável em minhas possibilidades, pelo permanente incentivo e pela revisão e formatação do trabalho.

Aos meus irmãos, Regina, Gerson, José Carlos, Luís Roberto, Paulo César, Afonso Celso, Laurinha e Marco Antônio, que sempre torceram por mim.

À Dr^a Fátima e Dr^a Carmelita, pelo socorro nas urgências.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP, campus de Marília, pelos saberes partilhados.

Aos professores Dagoberto Buim Arena, Juvenal Zanchetta Júnior, Cleide Marly Nébias, Denice Bárbara Catani, da Banca Examinadora, pela preciosa colaboração e interlocução.

Aos professores Iraíde Marques F. Barreiro, Alda Maria do Nascimento Osório, Cecília Hanna Matte e Alonso Bezerra de Carvalho, suplentes da Banca Examinadora, pela colaboração.

Aos professores Afonso Celso Nunes da Cunha e Miriam Barbosa da Cunha, pela preciosa colaboração e troca de experiências.

À Jesuína, Sônia e Veranei, por contribuírem na realização desta pesquisa, compartilhando suas salas de aula.

À professora Aureotilde Monteiro (Tidinha), interlocutora paciente e amiga, companheira de indagações e caminhada.

À Ana Cláudia, Ana Maria, Juracy, Denise, Eidilene, Terezinha, Josiane e Tânia pela amizade, pela interlocução e pela confiança em mim depositada.

Às crianças da 1^a série, sem as quais não seria possível a realização deste trabalho e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

À Bianca, pelo apoio na digitação do trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Doutora Raquel Lazzari Leite Barbosa, orientadora e amiga, pelas idéias, referências bibliográficas, comentários, incentivos, pelos saberes partilhados, elementos indispensáveis à construção dessa tese, bem como pela compreensão nos momentos delicados na elaboração deste trabalho.

“Não existe jardim pequeno para uma borboleta sonhadora” (R.B., 7 anos, aluno da 1ª série C)

RESUMO

O presente trabalho procurou investigar os processos de aquisição da linguagem escrita no espaço da sala de aula mediatizados pelas interações sociais, incluindo a dimensão do trabalho orientado ao professor pelo pesquisador. Inserido em uma perspectiva sócio-histórica, discute e apresenta uma experiência de alfabetização como processo discursivo, fundamentada nos pressupostos teóricos de Smolka, Vigotski, Bakhtin e no conceito de interdiscursividade de Pêcheux. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, esta pesquisa desenvolveu-se durante o ano de 2004, envolvendo três professoras de primeira série do ensino fundamental, de duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, e seis acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFMS, como auxiliares de pesquisa. Realizou-se em três etapas: a) definição e caracterização dos participantes e sujeitos da pesquisa através de questionários, entrevistas e conversas; b) reunião de estudos sobre alfabetização com as professoras e acadêmicas que constituíram o grupo de estudos e pesquisas; c) intervenção nas três turmas de primeira série, concomitantemente aos estudos do grupo. Os resultados obtidos na realização deste trabalho evidenciaram que a alfabetização como processo discursivo é um processo de construção de sentidos — no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento —, mediatizado pela interação, interlocução e interdiscursividade. Evidenciou-se ainda a necessidade de redimensionamento da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores articulando investigação/intervenção e teoria/prática.

Palavras-chaves: Alfabetização, leitura, escrita, formação de professores.

ABSTRACT

This research has investigated the process of written language acquisition in school classes, mediated by social interaction, including a teacher-focused part developed by the researcher. This paper is inserted in a sociohistoric perspective and it discusses and presents an experience in the field of literacy, here conceived as a discourse-related process, based on the theoretical principles of Smolka, Vigotski, Bakhtin and also on the concept of interdiscourse developed by Pêcheux. This project, developed during the year of 2004, involved three first grade teachers, of two different municipal schools (from Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul), as well as six academic students from the Pedagogy course of the UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), who have worked as research auxiliaries. Based on a methodology named “pesquisa-ação”, this research was developed in three steps: a) definition and characterization of the participants involved by the use of questionnaires, interviews and talks; b) study meetings about literacy with the teachers and academic students; c) intervention in the school classes taught by the three teachers who have accepted to take part in the project — these two last steps took place simultaneously. The results reached have shown that literacy conceived as a discourse-related process is based on a meaning construction process — in which one learns, by use, the social functions of writing, the discursive characteristics of the written text, the genres used to write and many other contents of different areas of knowledge — mediated by interaction, by interlocution and by interdiscourse. It has also become clear the need of considerable changes in initial and continuous teacher-formation courses, combining science investigation/intervention and theory/practice.

Keywords: literacy, reading, writing, teachers formation

SUMÁRIO

1	Alguns pontos de partida	09
2	CAPÍTULO I: O percurso da investigação.....	21
	2.1 Os procedimentos	24
	2.2 A escola e os sujeitos da pesquisa	34
	2.2.1 Escolas I e II.....	34
	2.2.1.1 Turmas A (Escola II), C e D (Escola I)	39
	2.3 A alfabetização no discurso das professoras participantes da pesquisa	47
	2.4 As práticas pedagógicas nas escolas participantes da pesquisa	52
	2.5 As estagiárias – auxiliares da pesquisa.....	68
	2.6 O claro e o oculto nos dados coletados	77
3	CAPÍTULO II: Ler e escrever em tempos de letramento	82
	3.1 Primeiros interlocutores da pesquisa.....	82
	3.2 Ampliando o diálogo com outros interlocutores	104
4	CAPÍTULO III: A leitura e a escrita como práticas discursivas:	
	uma proposta de intervenção	133
	4.1 Avaliação inicial dos procedimentos de escrita	135
	4.2 Avaliação inicial dos procedimentos de leitura.....	138
	4.3 Delineando o trabalho	143
	4.4 Projetos.....	157
	4.5 Projeto “Animais do Jardim”	158
	4.6 Projeto “Literatura Infantil”	183
5	Alguns (re) inícios... Novas questões	214
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
	ANEXOS.....	246

ALGUNS PONTOS DE PARTIDA

Início do século XXI: um tempo marcado por transformações velozes, abundância de informações, criação de novas linguagens e de novas relações sociais. Entretanto, a rapidez das mudanças histórico-sociais parece não encontrar eco na escola, que, apesar de alguns avanços esparsamente localizados, não tem conseguido incorporar ao seu cotidiano as contribuições advindas das diversas inovações tecnológicas e acadêmicas capazes de melhorar a qualidade do ensino ministrado.

Imersos nessa situação de impasse, entre as exigências da sociedade e a necessidade de uma nova escola – não mais tida como o único lugar para se aprender –, vivemos um momento histórico decisivo na área de educação. Assim sendo, torna-se inevitável a implementação de medidas urgentes – e imprescindíveis à elevação do nível educacional e cultural da população e ao desenvolvimento socioeconômico do país –, dentre as quais podemos destacar: a adoção de propostas pedagógicas embasadas em referenciais teóricos, a utilização de alternativas metodológicas e a alteração da organização do tempo escolar, dentre outras igualmente importantes.

Estudos e pesquisas retratam a extensão e a gravidade dos desequilíbrios instalados na educação básica do ensino público brasileiro, o que é evidenciado pelos alarmantes índices de evasão, repetência e iletrismo¹. Nesse contexto, a alfabetização continua ocupando lugar de destaque nos debates educacionais, devido às proporções do seu fracasso – apontado por muitos como a causa do fracasso escolar – e às implicações político-econômicas de sua inviabilização.

¹ O iletrismo ou iletramento, em oposição a alfabetismo e letramento, refere-se à pouca familiaridade com as funções e usos da comunicação escrita. Para Foucambert (1997), “o iletramento define-se como a incultura da escrita – o desconhecimento tanto do que ela produz e transforma, como dos meios de ter acesso a ela e dela participar” (p. 13). Ainda segundo esse autor, o iletramento atinge uma parcela significativa da população dos países desenvolvidos. O iletrismo caracteriza-se pela ausência da utilização da escrita tanto na vida pessoal quanto na profissional. O autor chama a atenção para o iletramento de algumas categorias profissionais que, à exceção dos textos relativos à profissão que exercem, recorrem muito pouco à escrita para viver a multiplicidade das outras experiências.

As estatísticas² apontam que 15,8 % (quinze vírgula oito por cento) das crianças da escola pública repetem a primeira série do Ensino Fundamental e, não raramente, ouve-se falar do pseudoaprendizado demonstrado pelos alunos desse nível escolar.

Entre esses estudos destacam-se os realizados por Ribeiro (1993) que apontam que, no Brasil, a probabilidade de um aluno repetente ser reprovado corresponde à metade das chances de um aluno novo na série, demonstrando, assim, que a repetência é geradora de novas repetências e não possibilidade de recuperação de aprendizagem. Ainda segundo Ribeiro, estatísticas educacionais demonstram que a retenção contribui para o aumento da evasão, visto que o aluno permanece em média 6,4 (seis vírgula quatro) anos na escola antes de desistir da sua escolarização, e isso só ocorre quando o aluno se distanciou muito da série adequada/ajustada à sua idade. Soma-se a esses fatos o fenômeno denominado “repetência branca”, que as estatísticas erroneamente consideram como evasão. Este fenômeno faz-se representar pelos alunos computados como evadidos, mas que, na verdade, abandonam a escola ao final do ano apenas para evitar uma avaliação que os reprovava, rematriculando-se, no ano seguinte, na mesma série, como novo aluno.

No que se refere à qualidade do ensino, estudos realizados por Faraco (1984, p. 17) apontam os fracassos dos alunos que chegam ao nível superior com acentuadas dificuldades de expressão oral e escrita, pouca ou nenhuma leitura, incapacidade de interpretação de texto, completo desprezo pela linguagem. Também Oliveira e Adrião (2002, p. 37) apresentam dados que demonstram que embora a ampliação da matrícula seja notável (80,9%, no período compreendido entre 1975 e 2001), as possibilidades de acesso à escolaridade obrigatória, entendida como matrícula, permanência e conclusão com sucesso, continuam a alijar parcela significativa da população da conclusão do ensino fundamental.

Esse quadro de desequilíbrios no âmbito escolar brasileiro revela “uma crônica crise cognitiva, em virtude dos poucos que entendem o que lêem” (DIMENSTEIN, 2000). Nesse sentido, Bechara (1992, p. 40) resume o que alguns diagnósticos apontam como causas do fracasso no ensino da língua materna:

I – O mau ensino da gramática (seu excesso e suas mazelas);

² Dados divulgados no Censo Escolar 2004, referentes ao ano de 2003. Fonte: INEP. Taxa de repetência na 1ª série do Ensino Fundamental, no Brasil, 15,8% (quinze vírgula oito por cento); na Região Centro-Oeste, 13,9% (treze vírgula nove por cento) e em Mato Grosso do Sul, 15,7% (quinze vírgula sete por cento).

II – a decadência das escolas públicas nas séries iniciais;

III – o despreparo crescente dos professores;

IV – a imutabilidade dos currículos e programas, muitas vezes dissociados dos interesses dos alunos;

V – as más condições materiais de ensino;

VI – a imaturidade dos alunos que entram na escola e dela saem muito rapidamente (por conta das aprovações automáticas e não do desempenho em português);

VII – a contestação à conquista do poder pela burguesia (séculos XVIII e XIX), ideologia que discute o respeito à palavra escrita e o imperialismo da tradição fixada e garantida pelo texto.

Embora esse quadro de crise³, largamente denunciado pela mídia à opinião pública, envolva, entre as condições necessárias para sua superação, uma série de circunstâncias políticas e econômicas, a escola continua sendo considerada a única responsável por esse fracasso. Vale, porém, ressaltar que foram realizadas, na última década, várias tentativas de resolução do problema, consubstanciadas em programas do Ministério da Educação, como parte de uma política educacional para os Estados e Municípios, por exemplo, como: “Ciclo Básico”, “Classes de Aceleração”, “Formação Continuada para Professores”, “Programa de Formação do Professor Alfabetizador (PROFA)”, “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”, “Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica”, entre outros. Todos esses programas foram operacionalizados em nosso estado (Mato Grosso do Sul).

Assim, a alfabetização e a formação de professores continuam merecendo destaque e constituindo-se em desafio para o novo século. Carecem, portanto, de medidas que alterem significativamente a prática na sala de aula e incorporem os resultados das pesquisas mais recentes, pois a transformação dessas práticas é realmente difícil já que obriga a “redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula” (FERREIRO, 1985, p. 16).

³ A crise é caracterizada pela combinação de razões, em momentos diferentes, como o aumento da demanda de vagas nas escolas, falta de recursos (humanos, materiais, financeiros) para atender adequadamente essa demanda, inadequação do que se ensina, metodologia de ensino, formação de professores, recrutamento/seleção de professores inadequados/ultrapassados para uma sociedade em mudança. É óbvio que essa crise difere de ritmo e intensidade, de um Estado para o outro, de um município para o outro.

Uma retrospectiva histórica permite situar as concepções de ensino-aprendizagem da leitura e escrita veiculadas nos anos de formação docente, nos referenciais associacionistas/empiristas ou idealistas/inatistas que influenciaram os métodos tradicionais de ensino e que, ainda hoje, são presentes nas séries iniciais do ensino fundamental (VILELA, 2000; MEZZAROBA, 1987).

Essas concepções são responsáveis por um ensino centrado exclusivamente no professor, cabendo ao aluno a função de assimilá-lo eficientemente. Fatores inatos e maturacionais são considerados determinantes no processo de aquisição do conhecimento, ganhando relevância aspectos ligados ao desenvolvimento das habilidades percepto-motoras (prontidão), entendidas como pré-requisitos indispensáveis à aprendizagem da escrita. O aluno é visto como um ser passivo, que responde a estímulos externos, e que aprende o conteúdo transmitido pelo professor. No processo de alfabetização, a tarefa da criança restringe-se a fazer a correspondência entre grafema e fonema. O professor é um mero operacionalizador do livro didático, da cartilha.

Nessa perspectiva ficam secundarizadas as interações sócio-culturais, a intervenção pedagógica e o papel da linguagem na constituição do conhecimento pelas crianças. Com isso, é desencadeada uma prática que se caracteriza por atitudes discriminatórias e autoritárias em relação aos alunos – que, impedidos de serem sujeito do seu próprio discurso, tornam-se receptores passivos e acrílicos dessas práticas a eles destinados.

Esse modelo de alfabetização, que, conforme Leite (1992, p. 4), “tem formado bons decodificadores, mas maus leitores e produtores de textos”, vem sendo criticado e colocado em questão, possibilitando um redimensionamento na compreensão do fenômeno da alfabetização. Tiveram relevância, nesse cenário, os trabalhos de Ferreiro & Teberosky (1985), que deram origem a uma extensa literatura, inclusive nacional, sobre o assunto.

Denunciando que a escola realizou uma transmutação da escrita, transformando-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, Ferreiro (1985) aponta para a necessidade de uma revolução conceitual no que diz respeito à língua escrita. A leitura não é restrita à decodificação, assim como a escrita não é restrita à cópia.

A escrita representa a língua e não a fala. Reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons em formas visuais reduz sua aprendizagem à aprendizagem de um código. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita, é preciso

reintroduzir [...] a escrita como sistema de representação da linguagem (1985, p. 17).

Mais recentemente, as contribuições de Vigotski (1991, 2001) surgem, no já efervescente cenário educacional, permitindo um aprofundamento nos referenciais interacionistas a partir dos pressupostos da corrente sócio-histórica. Esses pressupostos procuram explicar o processo de formação social da mente, relacionando-o com o contexto histórico. Ancorados no modelo dialético de pensamento, buscam uma compreensão dos aspectos da dinâmica da sociedade e da cultura que interferem no curso do desenvolvimento do sujeito, transformando tanto sua relação com a realidade social como sua consciência sobre ela.

Para Vigotski, todas as funções mentais têm origem social. Assim, o desenvolvimento mental pode ser entendido como o resultado de um processo de apropriação e elaboração de cultura, constituído historicamente pela mediação, conceito central na perspectiva do autor. Segundo ele, a relação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada por instrumentos técnicos e pela representação das coisas por meio de símbolos/significados e não por elas próprias.

Ainda, para esse autor, a linguagem é a representação simbólica por excelência, pois representa o real ao codificá-lo, possibilita o intercâmbio social e favorece o processo de abstração e generalização. Portanto, facilita a formação de conceitos (significado/sentido), em que a palavra exerce o papel de meio de formação de conceitos e torna-se o seu símbolo.

A interação, de acordo com Vigotski, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois é através da relação interpessoal que o indivíduo internaliza o mundo cultural, não de forma passiva, mas num processo ativo de transformação. Alerta, também, para a importância da imitação, que não é uma atividade mecânica, conforme postulam alguns leigos, mas no qual a criança aprende a partir do que outras pessoas fazem e a ajudam a fazer.

No desenvolvimento da criança a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante... Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem na escola, se organiza com base na imitação: o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Assim, para esse estudioso, uma das principais funções da linguagem é o intercâmbio social. É a necessidade de se comunicar com o outro que faz com que o homem crie/utilize a linguagem.

A partir dos pressupostos da teoria de Vigotski, e articulados às contribuições da Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1992, 1993) e da Análise do Discurso (ORLANDI, 2003); Mainguenau (2005) e Pêcheux (1969, 1975/1997), Smolka (1993, 1997) desenvolve importantes estudos do ponto de vista da interdiscursividade, que inclui o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da linguagem escrita. Segundo Smolka (1993, p. 63),

[...] o que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra [...] a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer).

Nessa perspectiva abordada por Smolka, a alfabetização não pode mais ser vista como o aprendizado de uma técnica de codificação e decodificação, ou como um período de aprendizagem de habilidades necessárias para ler e escrever. A alfabetização é muito mais do que escrever alfabeticamente, é um processo de construção de sentidos no qual se aprende, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. É um processo discursivo, em que se aprende a “ouvir, a entender o outro pela leitura e aprende-se a falar, a dizer, o que se quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer” (Idem, *ibidem*, p. 63).

Adotar esse enfoque evidencia a necessidade de transformar a sala de aula num espaço que favoreça a interação e que instaure a produção de conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a sala de aula transforma-se num ambiente onde falar, ler, escrever, perguntar, questionar, responder, discutir, consultar, experimentar, fazer, desfazer etc... é possível desde o primeiro dia de aula. A presença/contribuição/colaboração do outro (professor, colegas, pais) é fundamental na ampliação do espaço interdiscursivo⁴, que cria novas condições e possibilidades de troca de saberes. Aprender a ler e a escrever implica manusear a linguagem escrita na sua

⁴ Utilizo o termo interdiscursividade no sentido postulado por Pêcheux, segundo o qual todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos, produzidos historicamente, numa dada sociedade, numa relação de aliança ou confronto. Nessa perspectiva, a presença do “outro” é essencial. Nas palavras de Pêcheux: “o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as ‘deformações’ que a situação presente introduz e do qual pode tirar partido” (1997, p. 77).

funcionalidade desde o início do processo formal de alfabetização, priorizando-se textos com sentido e não se concebendo o ensino de fragmentos da linguagem, a não ser como forma de sistematização de conhecimentos, mas nunca como ponto de partida da aprendizagem. Significa, além disso, considerar o aluno como um aprendiz, um sujeito ativo e interativo, que observa, estabelece relações, duvida, pensa, reflete sobre a língua, transformando as informações em conhecimento próprio.

Portanto, considerar a alfabetização como processo discursivo e a sala de aula como espaço de interlocução, de confronto/construção de saberes, condiciona novas perspectivas para a prática docente. Acarreta uma mudança radical nas concepções/attitudes do professor frente seu conhecimento e sua formação.

Os cursos de formação de professores, por questões históricas, só recentemente começaram a incluir esses novos referenciais em seus currículos, de forma que a divulgação das atuais contribuições são polemizadas, discutidas, havendo até quem as considere superadas. Um olhar para dentro das escolas revela um fosso entre o avanço teórico na área de alfabetização e da prática alfabetizadora, que parece alargar-se cada vez mais. Isso porque, apesar de obrigatório, as políticas públicas não priorizam o ensino fundamental, principalmente a alfabetização, não havendo propostas de melhorias de fato, o que inclui a dimensão da formação (inicial e continuada) do professor e de suas condições de trabalho.

É importante frisar que estudos e pesquisas realizadas por diferentes pesquisadores (MEZZARROBA, 1987; RIVERO, 1989; SILVA, 1992; LEITE, 1992; CARDOSO, 1997; VILELA, 2000) constataam que a formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental, e da alfabetização, em especial, é precária e não propicia condições para a atuação adequada de seus egressos como alfabetizadores.

Há que se ressaltar que no momento de realização dessa investigação, o próprio Ministério da Educação propõe/convoca os especialistas da academia e a sociedade em geral para uma discussão a respeito da adoção (ou não) dos métodos de alfabetização como solução para os altos índices de repetência e iletrismo, constatado no país. As discussões gravitam em dois pólos: um tradicional, ancorado nas teorias associacionistas que defendem o uso de métodos (de preferência o fônico) e outro construtivista, que defende a alfabetização como a aquisição de um

objeto cultural de representação da linguagem. Nesse sentido, recorro a Vigotski (2001, p. 313) e faço de suas palavras as minhas:

Como mostram as investigações, é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita. Quem continua a achar que a maior dificuldade são o atraso dos pequenos músculos e outros momentos relacionados com a técnica da escrita enxerga as raízes da dificuldade não lá onde elas efetivamente existem, e admitem como central e fundamental o que de fato tem um significado de terceira ordem.

Razões para escolha do tema

A alfabetização tem se constituído para mim em uma constante preocupação. Inicialmente como professora alfabetizadora, na década de 1970, recém-formada no Curso Normal, preocupada em encontrar um método eficaz para alfabetizar todas as crianças. Posteriormente, como supervisora do Ensino Fundamental da rede pública, formada no Curso de Pedagogia, com habilitação em Supervisão e Administração Escolar, preocupada em subsidiar o trabalho dos professores com métodos, técnicas e materiais eficientes para promover a alfabetização e a redução dos elevados índices de repetência e evasão na escola.

Mais recentemente, a partir de 1990, como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e atuando na supervisão de estágios nos anos iniciais do ensino fundamental, minhas inquietações passaram a referir-se à prática alfabetizadora ocorrida em sala de aula e ao desafio da formação do professor alfabetizador.

Com relação à alfabetização, minhas preocupações baseavam-se em observações das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas, realizadas durante o período de estágio supervisionado e em cursos ministrados para professores alfabetizadores. Tais constatações evidenciaram o quanto é caótica a prática alfabetizadora na região onde atuo e realizo pesquisas.

Nas visitas realizadas às escolas da rede pública e a algumas da rede particular, para o acompanhamento dos estágios supervisionados, ou para conhecimento do trabalho dos professores participantes dos cursos que tenho ministrado, notei uma prática docente (inclusive de alunos egressos do Curso de Pedagogia da UFMS) voltada para a valorização do processo mecânico da leitura e da escrita, em detrimento do significado e das funções da linguagem.

Decorrente dessa concepção, havia uma preocupação excessiva com aspectos formais da escrita; entre eles: o tipo de letra (impressa ou cursiva), a caligrafia e a ortografia. Constatei, ainda, o uso da cartilha como o único material de leitura e escrita presente na sala de aula; o não aproveitamento de situações em que a leitura e a escrita poderiam ser trabalhadas na sua funcionalidade; raras situações de linguagem oral, e a ausência de diferentes portadores de textos que circulam no cotidiano urbano. Nem mesmo livros de literatura infantil compunham o ambiente alfabetizador escolar. A leitura e a escrita eram tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever. As atividades, qualquer que fosse a área do conhecimento, eram quase sempre individuais, não se permitindo a interação, a cooperação e o auxílio entre as crianças.

Por que os alunos do Curso de Pedagogia, depois de terem cursado disciplina sobre metodologia de ensino, didática e alfabetização, não fundamentavam suas práticas pedagógicas, realizadas durante o estágio, nas concepções sobre a linguagem escrita, produzidos a partir da década de 1980 e veiculadas nos meios educacionais? Essas indagações e constatações realizadas levaram-me a direcionar o projeto de Mestrado ao tema alfabetização no curso de formação de professores⁵, oportunidade em que procurei investigar a contribuição da Universidade na formação do professor alfabetizador.

O estudo realizado permitiu uma investigação significativa que, apesar de não ter caráter de denúncia, possibilitou o delineamento de um quadro capaz de revelar o quanto é precária a formação do professor alfabetizador na região em que ocorreu a pesquisa. Foi possível, também, apontar para a necessidade de seu redimensionamento, que não se restringe a transformações legais e institucionais (como a criação do Curso Normal Superior, ou mudanças curriculares), mas que se faz mediante a reconceitualização das práticas pedagógicas presentes nas salas de aula desses cursos.

A pesquisa realizada em 1998 tornou possível constatar que a concepção tradicional de alfabetização, ancorada em bases empiristas/associacionistas, ainda se encontrava presente e fundamentava as concepções dos futuros docentes-concluintes do Curso de Pedagogia, mas apresentava-se travestida, ornamentada de expressões bonitas, fontes das atuais teorias

⁵ O Curso de Mestrado foi realizado na Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus de Marília, no período de 1996 a 1999. A orientação do trabalho de pesquisa ficou sob a responsabilidade da Professora Doutora Cleide Marly Nébias. Título da dissertação: “As concepções de alfabetização no Curso de Pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica”.

pedagógicas, que pretendiam seduzir/convencer que agora existe um “caminho suave” para inserir as crianças no mundo da cultura escrita. Constatei, ainda, que o professor continuava chegando à escola, às vésperas do novo século, com as mesmas insuficiências que eu cheguei em 1970, que continua tão “cego” e perdido como eu estava naquela época, quando iniciei meu trabalho docente. E que as contribuições da Psicologia, Antropologia, Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística (que não se encontravam disponíveis na década de 1970), que deveriam guiar as atuais práticas pedagógicas, pareciam estar/estão presentes só no discurso oficial do país.

Durante os estudos realizados no curso de mestrado e na realização da própria pesquisa concluí que havia necessidade de contribuir para a melhoria qualitativa e quantitativa da alfabetização nas escolas públicas, através de uma ação sistemática e continuada junto a grupos de estagiários e professores alfabetizadores mediante um processo de reflexão grupal.

Desse modo, neste trabalho, decidi aprofundar “os estudos sobre alfabetização numa perspectiva discursiva” (SMOLKA) e realizar um trabalho que articulasse investigação e intervenção na prática docente alfabetizadora. Interessei-me em aprofundar os estudos a respeito dos processos de elaboração do conhecimento sobre a linguagem escrita (pelos alunos, professores e estagiários), efetivados no espaço da sala de aula, mediatizadas pelas interações sociais, incluindo a dimensão do trabalho orientado do professor, pelo pesquisador. Dessa forma, atuei tanto na formação inicial (envolvendo seis estagiárias do curso de Pedagogia da UFMS) como na formação continuada de três professores alfabetizadores, de duas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Adentrei o cotidiano da sala de aula a partir de algumas indagações, sabendo, antecipadamente, que nem sempre a pesquisa responde a todas as inquietações e havendo grande possibilidade de gerar muitos outros questionamentos.

Inicialmente, as questões que nortearam a minha investigação foram:

- Quais os efeitos, para a prática docente, da participação do professor num projeto pedagógico que prevê estudo, reflexão, discussão, planejamento, orientação e acompanhamento do trabalho?

- Como, e em que medida, as reflexões com base teórica sobre a prática contribuem para a construção de novas concepções sobre o trabalho alfabetizador? De que maneira isso se evidencia?
- O professor subsidiado, prática e teoricamente, se torna mais confiante, se arrisca mais e adota procedimentos inovadores? Convence-se das idéias de novas práticas pedagógicas? Quais as evidências e implicações da reelaboração conceitual dessas idéias para a sala de aula?
- Como o professor alfabetizador convive com os interlocutores interessados no seu trabalho, que compartilham de suas preocupações/decisões e o questionam para compreensão de sua prática? O que pensa sobre seu objeto de conhecimento?
- Como é o desempenho das crianças, quando o professor permite/estimula as atividades de leitura e escrita em sala de aula? O que elas pensam sobre os desafios que lhe são propostos?
- Como o professor se engaja na pesquisa? Compartilha com os pesquisadores a sala de aula ou há resistência em compartilhar esse espaço pedagógico com o outro (estagiário e pesquisador)? Como isso acontece?
- Qual a repercussão, na escola, de um projeto que subsidia e altera a dinâmica da prática pedagógica?
- Como os estudantes do Curso de Pedagogia vêem essa nova forma de estágio curricular?

A necessidade de respostas a essas questões levou-me a realizar uma investigação/intervenção na/sobre a prática pedagógica alfabetizadora com o objetivo de elaborar e vivenciar uma proposta de alfabetização como processo discursivo, mediatizada pelas interações sociais. Nesse sentido, a intervenção junto aos 3 professores das três 1^{as} séries envolveu, em diferentes momentos e situações, a observação, o estudo, a reflexão, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da respectiva proposta. É importante ressaltar que os dados obtidos, embora restritos a três turmas, são representativos e significativos, e indicam que a adoção de uma prática alfabetizadora inovadora possibilita a apropriação da

linguagem escrita pelas crianças. Ressalta-se, no entanto, que esse processo evolutivo não é linear e, portanto, as crianças obtiveram desempenhos diferenciados em função das aprendizagens realizadas.

Assim sendo, o caminho percorrido por mim, para responder a essas questões resultou neste trabalho, que se encontra estruturado em quatro capítulos.

Inicialmente, apresento e justifico o tema da pesquisa a partir das minhas indagações e dos objetivos delineados para o trabalho a ser desenvolvido juntamente com as estagiárias – auxiliares da pesquisa – alunas do curso de Pedagogia, nas escolas públicas, no que se refere à prática pedagógica alfabetizadora.

A seguir, relato o caminho percorrido no processo de investigação especificando os métodos e procedimentos de pesquisa utilizados. Contextualizo o trabalho de pesquisa com a descrição do cotidiano da escola e da sala de aula, caracterizo os participantes do estudo (professores e estagiários) para, finalmente, descrever/analisar o trabalho de alfabetização desenvolvido com as crianças, sujeitos da pesquisa, antes do início do projeto de intervenção. Este capítulo intitula-se “O percurso da investigação”.

No segundo capítulo, sem pretensão de síntese, apresento os pressupostos teóricos e metodológicos da alfabetização como processo discursivo, a partir dos estudos realizados por Smolka, ancorada em Vigotski, Bakhtin e Pêcheux. Dada a necessidade de operar com outras perspectivas, a seguir, apresento o pensamento de outros teóricos sobre a leitura e a escrita. Este capítulo denominei de “Ler e escrever em tempos de letramento”.

Descrevo, no terceiro capítulo, a proposta de investigação/intervenção, realizada nas três salas de primeira série, da rede pública, enfocando a alfabetização como processo discursivo. Este capítulo intitula-se “A leitura e a escrita como práticas discursivas: uma proposta de intervenção”.

Por fim, apresento algumas considerações sobre a prática alfabetizadora desenvolvida com base na investigação/intervenção realizada, indicando as implicações para adoção dessa prática no que se refere à escola e à formação de professores alfabetizadores, tanto a inicial quanto a continuada.

CAPÍTULO I

O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

“A gente olha para onde está indo, depois para onde está, e as coisas nunca fazem sentido, mas quando se olha para trás, para o caminho que se percorreu, tudo começa a se encaixar.”

(PIRSIG, 1984, p. 103)

Formular um problema de pesquisa é um grande desafio. Escolher o caminho a percorrer para se alcançar os objetivos pretendidos é uma tarefa das mais desafiadoras, porque envolve a determinação de mecanismos e “instrumentos de precisão que permitem que se elucide o problema não [só] no que você vê, mas o que eles significam – do que são capazes em matéria de controle da forma subjacente” (PIRSIG, 1984, p. 95). No entanto, nesses percursos

o mais importante é aprender a não se perder, e se preocupar [a cada momento] em perguntar-se “o que é melhor?”. Propor-se a investigar, a desencavar, a resolver, a pensar sobre ele [o problema] e construir uma estrutura de idéias que permita o desenvolvimento do processo de investigação (Idem, p.18).

Foi esse o percurso que fizemos ao realizar a pesquisa “(Re) Construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção”. Mergulhamos no mundo da sala de aula, de três turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, da rede pública, para investigá-lo, desencavá-lo, entendê-lo, no que se refere ao processo de alfabetização ali desenvolvido e, ao mesmo tempo, para aprendermos, posteriormente, a nele atuar com precisão.

Definido o objeto da pesquisa e o campo de atuação, o próximo passo foi definir os interlocutores e o referencial teórico, que se constituíram em

um filtro pelo qual ele [o pesquisador] enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades [...] dessa forma, os problemas de pesquisa gerados por cada um deles tenderão a refletir seus vieses teóricos [...]. As decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele (LUNA, 1989, p. 32).

Dessa forma, as perguntas iniciais formuladas funcionaram / funcionam como um guia, pois “impede-nos de enveredar por uma rota inteiramente errada que resultaria em semanas de trabalho desnecessário, ou até em um impasse total” (PIRSIG, 1984, p.104). No decorrer do percurso as perguntas são reformuladas em função da realidade encontrada, da metodologia e do referencial teórico adotados.

Ao trabalhar com as crianças, o fizemos do ângulo da perspectiva sócio-histórica, que os considera como sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura. Esse tipo de abordagem compreende o desenvolvimento humano como um complexo processo dialético, caracterizado por evoluções e involuções, transformações qualitativas de umas formas em outras, inter-relação de aspectos externos e internos, sempre como um produto das interações sociais vivenciadas. Neste processo interpessoal, os sujeitos vão se constituindo. Segundo Bakhtin (1993), o eu só existe em diálogo com os outros e precisa dos outros para se definir, para se diferenciar.

Circunscritos ao universo da pesquisa qualitativa, trilhamos os caminhos oferecidos pela pesquisa-ação, através da intervenção crítica na realidade escolar, mediante assessoramento às professoras, em situações significativas e reais.

Optamos, também, pela pesquisa-ação por ser

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2004, p. 14).

Apesar das expressões “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” serem entendidas como sinônimos, devido às muitas semelhanças, há diferenças entre os dois métodos, “porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma formação de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem se encontra em propostas de pesquisa participante” (Idem, ibidem, p. 7). No entanto, elas se aproximam no que tange aos objetivos, quais sejam,

[...] dar aos participantes e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com mais eficiência aos problemas da situação em que vivem, em forma de diretrizes de ação transformadora, e facilitar a busca de soluções aos problemas reais (Idem, p. 8).

Em resumo, podemos apontar quatro elementos básicos caracterizam a pesquisa-ação: colaboração, foco em problemas mais práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta. No entanto, é a colaboração a característica-chave desse tipo de pesquisa porque, baseada no diálogo, “permite compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão e ação comum” (MIZUKAMI, 2003, p. 209).

Embora polêmica, a pesquisa-ação tem contribuído sobremaneira na área de formação continuada dos professores. Carr & Kemmis (1988) destacam que esse tipo de pesquisa se constitui na única alternativa de que dispõe o investigador preocupado com a teoria e práticas educacionais que apontam para a transformação de uma determinada situação. Compreendida e analisada a situação com que se deparam os agentes da pesquisa, o que se tem a fazer é pensar uma ação para a superação dos problemas, mesmo que seja num universo restrito – o interior de uma sala de aula, em uma determinada escola. Nessa perspectiva, professor torna-se um pesquisador de sua própria prática. Assim,

a pesquisa-ação é uma forma de indagação auto-reflexiva que empreendem os participantes em situações sociais para melhorar a racionalidade de justiça de suas próprias práticas, seus entendimentos delas e as situações dentro das quais têm lugar (CARR & KEMMIS, 1988, p. 174).

Um outro aspecto a considerar é a relação existente entre os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação postulados por Thiollent (Ibidem), isto é, toda pesquisa dessa natureza deve ter um objetivo prático:

Contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação [...] e um objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando nosso conhecimento de determinadas situações (p.18). [...] [Assim,] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (p. 22).

O efeito desta modalidade de pesquisa pode ser a formação de um grupo coeso de docentes “empenhados num processo coletivo de análise de suas próprias práticas e delineamento de alternativas visando à sua reestruturação” (ANDRÉ, 2000, p. 112). O grupo de estudos e pesquisas constituído em 2004 prosseguiu com suas atividades em 2005. Algumas auxiliares da pesquisa permanecem atuando colaborativamente com as professoras das escolas, e a

pesquisadora continuou a coordenar o trabalho desenvolvido visando a uma melhoria da prática pedagógica alfabetizadora e da aprendizagem que ocorre no interior das escolas pesquisadas.

2.1. Os procedimentos

Esse trabalho foi realizado em três etapas, sendo a primeira delas a definição e caracterização dos participantes da pesquisa. Essa etapa envolveu, basicamente, a coleta de dados sobre os participantes da investigação: professores das turmas de primeira série das escolas públicas e estagiárias (auxiliares de pesquisa) do Curso de Pedagogia.

No início do trabalho (2001), estabeleci como critério para a escolha da(s) escola(s) que ela(s) fosse(m) pública(s) e, além disso, que fossem receptiva(s) à proposta, isto é, demonstrasse(m) interesse em participar de um projeto de pesquisa que subsidiaria a prática pedagógica dos professores da 1ª série do ensino fundamental e, portanto, os professores deveriam participar de um grupo de estudos sobre alfabetização.

Inicialmente, contatei a Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande e a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, apresentando meu projeto de pesquisa. A Secretaria Municipal manifestou interesse em participar desse projeto como uma alternativa para atenuar/resolver os problemas relativos à retenção na 1ª série (35% em 2003) e apresentou, em reunião, a proposta aos diretores da Rede Municipal de Ensino (REME), dos quais três aderiram prontamente após consulta aos professores. No entanto, apenas duas escolas participaram: a terceira, por falta de tempo dos professores para participar do grupo de estudos, abandonou o projeto. Assim, atendendo aos critérios estabelecidos, a escolha recaiu sobre duas escolas municipais de Campo Grande, MS: a Escola I e a Escola II⁶.

É importante registrar que na REME a escola pode optar pelas seguintes propostas referentes à alfabetização⁷: Projeto “Alfa e Beto”⁸; Projeto “Se Liga”⁹, do Instituto Ayrton Senna;

⁶ Os nomes das escolas e das professoras que aparecem no texto são representados pelas iniciais de seus nomes.

⁷ No ano de 2004 a Secretaria Municipal de Educação oferecia aos professores a possibilidade de operacionalizar esses projetos por ela adquiridos, visando a reduzir o índice de retenção na 1ª série e diminuir a reclamação dos professores e especialistas de educação referente aos alunos chegarem na 5ª série sem saber ler e escrever.

⁸ O Projeto “Alfa e Beto”, do prof. João Batista de Araújo, foi operacionalizado em 20 escolas municipais, em 80 salas de aula. O material era composto de livro do aluno, livro do professor, plano de aula, livro de histórias e os

Projeto “Salesiano”¹⁰, elaborado por uma técnica da REME; proposta socioconstrutivista, a partir do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA)¹¹, do Ministério da Educação e desenvolvido em 2002 com algumas escolas; além da proposta tradicional, com a utilização de qualquer método silábico, fonético ou global. Segundo a equipe técnica da Secretaria, “a escolha é do professor, que deve se sentir competente/seguro para optar, o importante é o resultado ao final do ano, ou seja, a alfabetização de todos os alunos”.

Para aferir/mensurar/avaliar esse nível de alfabetização, a equipe técnica da REME realizava bimestralmente uma avaliação em todas as escolas e salas de 1ª série, independente do trabalho e da opção pedagógica dos professores, com o objetivo de verificar em que medida a alfabetização estava sendo alcançada, em função de alguns parâmetros por ela estabelecidos. Ao final do ano, uma prova denominada “avaliação externa” classificava o desempenho dos alunos, professores e escolas.

Ainda durante esta etapa, busquei conhecer as professoras¹² participantes do projeto, para compreender o trabalho que desenvolviam com as crianças/sujeitos da pesquisa, através da aplicação de um questionário informativo, de uma entrevista semi-estruturada e da observação de algumas aulas. Busquei também, conhecer e ouvir a Coordenadora Pedagógica e a Diretora-adjunta, através de conversas informais, sobre o trabalho desenvolvido na escola, de modo geral, e a respeito da prática docente nas primeiras séries, especificamente.

O questionário informativo aplicado (anexo A) é composto de duas partes: a primeira envolve aspectos relacionados à caracterização das professoras (dados pessoais, histórico da formação acadêmica, experiência profissional), suas opiniões sobre o trabalho docente e definição do perfil do professor alfabetizador. A segunda parte, teve como objetivo coletar informações sobre a opinião das professoras envolvidas na pesquisa, com relação aos problemas

testes que deveriam ser aplicados no final de cada bimestre e mobilizava grande número de pessoas da Secretaria de todos os setores. O projeto inicia-se com um período preparatório e o método utilizado era o fônico.

⁹ O Projeto “Se Liga” do Instituto Ayrton Senna também foi operacionalizado em 15 escolas municipais, em 35 salas de aula. Compunham o projeto o livro do aluno e do professor. A Instituição aplicava no final do ano uma prova elaborada por uma técnica do seu quadro.

¹⁰ O Projeto “Salesiano”, baseado nos princípios filosóficos de São João Bosco foi operacionalizado em 5 escolas e acompanhado pelas técnicas da REME.

¹¹ As escolas que aderiram à proposta socioconstrutivista participavam quinzenalmente de estudos propostos pela equipe técnica da Secretaria e recebiam sugestões de textos e atividades a serem desenvolvidos com as crianças.

¹² Utilizarei os termos “alfabetizadoras”, “professoras”, quando me referir ao grupo que participou do projeto, pois não havia homens lecionando no contexto em foco. Quando me referir a categoria em geral, utilizarei os termos “alfabetizador”, “professor”.

do ensino público e do fracasso escolar. A aplicação do questionário foi feita individualmente, antecedendo o trabalho desenvolvido nas escolas e os estudos realizados pelo grupo de estudos e pesquisas.

Posteriormente à aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (anexo B), através de um roteiro previamente elaborado, que objetivava coletar dados sobre as concepções das professoras quanto à alfabetização, ler, escrever, avaliar e o que considera ser alfabetizado.

As entrevistas foram realizadas por mim em sessão conjunta com as três alfabetizadoras participantes desse projeto de investigação. Foram gravadas, com o consentimento das docentes, e posteriormente, transcritas.

É importante mencionar que durante a entrevista, as professoras tiveram a oportunidade de, além de refletir sobre os temas abordados, expor suas angústias e queixas sobre as escolas, o ensino, a Universidade, a Secretaria e o próprio curso de Pedagogia que recentemente as habilitou para a prática alfabetizadora. Esse fato evidencia a necessidade da escola se constituir em um espaço de interlocução, de interação, de construção de saberes, num projeto coletivo.

Eu acho que o maior problema que enfrentamos é a falta de tempo para pesquisar e buscarmos atividades e materiais que levem à construção do conhecimento, pois acabamos perdendo o nosso precioso tempo preenchendo papéis para a Secretaria. (PROFESSORA J.M.C., 16/04/04).

Eu acho que todos os professores deveriam participar de um projeto como esse, inclusive a Coordenadora da escola. Ela (a Coordenadora) nunca pode estudar com a gente. (PROFESSORA V.A.L., 16/04/04).

Nós acabamos de sair da Universidade (faz só dois anos) e não sabemos o que fazer para alfabetizar numa teoria construtivista. É certo isso? (PROFESSORA S.R.H., 16/04/04).

Realizei, também, a observação nas salas de aula, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, além de permitir acompanhar in loco as experiências diárias dos professores com as crianças para “apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema” (ANDRÉ, 1985, p. 26).

A metodologia da pesquisa previa, ainda, a presença de dois auxiliares de pesquisa, estagiários do Curso de Pedagogia, em cada sala de 1ª série, assim, nessa fase, também foram

selecionados esses participantes da pesquisa. Os critérios estabelecidos para seleção desses auxiliares foram: a) o interesse em participar de um projeto de pesquisa que subsidia a prática pedagógica do professor alfabetizador; b) a disponibilidade de tempo para participação no grupo de estudo e do estágio ao longo do ano; e c) já terem cursado as disciplinas Fundamentos de Língua Portuguesa, Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos da Alfabetização.

A partir desses critérios, seis alunas do 4º ano de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, inscreveram-se com a professora da disciplina “Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e assinaram um Termo de Compromisso (anexo C), para realizar o estágio supervisionado, de uma maneira diferente dos demais alunos concluintes do Curso, pois envolvia o acompanhamento do trabalho do alfabetizador durante um ano letivo, subsidiado pelos estudos realizados no grupo de estudos e pesquisas.

No início de nossas atividades, apliquei um questionário informativo (anexo D) visando a conhecer e caracterizar o grupo de auxiliares da pesquisa, quanto à sua formação acadêmica e experiência, ou não, no magistério, estudos realizados sobre alfabetização, bem como conhecer suas concepções sobre alfabetização, ler e escrever. Nessa oportunidade apresentei o projeto de pesquisa enfocando o papel das auxiliares. Assim, cabia a elas:

- participar do grupo de estudos e pesquisas: lendo previamente os textos, expondo suas dúvidas, registrando seus estudos;
- participar ativamente do planejamento das aulas, subsidiando as professoras na viabilização das atividades a serem desenvolvidas;
- realizar uma entrevista inicial com a professora titular para favorecer a construção do vínculo e estabelecer combinados para essa parceria;
- atuar como observador das atividades desenvolvidas pela professora titular com seu grupo de crianças, para conhecer como acontecia essa dinâmica e levantar necessidades que pudessem balizar seu trabalho;
- organizar com a professora titular um portfólio de cada criança que permitisse observar sua evolução e que servisse como instrumento de avaliação;

- discutir sua própria intervenção com a professora da sala e/ou a pesquisadora, como um momento de confronto de idéias e avaliação do seu próprio desempenho e das crianças nas atividades propostas;
- elaborar protocolos de observação;
- participar de todos os encontros para estudos, planejamento, troca de experiências.

Finda essa primeira fase de caracterização, iniciamos (professoras e estagiárias) as reuniões de estudo sobre alfabetização, que representam a segunda etapa do trabalho.

Nessa fase, busquei atuar na formação das alfabetizadoras, tanto na inicial – através das estagiárias – quanto na continuada – através das professoras titulares das turmas de primeira série envolvidas na investigação, objetivando contribuir para sua autonomia profissional. Assim, o referencial teórico estudado pelo grupo foi selecionado pela pesquisadora e envolvia a análise e a compreensão da própria prática pedagógica das alfabetizadoras e a investigação de outras práticas baseadas nas pesquisas contemporâneas sobre alfabetização com a contribuição da lingüística, psicolingüística, sociolingüística, análise do discurso e psicologia.

A partir do mês de abril, organizei o grupo de estudos com as estagiárias visando subsidiar a prática pedagógica a ser desenvolvida nas salas de primeira série. Participavam desses encontros, além das estagiárias, a professora de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia responsável por essas estagiárias, e duas professoras recém-formadas em Letras que se interessavam por alfabetização e vinham estudando o tema com a professora de Prática de Ensino. Nesses encontros dedicamo-nos, inicialmente, a leituras e discussões bibliográficas para fundamentar o trabalho a ser desenvolvido e, posteriormente, programávamos atividades e projetos específicos para as crianças das primeiras séries, sujeitos da pesquisa, e após sua execução, avaliávamos os resultados, tanto em relação às respostas das crianças, como em relação à atitude e intervenção das professoras e estagiárias.

As reuniões foram gravadas, e cada participante possuía um caderno para registro e sistematização dos estudos e discussões. Além disso, essas gravações das reuniões foram transcritas pelas estagiárias e várias vezes ouvimos trechos das discussões para retomar algum aspecto importante e necessário para a compreensão e fundamentação do estudo daquele momento. O grupo também registrava os encontros em um “Diário de Bordo”, sendo que cada

dia o registro ficava a cargo de um componente do grupo. Havia, também, nas nossas reuniões, um espaço destinado à divulgação de estudos, livros, artigos, entrevistas, eventos, hipertextos que complementassem/enriquecessem os estudos. Esse espaço foi preenchido pelas participantes e colaborou decisivamente para interação, envolvimento, cooperação, interlocução, circulação de conhecimento e informações necessárias ao andamento da pesquisa.

O objetivo dos nossos primeiros estudos e reflexões era compreender o processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças, desde o momento em que elas se deparam com essa linguagem até o momento em que passam a compreender as características, o valor e a função da escrita, para subsidiar nossa proposta de intervenção.

Assim, iniciamos pela leitura do livro “Psicogênese da língua escrita”¹³, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), pois a obra descreve o processo da aquisição da língua escrita à luz da Psicologia Genética e da Psicolingüística, além de constituir-se em uma espécie de marco divisor na história da alfabetização.

Outro estudo por nós realizado foi o livro “A criança na fase inicial da escrita”, de Ana Luiza Bustamante Smolka (1993), que aborda a alfabetização enquanto atividade discursiva, enfoque adotado na presente pesquisa, que potencializa a função transformadora da linguagem, vista como uma forma de interação no contexto escolar.

A seguir, estudamos as idéias de Ana Teberosky (1995) no livro “Aprendendo a escrever”, no qual é elaborada a proposta de uma pedagogia da linguagem escrita, sob a perspectiva construtivista, que aspira levar as crianças não apenas ao conhecimento da notação alfabética, mas também aos usos e funções da linguagem escrita.

Além disso, enfocamos a aprendizagem da escrita enquanto um processo lúdico na abordagem de Lucy Calkins (1989), no livro “A arte de ensinar a escrever”. Abordamos, ainda, a leitura através dos olhos e pesquisas de Frank Smith (1991) em “Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler” e de Jean Foucambert (1994), em “A leitura em questão”.

¹³ As estagiárias e as professoras da 1ª série haviam lido apenas o capítulo 6, do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Artes Médicas, 1985), na disciplina Fundamentos da Alfabetização. Esse dado corrobora a afirmação de Dietsch (1990, p. 143): “a apropriação inadequada de estudos e propostas na área de alfabetização por professores que, às vezes, recebem informações fragmentadas, por leituras enviesadas que acabam utilizando o trabalho de Ferreiro & Teberosky (1985) para classificar as crianças em pré-silábicas, silábicas e alfabéticas, pensando que assim estão seguindo ‘o método da Emília Ferreiro’ e que tudo está resolvido.”

A partir do mês de maio, as professoras titulares das turmas de primeira série participantes do projeto de investigação passaram a integrar o grupo, juntamente com as estagiárias, o que possibilitou a criação de um espaço de interação, interlocução e cooperação, fundamental para o trabalho em sala de aula, superando minhas expectativas. Continuamos a nos reunir de acordo com os dias e horários estabelecidos e, a partir desse momento, passamos a problematizar a prática de sala de aula, mediante situações apresentadas pelas professoras ou propostas por mim (geralmente casos concretos que eu havia observado nas visitas realizadas às escolas; por exemplo, o desinteresse de um aluno diante de determinada atividade, a correção de um texto produzido pelos alunos) e discutíamos as soluções com base nas teorias estudadas.

Decidi também introduzir um outro tipo de atividade, importante tanto na perspectiva das professoras quanto das estagiárias: a apresentação de aulas-modelo para o ensino da língua escrita e leitura, ao mesmo tempo em que ampliávamos as discussões de trabalho realizado com base nas fundamentações teóricas estudadas. Nessa abordagem, pretendíamos contribuir para a reflexão e a transformação da prática e não fornecer um mero receituário de atividades.

Nessa etapa, lemos os livros “Formando crianças leitoras” e “Formando crianças produtoras de textos”, coordenados por Josette Jolibert (1994), por apresentarem uma proposta de ensino da língua materna, na qual aprender a produzir textos é exercer a função social da escrita, dentro de uma pedagogia de projetos, e aprender a ler é ler para valer, com textos reais. Além do debate teórico, os livros trazem uma quantidade significativa de experiências e propostas concretas de trabalho, utilizáveis por todos os professores dispostos a transformar suas práticas. Além desses aspectos, a leitura do livro permitiu o estudo de alguns gêneros textuais: cartas, relatório, poemas, histórias, bilhetes, complementado por outros autores.

Outro assunto estudado foi a organização do tempo escolar. A abordagem desse tema deveu-se a duas razões: as observações por nós realizadas das aulas desenvolvidas nas turmas das primeiras séries e a solicitação das professoras, que encaravam-no como uma dificuldade, um obstáculo à sua prática, assim registrado por elas.

Como organizar o tempo na escola? O momento da prática: organizar atividades em benefício das crianças com baixo rendimento. Tenho dificuldades em selecionar/planejar atividades diferenciadas em sala de aula em que os alunos se ajudem, troquem conhecimentos. (V.A.L., 16/04/04).

Como organizar o tempo em sala de aula para prestar atendimento individual, numa sala de diversidade de níveis de conceitualização da escrita, de comportamento e de necessidades? (S.R.H., 16/04/04).

A dificuldade em definir/planejar atividades adequadas para os diferentes níveis de conceitualização da escrita em que as crianças se encontram após um diagnóstico mais apurado. (J.M.C., 16/04/04).

Em nossas observações constatamos que a gestão do tempo escolar era consequência de diversos fatores: a fragmentação do conteúdo para distribuí-lo no tempo escolar, a distribuição de papéis, que coloca o aluno em posição de dependência do professor na realização das atividades propostas, o controle da aprendizagem exclusivamente pelo professor e a concepção de que a língua escrita, a matemática, a história, a geografia são somente objetos de ensino.

Recorremos a Jolibert, nas obras já citadas, e a Delia Lerner, em “Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário” – especialmente no capítulo 4, intitulado “É possível ler na escola?” – para fundamentar nossas idéias de que é preciso, se quisermos formar leitores e autores de textos, encontrar outra maneira de administrar o tempo, criar novos modos de controlar a aprendizagem, transformar a distribuição dos papéis do professor e do aluno em relação à leitura e à escrita, e conciliar os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos.

Concomitantemente ao grupo de estudos, iniciamos a terceira etapa da pesquisa, que se constituiu na proposta de ação/intervenção na sala de aula das três primeiras séries. Essa fase iniciou-se no mês de abril, com atividade do diagnóstico dos alunos, no que se refere à leitura e à escrita, com o objetivo de investigar o nível de aprendizagem do sistema de escrita no qual estava cada criança, para posteriormente, podermos planejar as situações de ensino.

Consideramos que diagnóstico é um instrumento estruturador da prática educativa, do ponto de vista cognitivo. As informações, coletadas através desse instrumento, determinaram, em grande parte, o “tom” do trabalho pedagógico e delinearão seus rumos, a partir do conhecimento dos alunos reais. O diagnóstico foi feito individualmente, na sala da biblioteca, durante o horário das aulas, pela pesquisadora e duas auxiliares de pesquisa.

Essa etapa sofreu, porém, algumas alterações. Inicialmente era previsto que as estagiárias, em duplas, acompanhassem as atividades desenvolvidas pelas professoras nas turmas de primeira série selecionadas durante o ano letivo. No entanto, na Escola I, a queixa das professoras era de que pelos menos 50% (cinquenta por cento) das crianças, das turmas C e D, eram incapazes de

acompanhar a classe e, portanto, eram inaptas para aprender a ler e a escrever durante aquele ano escolar. As professoras e a direção da escola solicitavam um programa de recuperação para os alunos mais fracos – dos quais 27 % repetentes, e alguns mais de uma vez – e recusavam a nossa proposta de trabalhar nas turmas, no horário regular, sem separar as crianças, introduzindo uma outra dinâmica em sala de aula. Como era importante, naquele momento do nosso trabalho, observar e demonstrar que as crianças não eram “portadoras de necessidades especiais”, nem apresentavam “problemas de aprendizagem”, e que todo um contexto deveria ser levado em conta na análise do problema, assumimos o trabalho com as crianças indicadas pelas professoras, em outro turno, durante toda a semana, adotando procedimentos pedagógicos diferentes dos usados em sala de aula.

Isso aconteceu durante todo o segundo semestre letivo, em duas salas cedidas pela igreja católica do bairro, pois a escola não tinha salas disponíveis para acolher esses alunos. Participaram dessa “recuperação paralela” 26 (vinte e seis) crianças, sendo 12 (doze) da turma C, da professora S.R.H., 11 (onze) crianças da turma D, da professora V.A.L. e, ainda, 3 (três) alunos, considerados “fracos” da turma A, cuja professora não participava do projeto. Ficaram responsáveis pelas atividades dessa modalidade de trabalho cinco estagiárias, a professora S.R.H., que era titular da turma C, a professora da Prática de Ensino, as duas professoras formadas em Letras que participavam do grupo de estudos, e a professora J.M.C., titular da primeira série da Escola II (que se prontificou a auxiliar-nos duas vezes por semana)¹⁴.

Assim, o trabalho por nós desenvolvido, durante o ano de 2004, envolveu, nas duas escolas, o atendimento às primeiras séries selecionadas, no turno matutino, com atividades de leitura e escrita, através de projetos e seqüências didáticas, e no período vespertino atendimento a 26 crianças, numa espécie de “recuperação paralela”, da Escola I. As atividades foram registradas através de filmagem em vídeo ou registros manuais e fotos.

As auxiliares de pesquisa utilizaram protocolo de observação¹⁵ para fazerem suas anotações sobre as aulas, com riqueza de detalhes das atividades desenvolvidas, da reação/participação das crianças, dos resultados alcançados, dos conteúdos abordados e das

¹⁴ No decorrer do trabalho integraram-se ao nosso grupo duas professoras especialistas em Matemática, que atuaram junto às crianças duas vezes por semana. Esse trabalho originou-se para atender às crianças nessa área também.

¹⁵ Esse documento, protocolo de observação, tem por objetivo o registro de tudo o que ocorre durante uma atividade em sala de aula. Deve ser fiel aos acontecimentos.

dificuldades encontradas. As professoras, por sua vez, elaboraram um diário de classe, semanalmente, com o objetivo de formalizar sua reflexão sobre sua prática pedagógica. Desse modo, o diário de classe e o protocolo de observação constituíram-se em oportunidade de reflexões sobre a prática pedagógica nas questões relativas à aprendizagem das crianças, dificuldades encontradas pelas professoras e/ou auxiliares de pesquisa no encaminhamento e/ou avaliação de determinadas atividades, temas que mereciam maiores estudos e aprofundamentos, além de se constituírem na memória do trabalho realizado. O diário de classe e os protocolos de observação foram instrumentos fundamentais para identificar as mudanças de pensamento das professoras e estagiárias, respectivamente, sobre o ponto de vista delas mesmas.

Como pesquisadora, também participei do trabalho realizado tanto nas salas de aula, no turno matutino, quanto nas turmas de recuperação paralela, que funcionavam no período vespertino. Esse papel foi de participação ativa e não de simples observadora. Coordenei as reuniões, elaborei horários da “recuperação paralela”, fazendo a distribuição das estagiárias ao longo da semana; participei das aulas; em alguns momentos, assumi a sala de aula; coordenei o planejamento das aulas e projetos; analisei atividades das crianças; lia os protocolos de observação e diários de classe das professoras, filmei, fotografei, registrei em protocolos as minhas observações. Além disso, disponibilizei materiais tanto para as estagiárias, quanto para as professoras e crianças.

Eu também registrava em diários de campo o trabalho desenvolvido no grupo de estudo e nas salas de aula de primeira série. Nesse documento apontava minhas angústias, dúvidas, impressões sobre o seu papel, sobre os limites e possibilidades da minha atividade mediadora assim que terminavam as reuniões com as professoras. Registrava, ainda, o desempenho das crianças, das auxiliares de pesquisa e das professoras, o desenvolvimento das atividades e os conteúdos trabalhados ao término das aulas.

Contudo, nosso trabalho não se limitou ao diagnóstico inicial. Havia, fundamentalmente, uma proposta pedagógica que norteava e articulava esse trabalho. Interagindo com as crianças durante o ano, tanto na sala de aula, quanto no período de “recuperação paralela”, fomos registrando, dentro do possível, dados que considerávamos relevantes e significativos. Assim, nos protocolos de observação, fonte de reflexão sempre à mão, registrávamos o que víamos, ou

melhor, o que podíamos ver no momento. Procurávamos observar e analisar os complexos conteúdos que interferiam e produziam certos resultados na alfabetização escolar das crianças.

2.2. As escolas e os sujeitos da pesquisa

Até agora, especificamos as etapas pelas quais passou a presente pesquisa, sendo que podemos, resumidamente, apontá-las uma vez mais. Assim,

- 1ª etapa: definição e caracterização dos participantes da pesquisa;
- 2ª etapa: reuniões de grupo;
- 3ª etapa: proposta de ação/intervenção em sala de aula.

2.2.1. Escolas I e II

Criada em 13/08/1966, a Escola I situa-se em um bairro periférico e, apesar de ter uma área restrita, a escola é bem limpa e conservada. Hoje, com quase quarenta anos, já passaram pela sua direção e corpo docente grandes mestres que atuaram em diversos postos, tanto da Secretaria de Educação de MS, como do município. Na época de sua fundação, objetivava atender os alunos das séries iniciais do ensino fundamental; porém, em 1975, passou a atender as oito séries dessa etapa de ensino, e, a partir de 2001, após a construção de uma nova sala de aula, passou a atender a pré-escola. Dada sua localização, a escola atende a crianças de classe média baixa e baixa, dos bairros próximos: Jockey Clube, Piratininga, Marcos Roberto, Bom Jesus, Ipiranga e Nhá-nhá.

A escola, no ano de 2004, passava por uma reestruturação em suas instalações: reforma das salas de aula (troca de piso, colocação de azulejos até a metade da altura das paredes e nas instalações elétricas) e ampliação, com a construção de uma quadra de esportes coberta. Esse trabalho nas salas de aula – previsto inicialmente para ser realizado nos finais de semana e no período de férias de julho – ocorreu durante o primeiro semestre, o que contribuiu sobremaneira para criar um clima de agitação/inquietação entre os alunos e professores, devido à má acomodação nas salas de aula, além da poeira e barulho, pois alguns serviços foram realizados

durante a semana e no horário das aulas. Várias vezes, inclusive, foi preciso suspender as aulas por essas circunstâncias. Apesar desses problemas, após a conclusão das obras, no final do ano, as salas de aula estavam em ótimo estado.

A escola conta com doze salas de aula para o ensino fundamental, uma para a pré-escola e uma sala de informática, com 20 computadores, para atender os alunos de acordo com horário preestabelecido, e sob a regência de professor contratado para esse fim. As demais dependências da escola são: uma biblioteca pequena, secretaria, sala dos professores, sala para a direção e direção adjunta, sala para coordenação pedagógica e orientação educacional, cozinha.

A biblioteca – parte importante da nossa pesquisa -, dos alunos e dos professores, é resultado da transformação de uma sala que mede 4,5 m x 3,0 m. Os livros são arrumados e catalogados pela responsável (uma professora com readaptação de função). Livros de literatura infantil, literatura brasileira, enciclopédias, dicionários, livros didáticos das diversas áreas do conhecimento, livros para estudos dos professores, revistas Superinteressante, Galileu, Veja (assinaturas feitas pela escola) e gibis compõem o acervo da pequena biblioteca. Apesar do espaço reduzido as crianças e adolescentes freqüentam o local¹⁶ para fazer os trabalhos e “pesquisas” solicitadas pelos professores, bem como para ler os gibis e os livros de literatura infantil, na hora do recreio. Um ponto que merece destaque refere-se à preocupação constante da direção da escola com a atualização e aperfeiçoamento do corpo docente através da assinatura de jornais e revistas e da aquisição de livros atuais para subsidiar o trabalho docente, principalmente na área de leitura e escrita: muitos dos autores desses livros adquiridos constituíram-se em meus interlocutores nesta pesquisa (Smith, Ferreiro, Smolka, Lerner, Jolibert, Teberosky).

Em termos de funcionamento, a escola possuía o corpo técnico-administrativo bastante afinado em seus objetivos e comprometido com a melhoria da qualidade do ensino, haja vista o apoio demonstrado durante a execução do projeto.

As reuniões de planejamento das atividades escolares eram realizadas na sala dos professores, conforme cronograma estabelecido pela coordenadora pedagógica e diretora adjunta.

¹⁶ É importante registrar que a “bibliotecária” atendia as crianças indicando livros, questionando o trabalho a ser realizado e exigindo empenho dos alunos para sua elaboração. Observamos, também, que a indicação do livro da pesquisa ficava a cargo da bibliotecária, que, na maioria das vezes, sugeria as enciclopédias. Se a pesquisa escolar tem como um dos objetivos a aquisição de informações, pelo observado, não tem conseguido atingi-lo. A bibliotecária também auxiliava a coordenadora pedagógica a “tomar lição de leitura” das crianças da 1ª série. Tratava-se mais de decodificação e oralização do escrito.

Entretanto, raramente os horários de atividades eram em grupos dos professores de uma mesma série, o que dificultava a interação, a interlocução, a colaboração, a troca de experiências e tornava o professor “solitário” nas suas decisões, interagindo somente com o livro didático, pois poucas vezes a coordenadora o assessorava nesse horário.

Quanto ao corpo docente, a escola possuía 15 professores atuando no turno matutino (um da pré-escola, quatorze de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, sendo um de educação física e um de educação artística) e 20 no turno vespertino (um da pré-escola, um de informática e dezoito de 5ª à 8ª série). Cada turma possuía, em média, 30 alunos, sendo que a pré-escola atendia 49 crianças nas duas turmas a ela destinadas. Desse modo, a escola contava, em 2004, com 792 alunos matriculados, dos quais 743 cursavam o Ensino Fundamental.

As salas de aula envolvidas no trabalho de pesquisa eram as turmas C e D da 1ª série do ensino fundamental, do turno matutino. A turma C possuía 25 alunos e a turma D, 23 alunos. Compuseram essas turmas as 48 crianças consideradas pela escola como as mais fracas de todas as matriculadas nas primeiras séries, de acordo com a avaliação de um teste diagnóstico aplicado e elaborado pela equipe técnica da REME, que resultou no remanejamento dos alunos com base nas “notas obtidas”. Apesar de a equipe classificar as crianças em “pré-silábicas, silábicas e alfabéticas” – níveis de conceitualização da escrita segundo Ferreiro e Teberosky – ficou bastante evidente que o objetivo desse remanejamento era uma pretensa homogeneização para tentar aumentar as chances de alfabetização dos alunos, que partiriam, assim, todos do mesmo nível, segundo a equipe da Secretaria.

Esse diagnóstico elaborado/realizado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação era constituído por uma única atividade de escrita de palavras a partir de desenhos selecionados pelo grau de complexidade das sílabas que a compunham (fogueira, chapéu, carro/automóvel, rei, anzol, estrela) e escrita de uma frase, a partir de uma gravura (uma menina com um copo na mão, bebendo algo). Após a aplicação dessa atividade, as crianças são classificadas em “silábicas, pré-silábicas e alfabéticas”, níveis de conceitualização da escrita, segundo Ferreiro & Teberosky (1975). Ressalta-se, no entanto, que há uma “assimilação deformante” da pesquisa dessas autoras por alguns docentes e especialistas de educação que, em busca da didatização dessa pesquisa, realizam atividades como a descrita, meramente com o objetivo de classificar as crianças segundo esses níveis, sem entender como se processa o

pensamento das crianças ao escrever de determinada maneira. Ressalta-se, portanto, que Ferreiro & Teberosky (1985), fundamentadas na teoria de Piaget, investigaram o momento em que a língua escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança e descreveram a evolução das suas conceitualizações, do ponto de vista psicogenético, evidenciando os processos cognitivos subjacentes à sua aquisição, a natureza das hipóteses e os conhecimentos específicos que (a criança) possui ao iniciar a aprendizagem escolar (ver Ferreiro & Teberosky, 1985, *Psicogênese da língua escrita*, Artes Médicas).

As turmas mencionadas eram consideradas, pela escola, as “mais fracas” porque:

- 35 crianças, ou 73%, não haviam cursado a pré-escola (concebida, nesse caso, como um nível preparatório para o ensino fundamental) e, portanto, mal sabiam pegar no lápis, não tinham coordenação motora, não conheciam o alfabeto;
- 13 crianças, ou 27%, eram repetentes (cinco na turma C e oito na turma D), das quais quatro repetiam pela terceira vez essa série, e por isso, eram consideradas “crianças com problemas de aprendizagem”;
- 12 crianças, ou 25% do total das salas eram consideradas pelas professoras e coordenação pedagógica, como “portadoras de necessidades especiais- PNE” e aguardavam diagnóstico da “Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação”;
- Eram muito heterogêneas: havia crianças com idade entre 6 e 12 anos;
- Enfim, eram crianças “pré-silábicas” (entendidas pela escola e pela equipe técnica como quem nada sabe).

Também pertencente à rede pública municipal de ensino da cidade de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul, a Escola II foi a outra escola participante do Projeto, devido ao interesse de uma professora da 1ª série do Ensino Fundamental (titular da turma A), em integrar o grupo de estudo e pesquisa por mim proposto. Criada em 26/01/1967, também localiza-se em um bairro periférico e recebe crianças das classes populares, provenientes, em sua maioria, dos bairros São Carlos e Coronel Antonino.

Em vista do grande número de crianças da região, a escola possui um prédio alugado localizado a alguns quarteirões da sede. O local, ao todo, atende 59 alunos – 26 pela manhã e 33 pela tarde – em condições bastante precárias.

A estrutura física da edificação original é bastante ampla. São doze salas de aula em ótimo estado de conservação que funcionam no período diurno e noturno. Existe, ainda, uma biblioteca com estantes repletas de livros – de literatura brasileira e alguns didáticos, enciclopédias e Atlas.

A Escola II atendeu, no ano de 2004, 826 alunos. Desse total, 50 cursavam a pré-escola e 776 o Ensino Fundamental. Dos integrantes desse último grupo, 637 freqüentavam aulas no período diurno, enquanto 139 o faziam à noite. Segundo a direção da escola, a média de alunos por turma era de 35 e, em seu quadro de professores, a instituição possuía 15 professores atuando no turno matutino, 30 no turno vespertino e nove no turno noturno.

O corpo técnico-administrativo era formado por uma diretora, uma diretora-adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, uma secretária, duas bibliotecárias e quatro auxiliares administrativos para atender os três turnos. A escola empregava, também, cinco faxineiras, três merendeiras, três inspetores e um porteiro. Uma característica bastante peculiar era a administração bastante centralizada pela direção. Todas as ações tinham de ser sancionadas por ela, inclusive as pedagógicas que ocorrem na sala de aula. Isso dificultava/impedia, muitas vezes, que o professor realizasse alguma atividade que envolvesse recursos extras ou participação de outros elementos da comunidade devido à sua ausência naquele dia e/ou naquele momento.

Em ambas as escolas participantes, a merenda das crianças é servida nas salas de aula, sendo bastante interessante relatar a rotina quase surreal que esse fato seguia. A merendeira, ou o inspetor de alunos, chega na sala de aula, informa o cardápio do dia, e as crianças que desejarem levantam-se e servem-se da refeição. Já os alunos que desejarem comprar lanche dirigem-se à cantina da escola. É importante registrar que: a) os responsáveis pela distribuição do lanche interrompem a aula sem sequer pedir licença ao professor; b) as crianças, por sua vez: interrompem o que estavam fazendo, sem pedir/aguardar que o professor as libere; lancham, na maioria das vezes, com cadernos e livros sobre as carteiras, comem de qualquer maneira, sem observar qualquer cuidado necessário para tal (comem depressa, falam com alimentos na boca); quando terminam de lanchar, jogam de qualquer jeito o utensílio (copo ou prato de plástico e

talheres) dentro de um balde para os responsáveis recolherem; c) o lanche vendido na cantina não apresenta valor nutritivo: trata-se de guloseimas, refrigerantes e, algumas vezes, frituras.

2.2.1.1. Turmas A (Escola II), C e D (Escola I)

As turmas A, C e D estavam sob a regência das professoras J.M.C., S.R.H. e V.A.L., respectivamente. No que diz respeito ao espaço físico de cada uma dessas salas, podemos dizer que são todas bastante amplas. As paredes das turmas A e D são preenchidas com alguns cartazes (alfabeto em letras maiúsculas, minúsculas, de imprensa e cursiva, cartaz dos aniversariantes, calendário, cartazes de textos estudados, dentre outros), mas na turma C não havia muitos, apenas o alfabeto e alguns textos trabalhados pela professora.

Como já dito, as turmas C e D representavam os alunos considerados “mais fracos” de toda a Escola I, após as notas obtidas em um exame diagnóstico, realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Esse era um fator que perturbava as professoras regentes e fazia com que elas se sentissem inseguras com relação à sua prática.

Para melhor compreensão do perfil desses sujeitos da nossa pesquisa, distribuídos em três turmas de 1ª série, de duas escolas municipais, apresentaremos a seguir considerações a seu respeito, que nos ajudarão a visualizar melhor o ambiente no qual mergulhamos por um ano letivo.

TURMA A

Um ponto interessante com relação à turma A está no fato de, no fundo da sala, sobre algumas carteiras, haver alguns livros de literatura infantil (muitos adquiridos pela própria professora), que faziam com que as crianças levantassem várias vezes para vê-los, tocá-los com suas próprias mãos, folheá-los, olhar as gravuras, enfim, ler. Engana-se quem pensa que todos tinham acesso a esses livros: a leitura só era livre a partir do momento em que terminavam as atividades programadas para o dia. Por essa razão, os mais lentos nunca conseguiam/podiam

usufruir desse momento; e eram justamente eles os que mais se levantavam em busca de olhar os livros durante a aula, o que contribuía para um atraso ainda maior¹⁷.

A professora baseava seu trabalho em textos (um poema, uma parlenda, uma música), a partir dos quais trabalhava as famílias silábicas, mais evidentes, ou um determinado fonema/grafema, algumas questões de interpretação do texto e de identificação do gênero textual e sua função. Procurava, ainda, realizar atividades interdisciplinares, que observavam o conteúdo do texto sob a visão de várias áreas do conhecimento, resultando numa saturação do tema pelas crianças. Dessa forma, durante um dia, a aula, muitas vezes restringia-se a um único assunto e texto. Primeiro, a leitura pela professora. Depois, questões orais sobre: nome do autor, título do texto, gênero textual e sua função, análise do vocabulário, palavras que rimavam (em caso de poema) e uma conversa sobre o tema. Por fim, era realizada uma leitura oral em coro; e essas mesmas atividades feitas na forma escrita. Nesse último momento, a professora solicitava que certas crianças ajudassem outras, enquanto ela também atendia alguns alunos, para avaliar como estavam progredindo.

É importante ressaltar que havia, no entanto, por parte de J.M.C., um incentivo, uma permissão para as crianças se expressarem, tanto oralmente quanto utilizando a escrita.

A 1ª série A, constituída por 34 crianças/sujeitos da pesquisa apresentava o perfil que passo a descrever, obtido através do questionário aplicado, por mim e minhas auxiliares, em reunião com os pais e algumas informações fornecidas pela professora e pelos alunos.

A maioria das crianças (91%) encontrava-se com sete anos de idade, evidenciando uma perfeita relação idade/série de acordo com a legislação brasileira. Excetuavam-se dessa situação três aprendizes (9%): dois com seis anos e um com oito anos. A maioria das crianças frequentou a pré-escola na rede municipal de ensino, que, na época, tinha como um dos seus objetivos, nessa etapa da educação básica, a alfabetização. Em consequência, somente três dessa turma iniciaram sua vida escolar na primeira série do Ensino Fundamental. Assim, após o remanejamento realizado pela equipe técnica da Secretaria no início do ano, a turma A era constituída, em sua

¹⁷ Uma auxiliar de pesquisa, T.F.S., registrou em seu protocolo de observação (25/04/2004): “Na primeira visita realizada à turma “A”, percebemos livros expostos, junto com outros portadores de texto, no fundo da sala, uma cena muito especial, pois era possível sentir através da ansiedade das crianças que aquilo não era um costume, pois os alunos estavam terminando as tarefas rapidamente para desfrutar do contato com seu objeto de desejo, “o livro”. Uma das crianças chegou a solicitar que eu o ajudasse a fazer os exercícios para acabar logo e ele poder ler. Perguntei-lhe se ele não lia os livros, ele respondeu que demorava muito nas tarefas e nunca conseguia ler, pois quando terminava a tarefa, a professora já passava outra.”

maior parte (85%) por “crianças alfabéticas”, ou seja, que liam e escreviam, embora com pouca fluência. Excetuavam-se dessa condição cinco crianças — duas conheciam as letras do seu nome e três nomeavam as letras do alfabeto.

Com relação à família das crianças, eram mais numerosas as formadas por cinco pessoas: pai, mãe e três crianças. O grau de escolaridade dos pais situava-se entre o Ensino Fundamental incompleto, até a 4ª série (75%), e Ensino Médio completo (15%); os demais não informaram. De um modo geral, constatou-se que a maioria das mães (90%) não concluiu a segunda etapa da Educação Básica. A renda familiar era baixa: boa parcela das famílias sobrevivia com um orçamento que variava entre um e quatro salários mínimos. Os pais ocupavam-se, sobretudo, em empresas privadas ou no serviço público — como balconista, auxiliar administrativo, contador, motorista, pintor, mecânico e pedreiro — mas havia alguns que trabalhavam como autônomos (vendedor ambulante, comerciante, borracheiro). As mães, por sua vez, em sua maioria, declaravam-se como “do lar” e as demais (33%) trabalhavam como doméstica, zeladora, manicure, cabeleireira ou costureira.

A maior parte das famílias informou que possuía alguma revista em casa (Contigo, Veja, Manequim) e três disseram que possuem revista de histórias em quadrinhos para as crianças (Mônica, Cebolinha, Chico Bento). Quanto aos livros, nos foi informado que em suas casas havia os livros usados na escola, a Bíblia, e um livro de historinha. Ressalta-se que algumas revistas são conseguidas na casa dos patrões dos pais dos alunos.

Quando questionados se alguém lia histórias para as crianças, os familiares informaram que: 5% das mães liam, algumas vezes, para os filhos. Outros 20% afirmaram que os irmãos mais velhos ou primos liam, raras vezes, para as crianças. Já 45% dos estudantes liam sozinhos, quando levavam livros emprestados da escola ou de colegas. No entanto, 30% não tinham encontro nenhum com a literatura em casa.

Além dos dados coletados com os pais, em conversas com as estagiárias/auxiliares da pesquisa, as crianças declaram seu gosto pela leitura. Perguntadas sobre onde lêem histórias, 70,4% disse ler em casa e 29,6% respondeu que só lê histórias quando estão na escola. Os alunos apontaram, também, para o fato de que esse tipo de leitura não é freqüente na escola e restringe-se a apenas alguns, pois 33,3% lêem quando sobra tempo entre as atividades propostas pela

professora, 11,1% lêem quando a professora distribui os livros e 55,6% lêem enquanto aguardam os colegas “mais demorados” a finalizarem suas atividades.

No que se refere às histórias mais conhecidas e preferidas das crianças, elas indicaram, em ordem de importância: A Bela e a Fera, Branca de Neve, Saci Pererê, Pinóquio, Peter Pan, A Cigarra e a Formiga, a Bela Adormecida. Foram citadas ainda, em menor grau de preferência, O Leão e o Ratinho, O leão e o Cabrito, A Galinha dos Ovos de Ouro, O Lobisomem, O Curupira, O Boto Cor-de-Rosa, O Galo e a Jóia, Mogli, O Cão Malvado, Bumba Meu Boi, o Burrinho na Pele do Leão, O Patinho Feio e Chico Bento.

Essas informações chamam a atenção para as práticas da leitura e da escrita dos sujeitos da pesquisa. Inferiu-se que a leitura presente na escola refere-se, quase exclusivamente, às atividades escolares e reforça a necessidade de a escola veicular e valorizar a leitura como forma de aquisição de conhecimentos e informações, inacessíveis na vida familiar, além de se constituir, também, numa forma de entretenimento, lazer.

TURMA C

No que se refere à rotina diária, pode-se dizer que a 1ª série C possuía um modelo estático de aproveitamento de tempo. A professora sempre recebia os alunos com uma oração, ou canção, e escrevia na lousa algum pensamento bíblico, ou outro que julgasse pertinente à turma. Em seguida, apresentava as atividades a serem desenvolvidas na aula, registrando-as na lousa, e solicitava às crianças que escrevessem o cabeçalho (nome da escola, nome da cidade, data, nome da professora e nome do aluno) no caderno de classe. A partir de então, a educadora dava início às atividades do dia, que não escapavam ao tradicionalmente conhecido: exercícios percepto-motores (coordenação motora, discriminação visual e auditiva, no primeiro bimestre); formação de palavras a partir de fonemas ou famílias silábicas; exercícios de fixação das sílabas; leitura de palavras; escrita de frases (aplicava-se aos “mais adiantados”); ditados de palavras previamente trabalhadas; cópia de textos escritos na lousa e leitura coletiva.

Durante o desenrolar das atividades, era notória a preocupação da alfabetizadora com a disciplina. Assim sendo, eram raras atividades de linguagem oral, preponderando as escritas individuais, pois segundo ela, “as crianças conversam muito e não sabem trabalhar juntas; quando isso ocorre, um copia do outro”. Ademais, as carteiras — para facilitar o controle da professora e evitar cópias entre os alunos — ficavam enfileiradas uma atrás da outra e não havia material de

leitura na sala. Chamou, ainda, a atenção, a valorização do uso da cartilha, com seus tradicionais exercícios: “cubra e copie...”, “separe as sílabas...”, “forme palavras com as sílabas...”, entre outros.

Em razão de todos os aspectos acima expostos e analisados, torna-se evidente, nessa sala de aula, a existência de um ambiente de cerceamento das interações entre as crianças. Se, durante uma atividade, os alunos se agitassem ou saíssem do lugar para pedir ou ajustar o material escolar (apontar lápis, por exemplo), ou até mesmo para perguntar sobre o exercício designado pela professora, ela os repreendia prontamente, exigindo silêncio. Vale ressaltar que a educadora possuía um relacionamento incerto e até certo ponto hostil, com os aprendizes, sobretudo com os mais indisciplinados e “fracos”, do qual era reflexo a ausência de diálogo entre professor e aluno. Havia, portanto, uma “elocução” da professora com respeito à disciplina (SMOLKA, 1993).

Assim chegamos, enfim, a um perfil da turma C, composta de 25 alunos, sujeitos da nossa pesquisa.

A idade das crianças variava entre sete (76%) e oito (20%) anos, havendo apenas uma com idade de doze anos, que repetia pela quarta vez essa série. Dessa forma, o número de crianças com distorção idade/série era pequeno, mas a presença desses alunos nessa turma justifica-se pelo fato de apresentarem, segundo a professora, “dificuldades de aprendizagem”, pois cinco crianças eram repetentes. Aliado a esses fatos, informou a professora, as demais crianças não haviam cursado a pré-escola, razão pela qual eram consideradas “cruas”, pois não possuíam os “pré-requisitos” (coordenação motora, discriminação visual e auditiva, lateralidade) para serem alfabetizadas, devendo o trabalho ser iniciado com exercícios percepto-motores para garantir a “prontidão” necessária à aquisição da leitura e da escrita.

Observa-se que, na concepção da professora, a função da educação infantil restringe-se a preparar as crianças para a aquisição da língua escrita. E que essa “preparação” refere-se a um estado de “prontidão de habilidades percepto-motoras”, entre elas: a coordenação motora, a lateralidade, a discriminação visual e auditiva.

Uma tal concepção desconsidera os resultados dos recentes estudos e pesquisas nessa área, que apontam para a necessidade de se compreender o sujeito cognoscente, que aprende através de suas ações sobre os objetos e o mundo, em interação com os outros (professores, pais, colegas).

No que tange à organização familiar¹⁸ dos alunos, podemos apontar que as famílias são pequenas, compostas de, no máximo, cinco pessoas. Chama a atenção, nesses dados, o fato de cinco alunos repetentes terem um irmão que também reprovou nessa mesma série, em anos anteriores.

Quanto ao nível de instrução, verificou-se que a maioria dos pais (72%) e das mães (88%) possuía apenas estudos até a 4ª série do Ensino Fundamental. Somente 16% dos pais e 8% das mães haviam concluído a segunda etapa da educação básica e, constituindo uma exceção, uma mãe e um pai haviam concluído o ensino médio. A renda das famílias também era baixa: 80% sobreviviam com um valor mensal que variava de um a três salários mínimos; 68% das mães eram donas-de-casa, enquanto 32% trabalhavam como doméstica, manicure, auxiliar de serviços diversos. Já os pais exerciam as profissões de pedreiro, borracheiro, mecânico, pintor e gari.

Contatos com revistas e jornais não eram usuais, apesar de circularem em pelo menos 40% das casas, alguns gibis e revistas semanais (Isto é, Veja, Caras, Revista Cristã), sem frequência definida, pois muitas vezes, o material era doado por patrões dos pais dos alunos. Livros, só os da escola e a Bíblia.

Ainda de acordo com esse questionário, as crianças se interessavam por histórias de gibis e de aventura e utilizavam seu tempo livre em brincadeiras com vizinhos e assistindo à televisão. Um outro dado significativo é o que se refere à ocupação desses alunos em casa: 88% não possuem qualquer obrigação fixa para auxiliar na manutenção da casa, e, esporadicamente, fazem arrumação de seus pertences e varrem o quintal.

Além disso, constatou-se que, de todas as mães, apenas quatro liam alguma história para os filhos, embora o fizessem com pouca, ou quase nenhuma, frequência. Entre as demais crianças, 36% ouviam histórias, de livros didáticos, lidas pelos irmãos mais velhos e 50% liam sozinhos em casa, no livro didático ou em outro emprestado, raramente, pela escola. Por fim, é possível extrair a expressiva informação de que somente 36% das mães realizavam alguma atividade de escrita em casa — como: elaborar listas de compras, bilhetes para a escola e para a professora e escrever receitas.

¹⁸ Objetivando obter informações não só sobre a organização familiar, mas também sobre as condições socioeconômicas e culturais das famílias dos alunos, apliquei um questionário informativo, em reunião com os pais, promovida pela escola.

Além desses dados, obtive, em conversas¹⁹ com as crianças, mais alguns elementos que considero relevantes e apresento resumidamente. Perguntados sobre onde lêem ou ouvem histórias, 85% dos alunos responderam que o fazem mais em casa, quando os pais ou irmãos lêem para eles histórias do livro da escola ou de algum emprestado; 15% responderam ler mais na escola, mais precisamente, na biblioteca. Quanto à leitura na escola, responderam que preferem ouvir histórias, pois não sabem ler, mas se queixaram do fato de a professora não levar “livros de história” para a sala de aula. Entre as histórias preferidas dos alunos, encontravam-se: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Bela Adormecida, Rapunzel, Patinho Feio, Três Porquinhos e Pinóquio. Constatamos, assim, que as crianças conheciam poucas histórias.

TURMA D

A condução do trabalho pedagógico em sala de aula não se diferenciava muito do realizado por S.R.H. (turma C): uma certa seqüência de ensino de famílias silábicas, apesar de quase sempre trazer um texto — pequenos poemas, parlendas, músicas, selecionadas para preencher as necessidades de ensino das sílabas ou de fonemas/grafemas seqüenciados —, exercícios de análise e síntese, esporádicas atividades de linguagem oral, preponderância de atividades individuais — mesmo quando as crianças eram colocadas em grupos ou duplas — atividades de cruzadinhas, caça-palavras, retiradas de algumas revistas ou livros didáticos (mas eram para todas as crianças, indistintamente), ditado das palavras que já haviam sido trabalhadas, e escrita de frases. Os exercícios de fixação, com os comandos: copie, ligue, forme palavras com as sílabas, separe as sílabas, coloque os nomes das figuras, também eram utilizados.

A 1ª série D da professora V.A.L., era composta por 23 alunos/sujeitos da pesquisa, e apresentava o seguinte perfil:

- 76,7% das crianças possuíam sete anos de idade, dos quais 32% completavam oito anos entre os meses de abril e novembro do ano de 2004;
- uma criança (3,3%) possuía seis anos de idade;
- 20 % dos alunos encontravam-se com idade entre nove e doze anos;

¹⁹ Essas informações foram coletadas por uma estagiária – auxiliar da pesquisa – através de uma entrevista gravada com as crianças, acerca da presença/utilização da literatura infantil na vida desses alunos.

- 32% do total, ou seja, oito crianças, eram repetentes da 1ª série, sendo que, destas, três crianças (12%) repetiam a 1ª série pela terceira vez e eram consideradas pela escola como “portadoras de necessidades educacionais especiais” (PNEE);
- em 20% das famílias dos alunos repetentes havia um outro irmão que também foi repetente nessa mesma série e escola;
- o grau de escolaridade dos pais situava-se prioritariamente entre o ensino fundamental incompleto e ensino médio completo;
- as famílias eram pequenas, com, no máximo, três filhos, e com renda entre 1 e 3 salários mínimos, revelando, assim, uma situação socioeconômica de baixa renda;
- os pais trabalhavam em firmas, como mecânico, funileiro, pedreiro, eletricitista, pintor; havia, porém, alguns profissionais autônomos que desenvolviam funções como vendedor ambulante, borracheiro, artesão, comerciante. Entre as mães, apenas seis trabalhavam fora;
- seis alunos, devido à separação dos pais, moravam com os avós e eram por eles criados. No entanto, percebia-se que os responsáveis, muitas vezes, não tinham controle sobre essas crianças;
- o contato dos pais e das crianças com livros, revistas, jornais e enciclopédias, em suas casas, era escasso. Segundo informações coletadas junto aos pais, 75% das crianças não possuíam sequer um único livro de literatura infantil em casa, 15% tinham um ou dois exemplares e 10% não informaram. Questionados sobre se alguém lia histórias para as crianças em casa, 8% afirmou que a mãe lia, 10%, os irmãos mais velhos ou outros familiares (primos, tias), 5% liam sozinhos, 67% não tinham encontro com a leitura fora da escola e 10% não informaram. Essa realidade se confirma com a realidade descrita por Machado (2001), “ainda não somos uma sociedade leitora, não podemos esperar que o exemplo venha de casa. Compete à escola criar em seu espaço um ambiente leitor”.

Um fato importante a ser registrado refere-se à mãe de um aluno, que, apesar de ter cursado somente até a 6ª série do Ensino Fundamental, manifestou seu gosto pela leitura de romances e a busca incessante por pedir esses livros emprestados para “saciar” esse desejo.

As crianças da turma D, na entrevista realizada pela estagiária/auxiliar da pesquisa, informaram que gostam não só de ouvir histórias, mas também ler gibis e livros de histórias. Porém, na escola, a professora lê pouco com os alunos e, só algumas vezes, leva livrinhos para a sala de aula. Afirmaram, também, que queriam ter contato com outras histórias, “porque a professora sempre levava as mesmas histórias”. Entre as histórias conhecidas citadas pela turma D, as preferidas são: Pinóquio, Lobisomem, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Bela Adormecida, Rapunzel, Patinho Feio, Três Porquinhos e Peter Pan. Observa-se que as crianças conhecem — à semelhança dos alunos da turma C — poucas histórias, o que compromete consideravelmente a formação do leitor, pois

para alcançar o fascínio das crianças e convencê-los de que a leitura é agradável os textos iniciais devem estimular e enriquecer a imaginação da criança, como fazem os contos de fadas, e devem desenvolver as sensibilidades literárias da criança, como os bons poemas são capazes de fazer (BETTELHEIM, 1980, p. 205).

2.3. A alfabetização no discurso das professoras participantes da pesquisa

Continuando minha trajetória para conhecer o trabalho de leitura e escrita desenvolvido nas escolas com as crianças, sujeitos da minha pesquisa, julguei pertinente investigar as idéias que os professores participantes desse projeto têm sobre a alfabetização, pois funcionam como um modelo que guia indiretamente a atuação dos mesmos. Quais são as concepções das professoras sobre a alfabetização? E sobre ler e escrever? Que parâmetros essas professoras utilizam para definir alguém como alfabetizado? Como concebem a avaliação? Estas são as indagações que nortearam as entrevistas com as docentes.

Participaram da entrevista as três professoras titulares das primeiras séries participantes da investigação, todas formadas em Pedagogia (Habilitação no Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) no final de 2002, na UFMS.

Nas respostas obtidas, as docentes apresentaram um discurso aparentemente atual sobre a alfabetização, ressaltando a necessidade de não restringi-la somente à 1ª série do Ensino Fundamental e afirmando discordarem da concepção tradicional da alfabetização “que se encontra superada hoje (2004)”.

No entanto, ao serem questionadas sobre o que é ler, indicaram aspectos restritos a uma concepção “tradicional”, anteriormente criticada. Para S.R.H., ler é “saber reconhecer a mensagem escrita”. Já V.A.L. defendeu que é “adquirir conhecimento e ampliar a visão de mundo”, enquanto J.M.C. afirmou que ler é “saber interpretar o que leu”.

As concepções apresentadas pelas educadoras indicam o ato de ler e compreender como atividades distintas, isto é, ler é o ato da decifração, enquanto que a compreensão/interpretação é uma segunda parte da atividade, resultado obtido após a decodificação.

“Saber reconhecer a mensagem escrita”, a essa idéia subjaz uma visão de que existe uma única leitura para o escrito e que o sentido está no texto, visto como algo pronto, acabado. O esforço que a escola faz ao trabalhar com essa concepção afasta o aluno da possibilidade de construir um sentido pessoal para o texto.

O texto construído pelo leitor, raramente para não dizer nunca, corresponde ao texto produzido por um determinado autor, daí ser vã a busca das “idéias principais”, a busca das intenções do autor, estas serão sempre e inevitavelmente construções, fruto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar (CORACINI, 1995, p.17).

Quando perguntei “o que é escrever?”, as professoras entreolharam-se e V.A.L. disse: “Parece que estamos numa prova oral”. S.R.H. e J.M.C. concordaram rindo e J.M.C. acrescentou: “Acho que sempre deveríamos nos perguntar o que pensamos sobre esses aspectos do nosso trabalho”. S.R.H. iniciou respondendo que escrever é “expor as idéias de maneira coerente com a intenção. E isso é mais difícil do que ler”. J.M.C., concordando, afirmou: “é necessário acrescentar que para expor essas idéias no papel utilizamos letras e palavras”.

Assim, na visão de J.M.C. a escrita comporta dois aspectos: um notacional — que se refere ao sistema da escrita — e o outro, discursivo — referente à linguagem com que se escreve. Nesse sentido, Soares (1997, p. 61) postula:

Ensinar e aprender a língua escrita envolve tanto a aquisição do sistema de escrita — o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever — como a utilização desse sistema para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades de produzir textos.

Portanto, é função da escola fazer com que os alunos sejam “pessoas que escrevam”. E, para que isso ocorra, a escola deve proporcionar desde o início da alfabetização escolar, o encontro adequado entre as crianças e os mais variados textos.

Logo em seguida, V.A.L. afirmou: “Para mim, escrever é registrar nossos sentimentos e descrever reflexões e entendimentos de alguma leitura”. Como S.R.H., essa professora apresenta o aspecto discursivo, do ato de escrever, e o restringe a aspectos da vida pessoal (expressar sentimentos) e entendimentos da leitura, esse último soa como uma atividade tipicamente escolar. E os outros usos e funções da escrita? A quem cabe ensinar, uma vez que escrever, no nosso cotidiano, refere-se também a outros aspectos, tais como escrever para registrar fatos, acontecimentos, escrever para “não esquecer”, escrever para ensinar a fazer algo (um boneco de pano, por exemplo), escrever para demonstrar um conceito científico (conseguido por meio de um experimento), escrever “por prazer”.

Quando questionei o que é alfabetização, inicialmente todas as alfabetizadoras afirmaram que é algo que vai além do saber ler e escrever, mas tiveram dificuldade em precisar/definir o significado do termo. Na visão de S.R.H., a alfabetização é “oportunizar à criança o conhecimento através das suas vivências e seu contexto social”. Só a alfabetização escolar oportuniza o conhecimento? E a qual tipo de conhecimento a professora se refere quando faz essa afirmação? Essas perguntas ficaram sem resposta, verificando-se que os termos “conhecimento”, “vivência” e “contexto social” foram utilizados vagamente.

De acordo com V.A.L., alfabetizar é “possibilitar o ingresso de uma pessoa ao mundo letrado, motivando-a a ler e escrever” e segundo J.M.C., a alfabetização refere-se ao “ensino da leitura e da escrita”. Mas o que significa ensinar? E ler e escrever? Como motivar para ler e escrever? Ler e escrever para quê? Essas questões não foram abordadas pelas professoras. Constata-se, porém, que subjacente às suas palavras, a alfabetização é concebida como um processo desenvolvido numa relação vertical, na qual o papel do professor é o de ensinar, pois é o detentor do conhecimento e o do aluno, passivamente, aprender a leitura e a escrita.

Se a alfabetização é um “complexo de habilidades funcionais” (BRAGGIO, 1992), em que a aquisição das funções da língua escrita predomina sobre a aquisição de sua forma, e que ocorre em um determinado contexto social, em interações sociais e com o objeto de conhecimento, nas respostas dadas pelas professoras podemos observar que o aspecto social da

escrita é praticamente deixado de lado. É necessário considerar a escrita não como sendo uma especialidade escolar, mas como o resultado de um esforço coletivo da humanidade, cuja função é social. Logo, cabe à escola, ao professor, restituir à língua escrita o seu papel de objeto social.

Nessa perspectiva, a alfabetização deve perseguir um duplo objetivo, o domínio da base alfabética, e, concomitantemente, a possibilidade de produzir textos variados, em diferentes circunstâncias do uso social da escrita, tornando as crianças usuárias (logo, “motivadas para ler e escrever”, como V.A.L. propõe) desse objeto social, e, inseridas no mundo da cultura escrita.

O que essas professoras consideram/entendem por “estar alfabetizado”? Para S.R.H. “é saber ler e interpretar textos, identificando o gênero, além de comunicar-se pela escrita e conhecer os diversos textos presentes na sociedade”. A resposta da professora reforça sua idéia de etapas da leitura: primeiro decodificação e depois a compreensão, e acrescenta a identificação do gênero como se essa identificação não se constituísse em um indício, uma “pista” para prever/antecipar o conteúdo do texto. Essa afirmação, novamente, confirma que, para essa docente, é necessário primeiro decodificar. É necessário ressaltar que a escrita não se restringe à comunicação, como dito pela professora. A escrita tem também as funções de registro ou função mnemônica; a regulação e controle social do comportamento; reificação e uma função estética.

V.A.L. pensa que estar alfabetizado “é saber ler e compreender o que se lê. É pensar e conseguir escrever o que pensa”.

Para J.M.C., alfabetização é um processo sem fim, mas ela não apresenta os parâmetros para considerar alguém alfabetizado ao longo do processo. Afirma, também, que ser alfabetizado é “ser leitor crítico”. O que é ser leitor crítico, e como formá-lo? Na escola? A professora não fez menção a esse aspecto, mas no início da entrevista conceituou “ler” como “saber interpretar o que leu”. Como, então, formar o leitor crítico, se entendemos por leitura uma atividade que se inicia pela decifração?

Nos dizeres das educadoras, o sujeito alfabetizado é o indivíduo capaz de utilizar a leitura e a escrita. Contudo, elas não esclarecem que formar esse cidadão é papel da escola. E nem mencionam que isso só é viável quando o professor passa a conceber a escrita e a leitura como processos não reduzidos ao aprendizado oferecido pelas professoras. Ressalte-se, ainda, que “o sujeito alfabetizado é o indivíduo inserido no mundo da cultura escrita, um mundo intertextual

que se organiza em gêneros com linguagem própria, muito diferente da linguagem que se usa para falar” (BRASIL, PCN).

A última questão abordada na entrevista dizia respeito à avaliação. “Eu penso que avaliar é a análise que se faz para entender em que nível de determinado aprendizado está o educando”, defendeu S.R.H. “Além disso, é saber o que o aluno realmente aprendeu para ver o que precisa ser retomado e verificar onde o professor falha”, acrescentou J.M.C.. Nessa mesma direção, V.A.L. afirmou: “é através da avaliação que a gente vai ver se nosso objetivo foi alcançado, e se houve aprendizagem. Para mim, é o referencial do nosso trabalho, é um momento de reflexão da nossa prática pedagógica”.

Pelas palavras das professoras a avaliação constitui-se em um momento de diagnóstico das crianças, é “uma parada” que permite uma visão de conjunto do que cada um, professor e aluno, conseguiu desenvolver num determinado período, sempre tendo em mente os objetivos que se quer alcançar. A partir dos dados coletados na avaliação o professor decide o que deve ser retomado, os problemas enfrentados pelos alunos, os “nós” que emperram o processo de aprendizagem, para (re)planejar o trabalho. Assim, a avaliação tem uma função permanente de diagnóstico e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Um outro ponto que merece destacar é a avaliação enquanto “um momento de reflexão de nossa prática pedagógica”, postulado por V.A.L. Nessa abordagem, a avaliação é vista, também, como instrumento auxiliar do trabalho do professor, ao possibilitar uma análise mais aprofundada da própria prática pedagógica.

Diante do relatado, só me resta perguntar: o que acontece nas salas de aula das primeiras séries, sob a regência dessas professoras? Como acontece a leitura e a escrita no cotidiano dessas turmas? É possível formar crianças leitoras e produtoras de textos desde o início da alfabetização escolar? As respostas a essas questões, e a muitas outras que poderão ser formuladas, encontram-se na leitura da próxima seção.

2.4. As práticas pedagógicas nas escolas participantes da pesquisa

Na tentativa de compreender em que medida os conceitos verbalizados pelas professoras sobre a alfabetização norteiam a ação docente, observei, antes de iniciar o projeto de intervenção, a atuação desses profissionais em sala de aula. Tal procedimento, além de proporcionar um contato mais pessoal e estrito com a prática pedagógica do professor alfabetizador, permitiu-me perceber melhor a sua compreensão em relação à aprendizagem da língua escrita. Como o professor trabalha a leitura e a escrita desde o início do período de alfabetização escolar? Como as crianças reagem a esse ensino? É possível ler e escrever na escola? A prática de leitura e escrita desenvolvida nas salas de aula das primeiras séries possibilita a formação de leitores e escritores? Exponho, a seguir, algumas cenas particulares de aquisição da escrita, selecionadas com o objetivo de apresentar e, posteriormente, discutir esse processo na escola.

Apesar de a Escola I, em seu projeto pedagógico, definir-se como sócio-construtivista, o trabalho realizado pelas professoras S.R.H. e V.A.L. deixava entrever uma alfabetização “tradicional”, embora sem o uso da cartilha. Isso é comprovado através dos indícios, mostrados a seguir, presentes nos cadernos de planos de aula e dos alunos.

a) As atividades se iniciaram pelo conhecimento das vogais (apresentação com cartazes, músicas e, depois, exercícios de memorização). Nessa etapa foram realizados os ditados de encontros vocálicos: EU - AI - OI - IA - UI - AU - EI - OU - UAI. Houve, ainda algumas atividades referentes aos nomes próprios das crianças, enfatizando apenas a letra inicial;

b) Para a introdução das consoantes foram utilizados textos pequenos, de gêneros variados — poemas, parlendas, músicas — seguindo sempre o mesmo ritual: leitura oral pela professora; apresentação de um fonema novo, indicando-o no texto; apresentação da família silábica referente ao fonema em pauta; exercícios orais de palavras que se iniciavam com o fonema ou família silábica; exercícios no quadro e no caderno; repetição da leitura oral feita pela professora, visando à memorização do texto e de algumas palavras, e atividades para circular no texto algumas palavras que se iniciam com o fonema estudado.

Vejamos o exemplo a seguir.

“As Borboletas

Branças, azuis,
 Amarelas e pretas,
 Brincam na luz
 As belas borboletas.
 Borboletas brancas
 São alegres e francas.
 Borboletas azuis
 Gostam muito de luz.
 As amarelinhas são
 Tão bonitinhas!
 E as pretas então,
 Oh! Que escuridão!”

(Vinícius de Moraes)

1 — Conhecendo e escrevendo a letra B. Leia e copie.

B B B B B B B B B B B B

BA — BE — BI — BO — BU — BÃO

2 — Pinte no texto as palavras com B.

3 — Faça os desenhos e copie os nomes:

BORBOLETA - BANANA —

BULE - BOLA —

c) Havia uma grande ênfase em atividades repetitivas, controladas, artificiais, que privilegiam mais a “sistematização da escrita” como pré-requisito, em detrimento, das atividades de leitura e produção de textos. Prevalciam exercícios do tipo: copie, ligue, marque as palavras com “x”, forme palavras com as sílabas (ou com as letras), separe as sílabas, complete com as letras que faltam, dê nome aos desenhos. Constatamos, ainda, que as palavras selecionadas nesses exercícios partiam do critério “sílabas simples” para, posteriormente, “sílabas complexas” e que eram repetidas inúmeras vezes, reforçando a idéia de que a repetição é condição essencial para memorização e aprendizagem. Além disso, observou-se que as palavras mais utilizadas em qualquer um desses exercícios foram: GATO, BOLA, BONECA, UVA, PATO, MÃO, COLA,

CAVALO, OVO, DADO, BALA, COPO, AVIÃO, ABACATE, BONÉ, BOLO, BULE, DEDO, LUVA, PIRULITO, ABACAXI, ABELHA, CAJU, BOCA, BOTA, CASA, OSSO, VELA, BANANA, BATATA, BEBÊ, BODE, BACIA, BICO, BALÃO, BATOM, BOI, LUA, SAPO, RODO, CANA, JACA, BIGODE, LUVA, PANELA, SINO, PICOLÉ, SAPATO, LATA, LIXO, FOGUETE, TAPETE, MOLA, PIPA, PEIXE, RODA, XAROPE, JABUTI, XÍCARA, NAVIO, JACARÉ, CAMELO, BÓIA, BALEIA, GIRAFA, GALO, COELHO.

Elas formaram o repertório de palavras utilizadas no início da alfabetização escolar e eram sempre acompanhadas de desenhos, que, às vezes, tinham uma aparência/representação questionável, porque não davam clareza suficiente para a criança relacionar o objeto ao desenho (na figura 1, por exemplo, o desenho representa melancia, limão, laranja, goiaba ou melão?) e outras vezes eram estereótipos rudimentares (lua), como pode ser retratado no exemplar da atividade a seguir:



Figura 1 – Os desenhos nas atividades propostas nem sempre representam adequadamente o objeto real, dificultando a análise fonética da palavra e sua classificação pela letra inicial.

Além desses exercícios, as professoras realizaram, inúmeras vezes, o ditado dessas palavras, evidenciando, novamente, a idéia de que a repetição é fonte da aprendizagem.

Ainda quanto às atividades, observamos que as educadoras propuseram “caça-palavras”, “cruzadinhas”, sempre enfatizando o repertório das palavras já citadas (**Figuras 2 e 3**). Aliado a esse aspecto, as práticas eram as mesmas para todas as crianças, desconsiderando seus conhecimentos e suas idéias sobre o sistema de representação da escrita. Os exemplos selecionados a seguir ilustram nossas constatações.



Figura 2 – As atividades de caça-palavras reforçavam as palavras da mesma família silábica, como por exemplo, do ba-be-bi-bo-bu (bolo, balão, baleia).



Figura 3 – As atividades de caça-palavras tinham como objetivo reforçar a grafia das palavras já trabalhadas pela professora.

d) A escolha dos textos para leitura das turmas era guiada por fins gramaticais ou ortográficos, deixando o conteúdo, o sentido, o significado, secundarizados, relegados a um momento posterior em que os alunos já soubessem ler de verdade. Assim, constatamos que os textos selecionados eram “pequenos” (na extensão) e “curtos” – ora eram poemas, músicas, quadrinhas, parlendas, como já exemplificamos, ora “textos cartilhescos”, ou seja, “pseudotextos” (sem título, sem autor, sem “história”, com uma linguagem restrita, contida e artificial), que não são interessantes, envolventes, nem relevantes à idade, à cultura e à experiência das crianças. A atividade apresentada a seguir exemplifica nossas observações.

1) TEXTO

O gato levado estava com sede porque ele correu atrás do rato.

O rato correu para a casa do cachorro e comeu o queijo do gato.

2) Dê o nome dos desenhos.

(GATO) (QUEIJO) (RATO) (CASA)

3) Complete com as vogais que faltam:

G _ T _ R _ T _ Q _ _ _ J _

4) Conte quantas letras têm as palavras:

CACHORRO: _____ CASA: _____

QUEIJO: _____ COMEU: _____

e) As práticas de leitura eram poucas, pois as crianças não conheciam todas as letras e famílias silábicas, e, quando aconteciam, seguiam o mesmo roteiro de ações: leitura oral pela professora, comentários sobre o vocabulário (se houvesse alguma palavra desconhecida), algumas análises sobre o conteúdo; e atividade de interpretação de texto (na qual o estudante identificava o título, o autor e o trecho de que mais gostou), oral e escrita. Eram trabalhados textos que as crianças conheciam de memória. Exemplificamos a seguir algumas atividades encontradas nos cadernos de planos de aula.

ATIVIDADE A

1- Leitura do texto:

CORRE CUTIA²⁰

Corre cutia

Na casa da tia.

Corre cipó

Na casa da avó.

Lencinho na mão

Moça(o) bonita (o)

Do meu coração

Posso jogar?

Pode.

- Retire da música palavras iniciadas com C.

- Pinte os espaços entre as palavras.

ATIVIDADE B

2 – Leitura compartilhada da cantiga.

BONECA DE LATA²¹

Minha boneca de lata

Bateu o nariz no chão

Levou mais de uma hora

Pra fazer a arrumação

Desamassa aqui,

Pra ficar boa.

Minha boneca de lata

Bateu com a mão no chão,

Levou mais duas horas

Pra fazer a arrumação.

Desamassa aqui,

Desamassa ali,

Pra ficar boa.

²⁰ Atividade transcrita do caderno de planos de aula das professoras, no qual não constava referência bibliográfica.

²¹ Atividade transcrita do caderno de planos de aula das professoras, no qual não constava referência bibliográfica.

Atividades orais:

- Cantar a música.
- Gesticular conforme a letra.
- Acrescentar: barriga, bumbum, pé, dedão.

Atividades escritas:

- a) Pinte o título do texto.
- b) Circule as palavras BONECA.
- c) Quantas letras tem a palavra BONECA?
- d) Quantas sílabas tem a palavra BONECA?
- e) Desenhe as partes do corpo que são citadas no texto.
- f) Liste as palavras do texto que começam com as letras C, B, L.
- g) Qual lista é maior? E a menor?
- h) Quantas palavras possuem todas as listas juntas?

ATIVIDADE C

1 – Leia o texto.

“PROCURA-SE

Procura-se algum lugar
No planeta onde a vida
Seja sempre uma festa
Onde o homem não mate
Nem bicho nem homem
E deixe em paz
A árvore da floresta”

(Roseana Murray)

2 – Circular o título do texto.

3- Pintar o nome da autora do texto.

4 – Fazer uma lista de animais da floresta.

ATIVIDADE D

A professora coloca as fichas com as famílias silábicas do “ba” e “ca” no quadro.

Professora – Vamos ler aqui?

Crianças (em coro) – ba, be, bi, bo, bu...

A professora apresenta alguns cartazes com figuras e seus respectivos nomes, iniciados com essa família silábica e as crianças lêem: barriga, bola, bala, bule, boné, bebê, bigode, bolo.

f) As professoras demonstraram uma preocupação excessiva em ensinar e fazer as crianças utilizarem “letra cursiva”, a partir do segundo bimestre, o que se constituiu numa dificuldade para algumas, desviando-as, inclusive, das reflexões que vinham realizando sobre a escrita. Essa preocupação originava-se também da exigência da REME, na avaliação das crianças, que estabelecia como um dos parâmetros a utilização desse tipo de letra ao final do primeiro semestre letivo.

g) A interação verbal entre as crianças, para realização das atividades, era esporádica. Quase todos os exercícios eram realizados individualmente; quando realizados em duplas, o agrupamento era aleatório e não observava qualquer “critério de produtividade” entre os alunos, ou seja, a possibilidade de uma criança auxiliar a outra.

h) A literatura infantil era pouco trabalhada em sala de aula e, quando aparecia, servia de pretexto para estudos gramaticais, conhecimento e fixação da base alfabética, e análise de conteúdos de outros campos do conhecimento: geografia, história e matemática. Vejamos exemplos a seguir:

A Bela e a Fera²²

1- Leitura pela professora.

2 – Atividades:

- a) Ilustre o conto;
- b) Represente as personagens e nomeie-as;
- c) Revisar as famílias do B e do C;
- d) Mostrar o “L”;
- e) Leia: bebê, bule, lua, boca, bala, baú, cola.

²² Atividade desenvolvida em 17/03/04, pela Professora V.A.L.

A Escola II, igualmente à Escola I, definia-se como sócio-construtivista. No entanto, apesar de todo o esforço da professora J.M.C. (participava das sessões de estudo quinzenais promovidos pela REME) em trabalhar com textos – leitura e produção –, sua prática pedagógica fundamentava-se em referenciais associacionistas e a “inovação” acontecia devido ao uso de textos de gêneros variados, mas que acabavam sendo escolarizados. Vejamos por que:

(i) Embora os textos selecionados pertencessem a gêneros textuais variados que circulam em nossa sociedade – poemas, quadrinhas, parlendas, contos de fadas, adivinhas – as atividades propostas eram puramente escolares, isto é, desconsiderava-se a função social do texto e atribuía-lhes uma função meramente escolar: decodificação, interpretação através da localização de informações lidas; perguntas que se referiam a detalhes mínimos, secundários, que não afetavam a compreensão das idéias. As respostas, por sua vez, não iam além do registrado no texto e não exigiam qualquer elaboração por parte das crianças, como demonstram os exemplos a seguir:

ATIVIDADE A²³

Vamos ler o texto abaixo e responder às perguntas.

O GRILLO GRILADO

O grilo coitado
Anda grilado
E eu sei o que há.

Salta pra aqui,
Salta pra ali.
Cri-cri pra cá,
Cri-cri pra lá.

O grilo coitado
Anda grilado
E não quer contar.

No fundo não ilude
É só reparar
Em sua atitude
Pra se desconfiar.

O grilo coitado
Anda grilado
E quer um analista
E quer um doutor.

Seu grilo, eu sei.
O seu grilo
É um caso de amor.

ELIAS JOSÉ. Um pouco de tudo: de bichos, de gente, de flores. São Paulo, SP: Paulinas, 1982.

- 1 – Qual é o título da poesia?
- 2 – Quem é o autor da poesia?
- 3 – Por que o grilo está grilado?
- 4 – Circule no texto as palavras que rimam.

²³ Essa atividade tal qual foi transcrita constitui-se na avaliação bimestral da REME no 2º bimestre.

ATIVIDADE B

1 – Leia o jogo de palavras que o autor Almir Correia criou para escrever o poema com pena.

POEMA COM PENA

Fiz um poema E não sei se vale a pena Poemar.	Não tem mais pena de índia Porque índio já não se acha Em nenhum lugar.	Tem tanta pena Pena até de travesseiro.
É um poema com pena Pena do céu Pena da terra Pena do mar.	Mais ainda tem Pena de arara-azul Pena, de galinha sem cabeça, Pena do pato pateta.	Só não tem pena nenhuma Do burro. Porque burro não tem pena (Almir Correia)

A – Qual o título do texto?

B – Quem escreveu o poema?

C – Circule no texto a palavra PENA e em seguida conte quantas vezes aparece no poema.

D – No texto aparecem 4 nomes de animais que são:

E – Qual a cor da pena da arara?

F – Registre os pares das palavras abaixo:

ÍNDIO = GALINHA =

PATO = BURRO =

(ii) As atividades de escrita eram poucas e, com muita frequência, consideradas consequência ou inversão das de leitura. As produções de texto iniciaram-se com a escrita de bilhetes e convites, por serem gêneros “mais simples”, e reescrita de histórias lidas. Ressalta-se que, ao produzirem um texto, quase sempre individualmente, as crianças não costumavam “revisá-lo e editá-lo”, como etapas do ato de escrever, para depois entregá-lo à professora, para correção. A atividade da professora na correção, por sua vez, centrava-se mais em aspectos notacionais e organizacionais (figura 4), e, algumas vezes, solicitava que os alunos fizessem cópia de certas palavras, “para não errar mais” (figura 5 e 6).

13/05/2004
 PRODUÇÃO DE TEXTO
 REESCREVA A FÁBULA APANTE
 RA FARRA ROSA
 APANTERA FARRA ROSA
 ERA UMA VEZ
 APANTER REVEIOICO VESA
 COLOBO VJO QU SE ETAO
 ECF SE O PFO APRESECENE
 APRESENE DE VO SE FOTE
 FALA UMA COIZA FOTAO TE
 E DEVA RA O LOBO FO SA FATAO D
 ESCA CLAUDIA ILL
 APANTRA VIM UMA RA PO LA
 NAO EPURAMI QUERRI
 QU SE ME TAIM PANTE
 VO FIANEEIACOSE SE
 EIM E FIA VO SE TAND EIA
 QANTO TCRADOSA

 FIM

Figura 4 – A correção do texto pela professora refere-se apenas aos aspectos ortográficos das palavras.

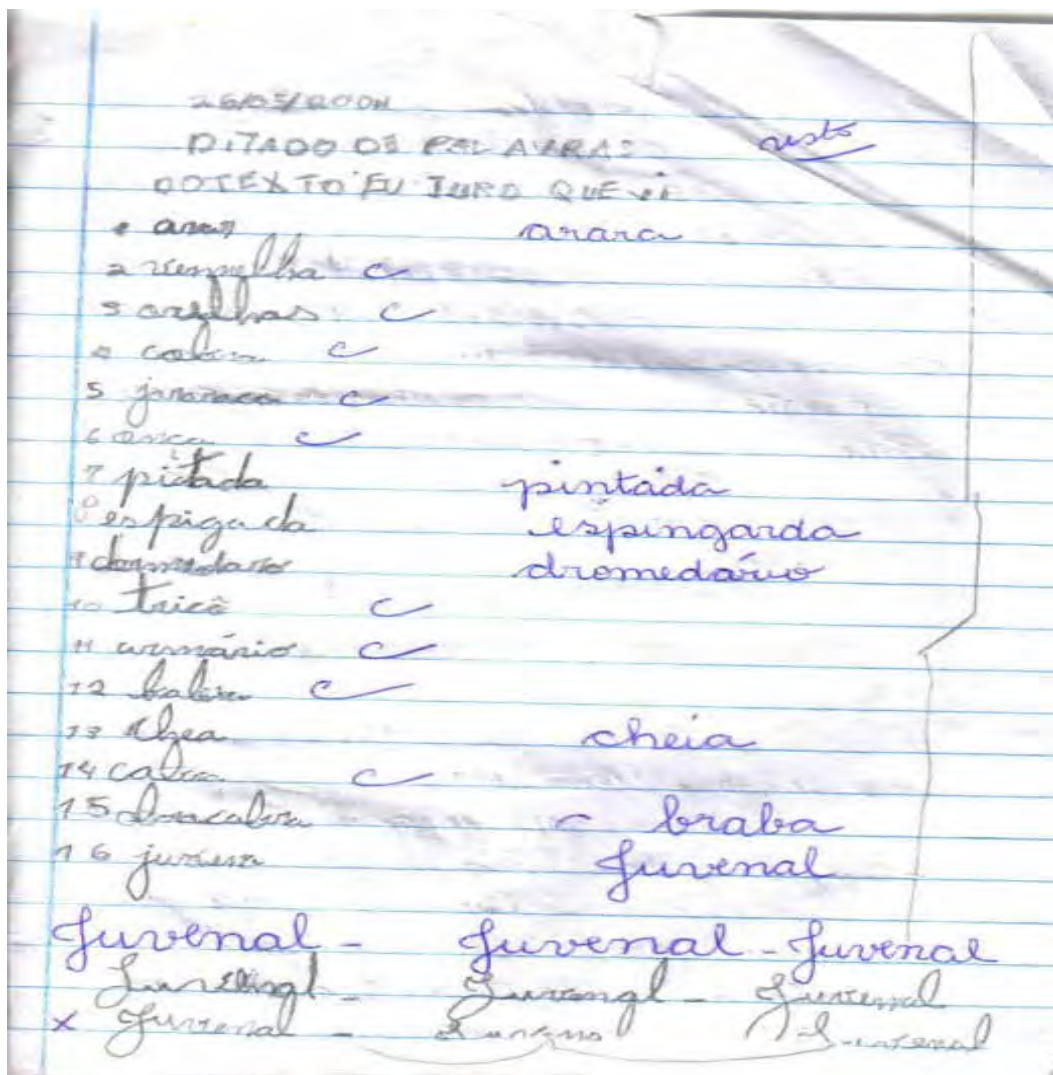


Figura 5 – Após a correção do texto pela professora havia uma proposta de atividade de cópia correta das palavras com o objetivo de fixar a grafia correta.

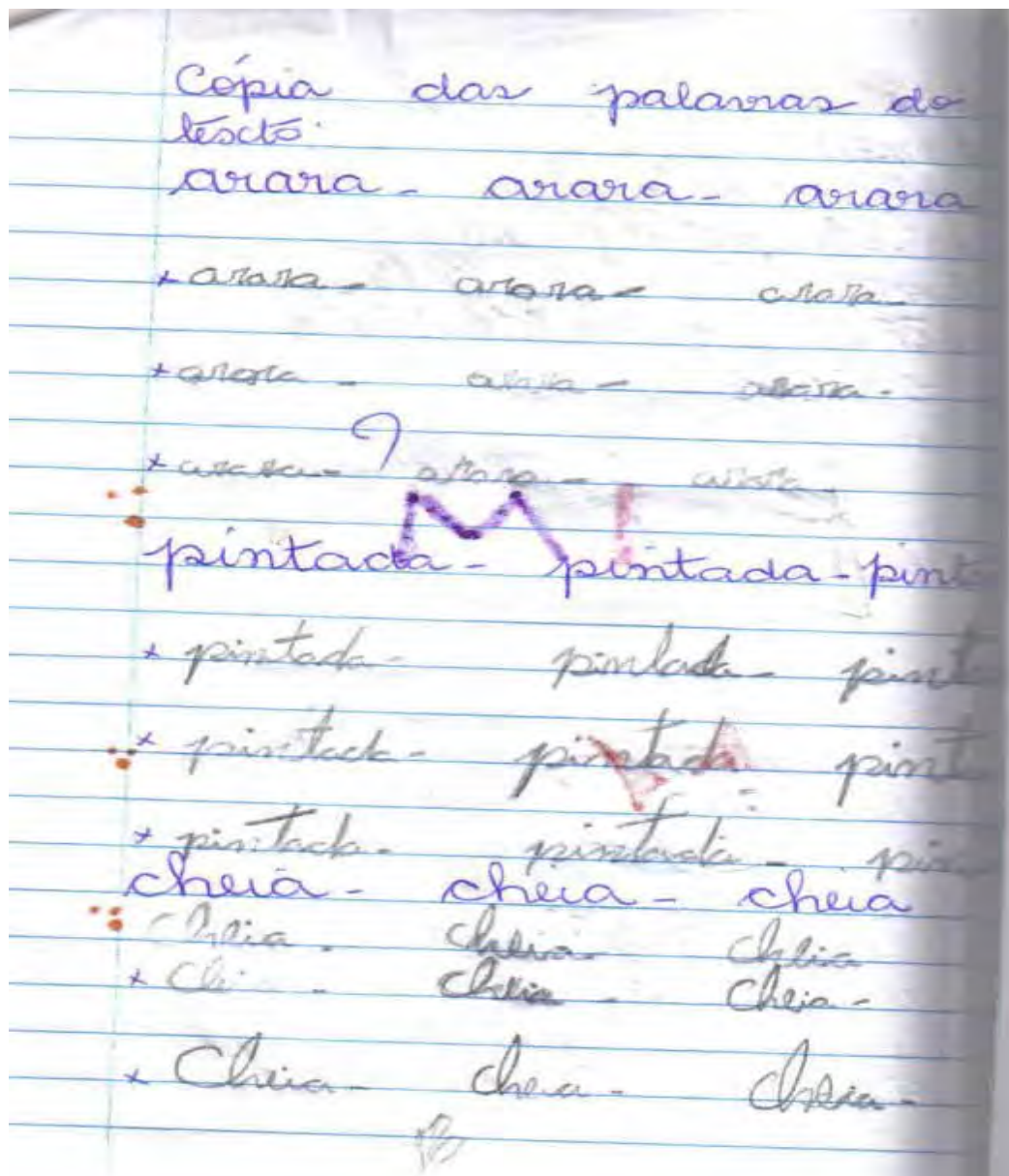


Figura 6 – Após a produção de textos, a atividade de fixação das palavras escritas ortograficamente incorretas, com o objetivo de memorização da grafia correta, “para não errar mais”.

Além disso, na maioria das vezes encontramos, nas atividades dos alunos, apenas um “visto” da professora ou uma palavra de incentivo: “Parabéns”, “Lindo”. É importante notar que essas palavras de incentivo, utilizadas pela professora, ou outros “recadinhos” como “você pode melhorar” em nada colaboram para a formação do escritor. Em vez de expressões genéricas como essas encontradas no texto dos alunos, respaldemo-nos nos postulados de Bach:

A observação deveria ter por finalidade abrir os olhos do aluno [...]. Numa tal perspectiva, termos como: “vago, mal dito, impreciso” [”lindo, ótimo”] são de eliminar. Eles não permitem ao aluno compreender em que tropeçou, impedindo, ao mesmo tempo, toda a esperança de progressão. Para guiar o melhor possível o trabalho de reescrita, aquele que corrige, pelo contrário, terá o cuidado de diferenciar os problemas encontrados e de os enunciar numa linguagem clara, que representa um ponto real de apoio (BACH, 1991, p. 239).

Nesse sentido, é preciso que o trabalho com produção de textos, na sala de aula, desde o início da alfabetização escolar envolva planejamento, esboço, revisão e editoração como etapas deste trabalho, como propõe Calkins (1989) e Jolibert (1994). Além do mais deve integrar-se a um projeto ou mesmo a uma seqüência didática referente a um determinado gênero textual e não atividades esporádicas de escrita, com objetivo de verificar se a criança sabe (ou não) escrever, isto é, para corrigir ou julgar.

Em nosso trabalho, isso significa que é necessário incorporar a revisão como um momento específico, realizado primeiro pelo autor, que verifica a adequação do texto ao seu objetivo, e posteriormente realizada pelo “outro” (que pode ser um colega, ou o professor antes da versão final) que ajuda o autor a “dizer” melhor o que pretende.

O objetivo da revisão não é corrigir, mas descobrir novos sentidos para o texto a partir do que foi dito (ou não dito) no esboço. O que guia a revisão é o sentido do texto e não a correção ortográfica, gramatical (apesar de que devem ser aspectos revisados, também). A revisão implica, assim, em sucessivos momentos de refações de texto, que são as correções necessárias para tornar o texto compreensível e adequado à situação.

No exemplo citado, a professora J.M.C. apenas colocou uma palavra de incentivo para expressar sua avaliação. No entanto, durante a entrevista, por nós realizada, afirmou que “avaliar é saber o que o aluno realmente aprendeu para ver o que precisa ser retomado, e verificar onde o professor falha”. Com base nessa afirmação, constatamos que o procedimento por ela adotado como avaliação do texto da criança restringe-se a:

- julgamento do produto do trabalho da criança expresso em um conceito (“ótimo, muito bom”), ou incentivo (“parabéns, lindo”), ou ainda um recadinho (“precisa melhorar”, “você é capaz”);

- desconsideração do processo de elaboração do texto em suas diversas fases (planejamento, textualizações, revisão, editoração), que não verificamos em nossas observações;
- correção dos aspectos ortográficos e, posteriormente, exercícios de cópia das palavras que se encontravam ortograficamente incorretas no texto.

Retomando o conceito de avaliação da professora, não observamos os aspectos implícitos em sua concepção (o que o aluno aprendeu, o que precisa ser retomado, e onde o professor falhou). Assim, podemos afirmar que para a professora as palavras correção, revisão, avaliação e ensino (de produzir texto) têm o mesmo sentido. A atividade de produção de textos, quando baseada nesse enfoque, tem ocasionado, apenas aversão ao “redigir. É necessário assumir que escrever é produzir textos” (JOLIBERT, 1994) e isso implica em dizer algo, para alguém, com um determinado objetivo, e nosso trabalho deve ser nessa direção se nossa intenção é a formação do escritor.

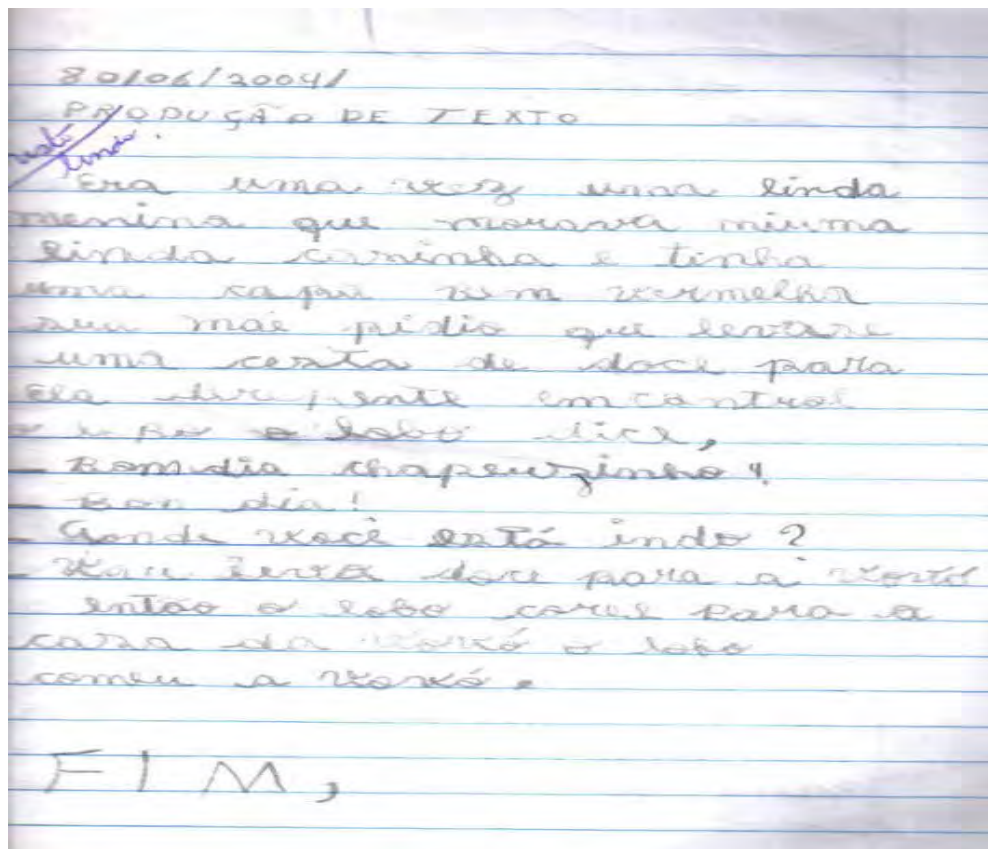


Figura 7 – A avaliação do texto pela professora restringia-se a uma palavra de incentivo para a criança: “Lindo”.

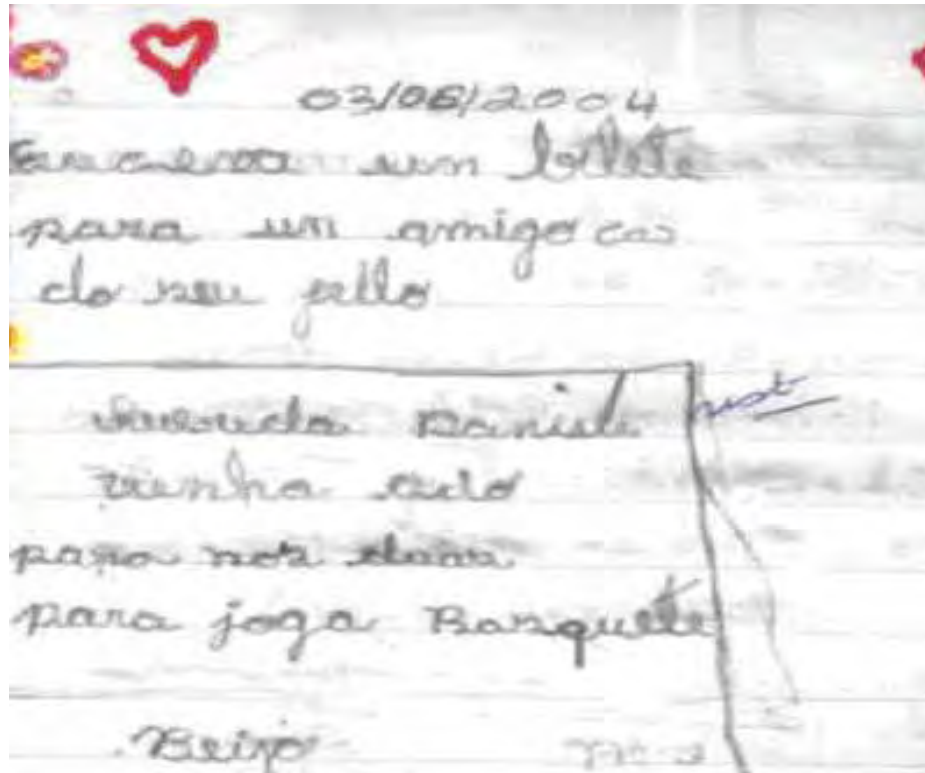


Figura 8 – Algumas vezes a professora apenas se certificava de que a atividade fora realizada pela criança, vistando seu caderno.

(iii) As atividades de leitura e escrita eram, quase exclusivamente, individuais e todas as crianças liam ou escreviam a mesma coisa. No processo real de produção de texto, existem momentos de reflexão solitária, elaboração pessoal (o escritor consigo mesmo) e momentos nos quais o escritor conversa, troca idéias, discute, dialoga com outros escritores, via leitura.

Em síntese, pudemos observar/constatar que a aula de Língua Portuguesa, na 1ª série do Ensino Fundamental, cujo objetivo é possibilitar, aos alunos, a aquisição da língua escrita, seus usos e funções, não vai além da execução de exercícios gramaticais, que acabam por se constituir no objeto privilegiado de ensino dessa área curricular. O tempo escolar das aulas dessa área de conhecimento é distribuído em dois momentos: a “instância da aula”²⁴ – realizada pelo professor para apresentação de um conteúdo gramatical (fonema, sílaba) ou de outro uso de linguagem (leitura de textos, escrita, linguagem oral) – e a “instância do exercício” – realizada pelo aluno,

²⁴ Tomo emprestado de Batista os termos “instância de aula” e “instância do exercício”. Esse pesquisador analisou, em seu trabalho de mestrado, a aula de Português nas séries finais do Ensino Fundamental. O autor desencadeou sua pesquisa a partir da pergunta: o que se ensina quando a aula é de português? Para maior esclarecimento/conhecimento ver BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Aula de Português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

quase sempre em exercícios escritos relacionados ao conteúdo apresentado pelo educador. Essas duas instâncias constituem-se nas duas faces da aula de língua materna e, ao mesmo tempo, são constitutivas uma da outra. Em outras palavras, os conteúdos abordados na “instância da aula” são a base para a organização da “instância do exercício” e esta, por sua vez, determina aquela, isto é, a sua progressão, ou não, a partir da correção, da avaliação das atividades propostas e realizadas pelas crianças. Ressalta-se que em ambas instâncias o livro didático é o guia, é o que define os saberes a serem transmitidos, sua organização, progressão, distribuição no tempo escolar, os exercícios de aprendizagem e de fixação (dos conteúdos) e a própria avaliação.

Nessa perspectiva, o professor é apenas o gerenciador do livro didático.

2.5. As estagiárias – auxiliares da pesquisa

Além das professoras titulares das primeiras séries, participaram do projeto seis estagiárias do 4º ano do Curso de Pedagogia – Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na condição de auxiliares da pesquisa.

As estagiárias desempenharam um papel fundamental na investigação e exerciam uma dupla função: eram auxiliares das professoras – enquanto colaboradoras, co-autoras da prática pedagógica desenvolvida nas primeiras séries selecionadas, essa função referia-se ao estágio curricular do curso de Pedagogia – e auxiliares de pesquisa do projeto em pauta. Nesse papel, participaram enquanto pesquisadoras de iniciação científica e coletaram dados para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que resultou na escrita de suas monografias.

Para caracterização das estagiárias, utilizei as informações obtidas através de um questionário composto de duas partes. A primeira referia-se aos aspectos relacionados à descrição das acadêmicas (dados pessoais, histórico da formação de nível médio e experiência profissional), e, à avaliação do curso de Pedagogia e dos motivos que as levaram a participar do projeto de pesquisa. Na segunda parte as questões referiam-se às concepções sobre alfabetização, ler e escrever.

O primeiro aspecto constatado através do questionário permite afirmar que as auxiliares de pesquisa pertenciam a estratos sociais diferentes. Apenas duas não trabalhavam, enquanto as outras quatro conciliavam o trabalho de meio período com a frequência ao curso de formação de professores, no período noturno. Isso evidencia as dificuldades que se apresentam no curso ao envolver a articulação, complexa e necessária, das condições de trabalhador e estudante.

No que tange à formação das acadêmicas, observou-se que cinco cursaram, na rede pública, entre 1997 e 1999, o ensino médio profissionalizante em cursos de Habilitação Específica; a outra concluiu o ensino médio há dez anos. Além disso, quatro participantes da pesquisa interromperam os estudos: três o fizeram logo após o término do ensino fundamental e uma, após a conclusão do ensino médio.

Quanto à experiência profissional, apenas duas estagiárias já haviam atuado no magistério. Uma delas possuía, também, experiência na primeira série, enquanto a outra abandonou a profissão há sete anos. Para as demais auxiliares de pesquisa, o estágio era o primeiro contato com a docência.

Um fato importante a destacar foi a dificuldade da pesquisadora em conseguir acadêmicos para atuar no projeto, especialmente porque deveriam atuar na primeira série do ensino fundamental e os estagiários achavam-se despreparados para atuar como alfabetizadores. Inicialmente, apenas três inscreveram-se; posteriormente, os demais foram “convencidos” pelos primeiros, e assim justificaram seus ingressos no grupo.

Eu entrei para o projeto motivada pelo entusiasmo das colegas que já estavam participando e também pela possibilidade de receber a orientação e fazer a pesquisa para o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). (E.S.F., 30/04/04).

Foram minhas colegas que me convenceram a participar do projeto depois que tiveram a primeira reunião com a professora Ana Lúcia. Também me interessei porque estou trabalhando com uma primeira série só de “alunos com dificuldades”. (D.A.C. , 30/04/04).

Aceitei participar desse projeto acreditando que terei mais fundamentação teórica para realização da minha monografia e conseqüentemente na minha formação. (J.W.G. , 30/04/04).

Aceitei participar desse grupo porque é uma oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre alguns autores, bem como discutir pensamentos e dúvidas que ficariam sem resposta, pois o curso de graduação não nos dá essa contribuição. Por outro lado o meu TCC resultará desse trabalho, ou melhor,

dessa participação, deixando-me mais segura para futuras discussões. (T.F.S. , 30/04/04).

Aceitei participar desse projeto porque é o tema do meu TCC, com a diferença apenas de que, no projeto, estaremos estudando a alfabetização de crianças, e em meu TCC estarei fazendo uma análise de um programa de jovens e adultos. E ainda, porque meu foco de interesse é o processo de alfabetização. Quero me especializar nessa área e, se possível, abordar o mesmo tema num curso de mestrado. (A.C.G. , 30/04/04).

A participação nesse grupo foi motivada, primeiramente, pelo entusiasmo das outras colegas e depois pela busca de conhecimentos mais específicos sobre a alfabetização. Rever algumas coisas que já havia lido e aprender mais sobre alfabetização que vi muito superficialmente no curso de graduação. (A.M.P. , 30/04/04).

A opinião das auxiliares a respeito do Curso de Pedagogia e suas concepções sobre alfabetização, que ora apresento, constituiu-se na segunda parte do questionário respondido por essas acadêmicas.

As alunas foram unânimes em considerar o curso como “bom”. No entanto, esclareceram que alguns aspectos merecem ser “discutidos e repensados”. Como pontos positivos apresentaram: a competência de alguns formadores que compõem o quadro de pessoal do curso (“alguns professores são esforçados e competentes, o que proporcionou um ensino de qualidade”); o embasamento teórico que o curso oferece em algumas áreas (“o curso foi completo, principalmente a parte relacionada à educação infantil e matemática”); a gratuidade do curso e o fato de ser em uma instituição pública federal garante uma certa credibilidade na sociedade.

Contudo, as discentes destacaram mais as falhas do curso. Dessa forma, criticaram: a estrutura do estágio, que acontece somente no último ano do curso e exige a realização de um grande número de práticas (educação infantil, em creches, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental; educação especial; educação de jovens e adultos; e dificuldades da aprendizagem) em um curto espaço de tempo; a estrutura curricular do curso, devido à ausência de algumas disciplinas, que os alunos julgam importantes, como a Informática e Literatura Infantil, à escassa carga horária de outras (por exemplo, Psicologia, Fundamentos da Alfabetização e Didática) e à falta de interdisciplinaridade.

As estagiárias expuseram, além disso, seu desgosto com relação ao enfoque da disciplina Fundamentos da Alfabetização, que não as capacitou a ensinar a ler e escrever, além de não as ter

preparado para a prática, para o cotidiano escolar – que compreende desde a organização do ensino até a atuação com o aluno. Informaram, ainda, que consideram-na de “fundamental importância na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental” e portanto, lamentam “ter uma carga horária tão pequena” (A.C.G.), impossibilitando, assim, o fornecimento de “uma base teórica necessária para o desempenho seguro na prática” (E.S.F.). A abordagem da disciplina também não contribuiu para a formação do alfabetizador, pois “ficamos estudando a história da alfabetização e não tivemos oportunidade de conhecer e aprofundar teorias de alfabetização” (J.W.G.); “de Emília Ferreiro, por exemplo, lemos só o capítulo 6, do livro da Psicogênese da Língua Escrita, que trata dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético” (D.A.C.).

A estrutura física da Universidade foi outro alvo de crítica dos acadêmicos. A falta de manutenção nas instalações, tanto nas salas de aula (carteiras quebradas, salas sujas) como na biblioteca (desatualizada e em péssimas condições, com “goteiras”, por exemplo).

Parte da má qualidade do ensino, para essas participantes do projeto, ocorreu por conta do desinteresse de colegas ou do não envolvimento pessoal com o curso. Assim, especificaram que, durante as aulas, conversas paralelas – verdadeiros “bate-papos” – e alunos lanchando (pipoca, refrigerante), e lendo (revistas e catálogos de produtos de beleza), atrapalhavam a aprendizagem. Queixaram-se, também, de alguns alunos que, sempre “pendurados” nos outros colegas, não realizavam os trabalhos extraclasse e nem os de sala de aula, mas “exigiam” seus nomes nessas atividades. Esses eram os mesmos que assistiam à aula só até passar a lista de chamada e depois se ausentavam.

As estagiárias concebiam, também, como nós, que a formação docente é um processo contínuo, sistemático, organizado e que a conclusão do curso de graduação é apenas a primeira instância desse processo. Elas reconhecem que o estudo, a troca de experiências, a investigação e a compreensão de uma série de problemas práticos e relevantes, inerentes ao contexto escolar e às situações cotidianas de sala de aula, devem fazer parte da formação do professor.

Nas palavras das auxiliares, suas expectativas com relação ao grupo eram:

Acho interessante trabalhar com as professoras alfabetizadoras pela possibilidade de trocar experiências e pelo real aprendizado em situações reais de salas de aulas. É importante planejar, executar, refletir sobre a prática, trabalhar em conjunto. (E.S.F.)

Espero aprender e verificar, na prática, como se dá a alfabetização e poder auxiliar os alunos nesse processo de aquisição da língua escrita, numa perspectiva construtivista, sócio-interacionista. Quero aprender mais para melhorar o meu trabalho como professora alfabetizadora. As trocas com as professoras servirão para eu identificar falhas nas minhas ações em sala de aula e contribuirão para minha melhoria profissional. Estou contente por poder estudar, trocar experiências, pesquisar. (D.A.C.)

Acredito que haverá uma troca muito significativa de informações entre todos (acadêmicas e professoras) e que a experiência vivida em sala de aula servirá como embasamento para futuros trabalhos, onde cada um poderá enriquecer seus conhecimentos e fornecer subsídios necessários para uma análise mais crítica da realidade do ensino em nosso país. (A.C.G.)

Acredito na dedicação e no empenho das pessoas que participam desse grupo para produzir uma prática de êxito nesse projeto de pesquisa. Aqui (no grupo) tivemos a oportunidade de desenvolver e discutir nossa prática baseada em uma determinada concepção teórica. Acredito que a partir desses estudos e experiência Teremos condições de alfabetizar. (T.F.S.)

A participação num grupo de estudos de alfabetização me traz muita satisfação e grandes expectativas. Participar de um projeto de alfabetização na escola pública, poder observar, analisar, propor, realizar, avaliar... é a junção ideal de teoria e prática. (A.M.P.)

Acredito que com a participação nesse projeto Terei mais fundamentação teórica e prática para a realização da minha monografia e para minha formação de professora. (J.W.G.)

Segundo as estagiárias, na disciplina de Fundamentos de Alfabetização foram lidos textos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (capítulo 6 do livro “Psicogênese da Língua Escrita”), Paulo Freire e Magda Soares. No entanto, as discentes não souberam indicar os títulos das obras, que leram, referentes aos dois últimos autores.

Para poder iniciar os nossos estudos no grupo, julguei ser necessário conhecer as concepções dessas alunas sobre alfabetização. O que é ler, escrever e alfabetizar, na concepção dessas acadêmicas? São as mesmas veiculadas pelos professores e pelos teóricos por elas citados, e “ouvidos”, durante o Curso de Pedagogia? Com esse objetivo elaborei as questões da segunda parte do questionário informativo.

É interessante notar que as auxiliares, inicialmente, surpreenderam-se com as questões e levaram quarenta e cinco minutos para realizar essa atividade. No entanto, suas respostas foram

breves, como podemos constatar a seguir. Vale destacar, ainda, que as dificuldades na realização da tarefa eram de ordem conceitual, discursiva e notacional²⁵.

Para um grupo de quatro acadêmicas, a leitura resume-se em decodificação de sons, ou melhor, na tradução das letras da linguagem escrita para sons da fala. Nessa concepção, o ato de ler é visto como uma seqüência de etapas, e fundamentado na crença de que a criança nada sabe sobre a leitura, porque não conhece o código. Então, primeiramente, deve aprendê-lo, para, posteriormente, compreendê-lo. Dessa forma, o papel da escola e do professor em particular, é ensinar a ler como um fim em si mesmo, e não com o objetivo de formar leitores. “Ler é decifrar códigos com compreensão da mensagem”, afirmam as estagiárias (E.S.F., D.A.C. e J.W.G.).

Uma discente buscou “termos e chavões” das teorias contemporâneas como indício de “atualização” e desprezo às concepções ancoradas em epistemologias associacionistas ou inatistas. Assim, disse que ler é “o processo pelo qual o indivíduo constrói a interpretação de símbolos institucionalizados, ou seja, quando sabe ler ele se insere no mundo do conhecimento coletivo de uma sociedade sonora” (grifos meus).

Para outra acadêmica,

ler não é uma simples decodificação de símbolos, muito pelo contrário, a leitura é a interpretação de frases simples e até textos complexos com sua total compreensão. O ato de ler requer, além de um conhecimento das estruturas lingüísticas, um raciocínio que leve o indivíduo a entender o enunciado” (A.C.G., grifos meus).

Apesar de falarem em compreensão, interpretação, entendimento do enunciado, isso só é possível, segundo as estagiárias, após a decifração, ao conhecimento das estruturas lingüísticas. Nota-se que essa afirmação contradiz uma anterior, na qual elas defendem que “ler não é uma simples decodificação de símbolos”. Portanto, a compreensão, nessa concepção, parece ser obtida pela adição dos significados das palavras que compõem o texto.

As concepções apresentadas afastam/desviam a leitura do seu principal objetivo, que é a atribuição de sentido, e ignoram que, nesse processo, as previsões, adivinhações, formulações de

²⁵ Algumas estagiárias apresentavam sérios problemas de ortografia, alguns bastante elementares, como erros de transcrição da fala e de hipercorreção (ex: *entresse*) e outros de regras do sistema da escrita: uso do C, S, Z, CH, X, J, G (ex: *sugeito*).

hipóteses, conhecimento do tema abordado, conhecimento lingüístico (que não se reduz ao conhecimento do código alfabético) são estratégias que proporcionam a compreensão do escrito.

Se, para as estagiárias, ler é decodificar, escrever é codificar. Escrever “é utilizar-se de símbolos padronizados com o objetivo de comunicar-se” (D.A.C.), é “uma forma mecânica de codificar a fala” (J.W.G.). Escrever significa “desenhar as letras para formar sentenças” (E.S.F.), ou “reproduzir o que está lendo” (A.M.P.), ou, ainda, “um processo construído pelo indivíduo, que com ele, além de interpretar símbolos sonoros institucionalizados, pode identificar esses símbolos graficamente” (T.F.S.).

A “escrita”, então, é apresentada pelas alunas como a aprendizagem de um código, a qual se inicia com o conhecimento das letras e sílabas para a formação de palavras. É considerada como uma atividade “mecânica”, como uma habilidade motora “de desenhar letras”.

Apenas uma estagiária concebe o escrever como uma atividade cognitiva: “escrever não é uma simples cópia de palavras do texto. A escrita exige uma elaboração mental de idéias que serão transcritas para o papel e, também, um conhecimento prévio da língua para a correta transcrição destas palavras” (A.C.G.).

Constata-se, porém, que, mesmo indicando a escrita como uma atividade cognitiva, a acadêmica não se refere aos seus usos e funções. “Não se trata, então, 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” (SMOLKA, 1993, p. 45).

Dessa maneira, o referencial teórico e as idéias dos interlocutores possibilitam a verificação das hipóteses, “um verdadeiro processo intelectual”, que “exige planejar, direcionar o pensamento para as relações de causalidade entre os elementos do sistema” (Idem, ibidem, p. 105).

Coerentes com suas concepções de ler e escrever, as acadêmicas apresentaram seus pensamentos a respeito do que é alfabetizar.

Nome dado ao processo construído pelo indivíduo e pelo qual ele participa ativamente de uma sociedade através de ações individuais ou coletivas. (T.F.S.)

Ensino da leitura e da escrita com significado. (E.S.F.)

Ensinar o sujeito a ler e escrever. (J.W.G.)

Um processo que envolve diversos aspectos e pode se dar por diferentes meios. Os diversos aspectos são as diferentes bases (apoio teórico), diferentes formas de se proporcionar ou fazer com que o conhecimento (leitura, escrita, interpretação) esteja disponível para o alfabetizando. (A.M.P.)

Um processo através do qual o indivíduo adquire as habilidades de ler e escrever. Essas habilidades devem ir além da decodificação de símbolos (letras) deve englobar a compreensão do que está sendo lido (mensagem) no caso da leitura. No caso da escrita, deve iniciar-se com o uso de um código padrão que todos possam compreender. (D.A.C.)

As palavras às quais as estagiárias recorrem para conceituar a alfabetização deixam claro que a criança deve primeiro aprender o sistema de escrita e, somente quando tiver domínio das formas das letras, sua relação com os sons, o uso dos sinais de pontuação, das letras maiúsculas, pode ter acesso à linguagem escrita. “Alfabetizar é o ensino da leitura e escrita”. Mas o que significa ensinar a ler e escrever? Ler e escrever para quê? Por quê? O quê? Quando? Como? Onde? Essas e outras questões não foram respondidas pelas acadêmicas. Constata-se, porém, que subjacente às suas palavras, a alfabetização é concebida como um processo desenvolvido numa relação vertical, onde o papel do professor é o de ensinar/revelar códigos a serem aprendidos pelo alfabetizando (“para poder juntar e formar palavras, frases”) numa seqüência, do *mais fácil* para o *mais difícil*, do mais *simples* para o *complexo*, do ponto de vista do adulto. Os alfabetizando são vistos/considerados *passivos* no seu aprendizado, pois aprendem a escrever por repetição, por imitação, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases.

Logicamente, a adoção dessa concepção reflete a idéia da língua como um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis. Reflete, também, a idéia de aprendizagem da escrita baseada em treinar, memorizar, copiar e reproduzi-la. A partir dessas concepções, observa-se a idéia de que do ensino do professor resulta o aprendizado correto do aluno, que, depois de *conhecer e compreender os códigos*, é capaz de ler e escrever, “usando essas palavras que aprendeu” (A.M.P.). Nesse sentido, a alfabetização reduz-se ao mero aprendizado do código alfabético.

No entanto, para a acadêmica que afirmou que ler “não é simples decodificação e escrever não é simples cópia”, alfabetizar é

inserir o sujeito no mundo da leitura e da escrita, ou seja, fazer com que este sujeito tenha acesso ao mundo letrado, tornando-o um indivíduo ativo na sociedade em que vive. A metodologia a ser utilizada deve levar em conta a vivência que este sujeito possui, isto é, tanto a criança como o adulto trazem consigo conhecimentos adquiridos, anteriormente, em seu meio ambiente. Estes

conhecimentos devem ser valorizados e respeitados e, a partir deles, pode-se iniciar um processo de alfabetização que conduzirá o indivíduo a fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita. (A.C.G.)

Na concepção apresentada pela estagiária destacam-se os seguintes aspectos:

- a) alfabetização como um processo de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita;
- b) os conhecimentos da língua escrita, adquiridos fora dos muros escolares;
- c) a experiência dos sujeitos com a língua escrita adquirida no seu ambiente cultural;
- d) a necessidade de o professor conhecer, respeitar e valorizar esses conhecimentos e experiências para continuar o processo de alfabetização (e não para iniciar o processo de alfabetização, pois este já se iniciou);
- e) a alfabetização considera a leitura e a escrita como práticas sociais.

O que dizem as estagiárias sobre alfabetização, leitura e escrita? Na perspectiva adotada por elas, a alfabetização consiste/restringe-se à aquisição da codificação e da decodificação da escrita. Nesse sentido, primeiro se formam as letras, depois sílabas, palavras e finalmente se aprende a “escrever de verdade”. Assim sendo, a leitura e a escrita de textos só ocorrem após o domínio do código, “ensinado” na/pela escola. Desconsideram que o início do processo de alfabetização não coincide com o início do processo de escolarização formal, e que o conhecimento é adquirido através da interação com a escrita em suas diferentes formas (*outdoors*, revistas, cartazes, gibis, livros...) e em interação com outras pessoas (pais, amigos, irmãos), que lêem e escrevem e se encarregam de informar, através de atividades cotidianas, os usos e as funções da escrita (sem que para isso se exija pré-requisitos, ou que seja administrado homeopaticamente em “doses” controladas por alguém).

Assim, na concepção das estagiárias, a alfabetização é ensinar/aprender letras, sílabas, palavras, frases e, posteriormente, textos.

2.6. O claro e o oculto nos dados coletados

As informações contidas neste capítulo caracterizam/descrevem o quadro em que se insere a presente pesquisa. Os dados foram coletados através de questionários, entrevistas e conversas informais. A seguir, destaco alguns aspectos que considero relevantes para melhor compreensão das participantes da investigação – professoras e estagiárias – e dos sujeitos da pesquisa.

Vale a pena destacar que a análise dos dados evidenciou algumas semelhanças significativas entre o conjunto das respostas das professoras das primeiras séries participantes da investigação e das estagiárias, auxiliares da pesquisa. Algumas vezes, as semelhanças se estenderam até às respostas obtidas junto aos pais das crianças.

Quanto à leitura, os suportes mais citados pelos dois primeiros grupos foram jornais (Correio do Estado) e revistas (Veja, Isto É, Nova Escola). Os livros, por sua vez, mais mencionados foram os voltados para o trabalho. As professoras e as estagiárias afirmam que lêem menos livros, devido ao “alto custo” e à “falta de tempo”. No entanto, nas escolas participantes da pesquisa, há uma quantidade significativa de livros de literatura brasileira, literatura infantil, clássicos da literatura, livros técnicos das diversas áreas de conhecimento (História, Geografia, Leitura, Língua Portuguesa), organizados nas prateleiras aguardando um leitor para lhe dar vida, sentido. Assim, a baixa frequência à biblioteca da própria escola contrasta com o discurso dos docentes e futuros docentes. Se gostam de ler, como afirmam, e se o orçamento é pequeno e limita essas atividades, por que não utilizam a biblioteca?

Outro dado que chama atenção com relação à leitura das professoras sobre os autores e obras citadas refere-se à atualidade dos mesmos, no contexto educacional. Autores como Perrenoud, Paulo Freire, Bettelheim, Ferreiro, Teberosky, são citados como suas leituras. Também, Barbosa (2001) na pesquisa realizada com professores constatou que as leituras mais evocadas pelas professoras são aquelas percebidas como mais apropriadas para o contexto vivido. Retratam práticas de leitura e escolha de autores segundo perspectiva da época. Os autores mais lembrados são aqueles que merecem uma reverência constante da sociedade brasileira em geral.

É importante ressaltar, ainda, que os mesmos suportes de textos indicados pelos docentes e futuros docentes foram os apontados pelos pais das crianças dessas séries, no questionário informativo (Revistas Veja, Isto É, Época, por exemplo). E os livros são quase totalmente ausentes. A literatura não se faz presente. Apenas uma mãe de aluno fala da sua paixão pelos romances...

Quem proporcionará o encontro dessas crianças com a literatura, se os pais não possuem esses materiais disponíveis em casa e se na escola os professores, leitores pouco assíduos, não realizam essas leituras para convencer/seduzir as crianças para esse ato?

Esses dados indicam que esses profissionais (professores e estagiários) são “leitores escolares”, isto é,

tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e a prática docente, nas competências e nas disposições escolares, adquiridas escolarmente.

Se isso é verdade, quanto maior for a distância entre os conhecimentos e as disposições transmitidas pela escola e aqueles pressupostos por um texto, um impresso ou uma modalidade de leitura, maior será a possibilidade de o professor ou a professora:

- Desenvolver com dificuldade e hesitação a leitura daquele texto ou impresso;
- Ser visto e representado – por um observador (pesquisador, editor ou formador de professores) – como um “não leitor”, um leitor “precário” ou “fraco”;
- ver-se a si mesmo como um não leitor, capaz de reconhecer o valor dos textos e impressos cujos princípios de apropriação não domina, mas incapaz de se apropriar desses textos ou impressos;
- manter com a leitura desses textos e impressos distantes da cultura escolar, uma relação tensa e, conseqüentemente, marcada por uma resistência à leitura desses tipos de textos e impressos, pela ausência de autonomia e pela busca de validação de suas leituras (BATISTA, 1998, p. 31-32).

Os dados referidos podem ser entendidos com outros aspectos apresentados nos questionários informativos dos dois grupos: a baixa escolaridade dos pais das professoras e das estagiárias, o fato dessas profissionais constituírem a primeira geração na família a concluir/possuir um curso em nível superior; a ausência ou pouca frequência da literatura e de outros gêneros textuais na vida de leitor dessas professoras e estagiárias e o caráter fortemente utilitário das leituras realizadas no tempo presente (em geral com fins escolares ou profissionais) em detrimento da leitura prazerosa, informativa...

Chama atenção que nenhuma professora e estagiária fez referência à leitura de textos na internet. Isso pode sugerir que a internet ou o computador ainda não foi introjetado pelos professores titulares e pelos futuros professores como um suporte a ser considerado, entre outros. Talvez o pouco tempo de vida desse novo suporte de texto, aliado também aos requisitos exigidos para esse tipo de leitor (ler na tela, como se fosse um rolo), sejam motivos que expliquem essa pouca/nenhuma familiarização. Ressalta-se que uma das professoras exercia a função de professora de informática para os alunos do ensino fundamental no outro turno de trabalho.

No que concerne à escrita, os dados não se diferenciam muito dos referentes à leitura. Tanto os professores, quanto as estagiárias, e os pais dos alunos informaram que escrevem menos do que lêem. Além disso, os gêneros escritos são comuns aos três grupos: agenda, lista de compras, bilhetes e recados. Cabe-nos perguntar: como formar autores de textos, se os próprios professores não o são? Conforme analogia feita por Charmeux (1994), ninguém contrataria como professor de natação alguém que não soubesse nadar. E na aquisição da língua escrita, quais os requisitos necessários a um alfabetizador? Smolka nos alerta que:

A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa (1993, p. 93).

Um ponto interessante observado nas salas de aula selecionadas diz respeito às questões pedagógica e disciplinar. Os alunos, em ambas as turmas/escolas, gostam da escola, dos professores, enfim, das aulas. Mas constatou-se que as crianças consideram pouco atraentes aulas que envolvam exaustivas cópias, exercícios repetitivos e atividades individuais. Aliado a isso, atitudes enérgicas do professor com relação ao silêncio – tornando-se, muitas vezes, agressivo e descontrolado, como na turma C da professora S.R.H. – aumentam expressivamente as chances de indisciplina.

Vale ressaltar que, nas análises das professoras, o fato de 5 (cinco) dos alunos repetentes possuírem irmãos que passaram por situação semelhante, em anos anteriores, na mesma série, ocasionava o comentário dos educadores: “Diogo é irmão da Diana, aluna da 3ª série. Ela também repetiu a primeira série”. Constata-se, assim, que a fala dos docentes é impregnada de preconceitos (mesmo sem ter consciência desse fato), de discriminação para com os repetentes. Ao que tudo indica, quando um aluno é repetente, o irmão fica estigmatizado/marcado como um

dos “prováveis” repetentes. Esse fato indica/aponta também para a possibilidade de que a repetência é fruto da incapacidade da criança, é como uma doença contagiosa/hereditária.

Um dado que chama a atenção é a realização de atividades religiosas, confessionais, que se realizam no interior da escola e da sala de aula, esquecendo-se que o ensino público brasileiro é laico. É necessário ressaltar que o texto constitucional (1988), no Art. 210, estabelece que o “ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Também, a LDB, Lei nº 9394/96, preconiza (Art. 33 e parágrafos) que o ensino religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão, (...) assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedados quaisquer formas de proselitismo”. A lei prevê, ainda, que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”.

Os dados coletados e analisados permitiram-me traçar um perfil das professoras, das estagiárias/auxiliares de pesquisa e das crianças, sujeitos da investigação, contextualizando-as no espaço escolar.

As professoras são habilitadas recentemente (2002) em nível superior, no curso de Pedagogia, para o magistério dos primeiros anos do ensino fundamental; possuem uma experiência significativa no magistério desse nível da educação básica (igual ou superior a 10 anos) e apenas uma professora trabalha em período integral. Preocupam-se com sua formação continuada, fato esse evidenciado pela própria participação no grupo de estudos e pesquisas. Apesar de serem recém-formadas, suas concepções a respeito de ler, escrever, alfabetizar e sobre o que significa estar alfabetizado ancoram-se em pressupostos associacionistas, porém marcadas por expressões das teorias contemporâneas. Essas concepções guiavam suas práticas pedagógicas, conforme comprovamos nas observações realizadas em suas salas de aula, anteriormente ao trabalho por nós realizado e explicitado. Cabe-nos ressaltar, aqui, que a prática pedagógica constitui-se em uma instância formadora e que só o curso de graduação, em nível superior, é insuficiente para alterar as concepções das professoras.

No que se refere às estagiárias, auxiliares da pesquisa, eram concluintes do Curso de Pedagogia com habilitação para o magistério dos primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil. Um dado relevante que caracteriza esse grupo é que, com exceção de uma acadêmica, apesar de possuírem formação para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental,

conforme a legislação atual, obtida em nível médio, o estágio curricular que iriam realizar representava o primeiro contato delas com a sala de aula. Assim, como as professoras participantes da pesquisa suas concepções fundamentavam-se em pressupostos associacionistas. Ressalta-se, também, que assim como no grupo das professoras, o curso de nível superior não conseguiu alterar suas concepções e que essas originam-se também na própria situação vivida como alunos no ensino fundamental e médio.

As crianças, sujeitos da pesquisa, eram oriundas de famílias de nível sócio-econômico-cultural baixo, evidenciado pela renda das famílias (entre um e 3 salários mínimos) e pelo grau de escolaridade dos pais que se situava prioritariamente no ensino fundamental incompleto. As turmas de 1ª série do ensino fundamental, participantes da pesquisa não eram numerosas. Eram constituídas, na média, por 24 alunos, no entanto uma das turmas possuía 34 alunos. A maioria das crianças encontrava-se com 7 anos de idade, o que evidencia a relação ideal idade/série, prevista pela legislação; apenas 15 crianças possuíam idade acima de sete anos.

Um dado relevante refere-se ao quantitativo de 13 alunos repetentes em duas turmas participantes da investigação: na turma I representava 20% dos alunos matriculados e na turma II, 32%. Entre essas crianças, quatro repetiam pela terceira vez essa série.

Além desses dados, obtive outras informações coletadas no questionário informativo respondido pelos pais ou responsáveis. Entre essas informações chamam a atenção as restrições a que são submetidas nas práticas de leitura e de escrita dos sujeitos e de seus familiares. Restrições essas, provocadas pela insuficiência ou ausência de materiais escritos que circulassem nessas famílias, seja pelo nível de escolarização dos pais, seja pela renda familiar. No entanto, mesmo com essas limitações de materiais escritos, é importante ressaltar que as crianças informaram em conversas, com as estagiárias e com a pesquisadora, o interesse pela leitura de livros de histórias e gibis.

Assim, a análise desses dados preliminares possibilitaram-me a caracterização dos participantes da pesquisa, professoras e estagiárias, bem como dos sujeitos da investigação (alunos das primeiras séries do ensino fundamental). O próximo passo será buscar nos interlocutores selecionados referenciais teóricos para fundamentar a proposta de intervenção nas turmas de primeira série selecionadas. Esses referenciais constituem o próximo capítulo.

CAPÍTULO II

LER E ESCREVER EM TEMPOS DE LETRAMENTO

“Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.”

(BAKHTIN, 1992, p. 295)

Essa proposta de intervenção insere-se em uma perspectiva sócio-histórica, fundamentada na proposta discutida e desenvolvida por Smolka, que considera a alfabetização como processo discursivo que implica a elaboração conceitual pela palavra. Para tanto, inicialmente, meus primeiros interlocutores foram Smolka (1993 e 1997), Vigotski (1991, 2001), Pêcheux (1969, 1975/1997) e Bakhtin (1992, 1993). Em seguida, outros autores foram ouvidos objetivando enriquecer o trabalho em todas as suas fases.

Assim, na elaboração do discurso contido neste capítulo, as palavras dos meus interlocutores (“palavras alheias”) transformaram-se em “palavras próprias alheias” ou “palavras minhas”, não “para si”, no sentido vigotskiano, mas para o outro.

3.1. Primeiros interlocutores da pesquisa

Uma retrospectiva histórica permite verificar que até bem pouco tempo (1970), os trabalhos na área da alfabetização apresentavam um enfoque psicopedagógico. Privilegiavam os processos psicológicos através dos quais o indivíduo aprende, notadamente em seus aspectos fisiológico e neurológico, e as questões psicopedagógicas, relativas aos pré-requisitos para a alfabetização. A partir da década de 1980, houve uma mudança significativa nas concepções de

aprendizagem e de ensino da língua escrita, originadas das contribuições das ciências lingüísticas e da Psicologia Genética. É importante destacar que, como resultado dessas pesquisas, advindas das ciências lingüísticas, da Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística Textual e da Análise do Discurso, novas concepções de língua e linguagem, de oralidade e escrita, de texto e discurso, pensamento e linguagem, reconfiguraram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino.

O interesse em torno das questões relativas à alfabetização possibilitou a ampliação do seu significado para além do “ensinar o alfabeto a alguém”. No entanto, mesmo se tratando de um processo amplo e abrangente, é necessário que se atribua um significado ao termo, evitando assim, “negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar”, conforme alerta Soares (1985, p. 20).

Etimologicamente, a alfabetização significa aquisição do alfabeto, isto é, adquirir o código da língua escrita, adquirir as habilidades de ler e escrever. Tradicionalmente, as concepções de alfabetização fundamentam-se nos referenciais associacionistas/empiristas ou idealistas/inatistas e consideram a alfabetização “um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, *ibidem*, p. 20). Essa visão prioriza o domínio da técnica de escrever, na qual não importa o que escrever, mas como escrever (escrever corretamente do ponto de vista convencional), primeiro se formam palavras e, posteriormente, se aprende a “escrever de verdade”. Dá-se ênfase à forma, em detrimento do significado e das funções da linguagem.

No início do século XX, na década de 1930, Vigotski criticava as formas de intervenção no processo de alfabetização escolar, ao afirmar que a ênfase do processo recai sobre o ato mecânico de ler e escrever, em detrimento da linguagem escrita. Dessa forma

até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 1991, p. 119).

Comparando o processo de ensino da língua escrita pela escola com o ensino de piano, onde se desenvolvem a destreza dos dedos, a leitura e execução das notas da partitura, sem

entretanto, ensinar-se música, Vigotski afirma que a escola tem se preocupado em desenvolver uma habilidade técnica, mecânica e externa ao sujeito, desprezando o aspecto cognitivo que envolve essa aprendizagem. Afirma, ainda, que a escola deve ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras, levando-as a uma compreensão interior da escrita, ao longo de um processo que não é linear e no qual acontecem muitas transformações. Ainda sob a óptica desse pesquisador, as práticas pedagógicas no início da escolarização têm se reduzido ao ensino/aprendizado do código lingüístico, baseado no pressuposto de que o conhecimento e o domínio desse código são pré-requisitos para que se possa ler e escrever. Destaca, também, que o processo de aquisição da escrita é análogo ao processo de aquisição da fala; que a escrita não é simples tradução da fala em signos escritos e que a apreensão da linguagem escrita não é consequência da aquisição da escrita.

Dessa forma podemos diferenciar o termo “escrita” como o que se refere aos símbolos e signos do código escrito e linguagem escrita como uma função específica da linguagem; refere-se, então, à multiplicidade de funções da linguagem.

Recolocada de forma mais ampla, a alfabetização, ou o alfabetismo – em oposição a analfabetismo – refere-se a algo que vai além do saber ler e escrever, envolve o domínio da linguagem e da multiplicidade de funções da língua (TOLCHINSKY LANDSMANN, 1998). E que nas palavras de Cook-Gumperz, trata-se de “um fenômeno socialmente construído e que, portanto, é determinado pelo papel da língua escrita no funcionamento de uma comunidade” (1991, p. 11).

Nesse enfoque, a alfabetização tornou-se tema de debate de especialistas que propõem a substituição do termo alfabetização por letramento. Nesse sentido, Soares afirma:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate* e *literate* é definido como “*educated, especially abble to read and write*”, educado, especialmente capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (SOARES, 1998, p. 17).

Soares (1998) denomina, assim, alfabetizado o indivíduo que adquiriu a tecnologia de ler e escrever e pode envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, alterando seu estado ou

condição nos aspectos sociais, cognitivos, lingüísticos, psíquicos e culturais. Denomina de letrado, aquele indivíduo que pertence à cultura escrita literária e científica.

Ainda nesse contexto de reconceitualização da alfabetização Ferreiro & Teberosky (1985), baseando-se em teorias psicolingüísticas e assumindo a perspectiva da epistemologia genética piagetiana propõem a aquisição da escrita como um processo de construção do conhecimento por parte de um sujeito ativo, que elabora esse processo por meio da resolução de variados conflitos cognitivos propostos pelo objeto, no caso a escrita.

Para as pesquisadoras, reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons em formas visuais reduz sua aprendizagem à aprendizagem de um código.

É preciso reintroduzir a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre ele para fazê-lo seu. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 17).

Fundamentadas na teoria de Piaget e utilizando o método clínico, Ferreiro & Teberosky investigaram o momento em que a língua escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, considerando-se os processos cognitivos subjacentes à sua aquisição, a compreensão da natureza das hipóteses e a descoberta do tipo de conhecimento específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. Conceituando a escrita como um sistema de representação da linguagem, resultado de um processo histórico de construção da humanidade, não mais como um processo de codificação, é necessário que as crianças reinventem esse sistema. Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita é apropriação de um objeto de conhecimento, que requer o conhecimento de suas regras e funções dentro do contexto social, ou seja, uma “aprendizagem conceitual”. Partindo da hipótese de que as crianças têm alguma representação sobre a escrita, mesmo antes do ensino formal, e que são explicáveis sob o ponto de vista psicogenético, as pesquisadoras descreveram a evolução dessa conceitualização da escrita, categorizando-os em níveis (pré-silábico, silábico, alfabético).

Para as pesquisadoras, nesse processo de apropriação da escrita a criança

reproduz algumas das etapas-chave da evolução da história da mesma [escrita] na humanidade, apesar de que nossas crianças estejam expostas a um único sistema de escrita. A linha de desenvolvimento histórico vai do pictograma utilizado à escrita de palavras (logografia), à introdução posterior de um princípio de

“fonetização”, que evolui paulatinamente até as escritas silábicas e depois de uma complexa etapa de transição, culmina no sistema puramente alfabético dos gregos (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 293).

A linha de desenvolvimento psicogenético que traçamos começa também com a separação dos sistemas representativos icônicos e os não-icônicos, logo passa a um tipo de logografia com indubitáveis elementos ideográficos (representações próximas para palavras sistematicamente relacionadas, ainda que muito diferentes em sonoridade), assume penosamente o princípio de fonetização, conhece uma etapa de apogeu silábico e deriva, finalmente, para o sistema alfabético (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 293-294).

O paralelismo evidente entre a evolução histórica dos sistemas da escrita e a evolução das hipóteses infantis não significa que uma determina a outra. No entanto, revela que “as razões da semelhança de ambos os processos, é preciso buscá-las nos mecanismos de tomada de consciência das propriedades da linguagem” (FERREIRO & TEBEROSKY, p. 294).

Com relação a esse paralelismo, Vigotski propõe:

Uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes por que passa este desenvolvimento pré-histórico, e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 1991, p. 121).

Luria, como Vigotski, defende, também, a existência de uma pré-história da linguagem escrita e reconhece que “a história da escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e começa a lhe mostrar como formar letras” (LURIA, 1994, p. 143).

Assim, para Luria ao desenterrar a pré-história da escrita o professor adquire um importante instrumento para avaliar e valorizar o conhecimento que a criança já possui ao ingressar na escola e tomar decisões de continuidade. Analisando o desenvolvimento da escrita entre crianças de três a cinco anos de idade, para identificar o momento em que os rabiscos das crianças pudessem expressar um significado, sistematizou os estágios pelos quais a criança chega à compreensão do simbolismo da escrita. Nessa análise concluiu que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão” (op. cit., p. 188). E é precisamente essa tentativa de escrever, mesmo sem compreender o sentido e a natureza da escrita, que a criança constrói a sua “pré-história da escrita”, passando por um longo percurso que se inicia pela utilização de técnicas primitivas até o

uso da escrita como instrumento cultural. Desse modo, esse pesquisador focalizou em suas investigações a linguagem escrita como um sistema de signos que serve de apoio às funções psicológicas, especificamente à memória. Para Luria, “a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar, transmitir idéias e conceitos” (1994, p. 146). Assim, conceitua a escrita “como uma função que se realiza culturalmente” (Idem, *ibidem*, p. 144).

Nesse sentido, considerar a “pré-história” da escrita significa considerar que a aprendizagem da escrita pela criança não se inicia/não coincide com o momento do seu ingresso na escola, na alfabetização escolar, e que é necessário levar em conta o percurso que a criança faz até se apropriar desse objeto cultural, que lembra as grandes linhas da sua emergência na história humana. Nesse percurso é preciso compreender que os gestos, o jogo simbólico, as brincadeiras, o desenho, são sistemas simbólicos que permitem à criança preparar sua entrada ativa no universo simbólico da escrita. Todas essas atividades têm um significado, que remetem a outros, isto é, significam outra coisa, e, portanto, constituem objetos semióticos, de origem sócio-cultural.

Enquanto Ferreiro & Teberosky, ao considerarem o “paralelismo entre a história cultural e a psicogênese”, buscam as semelhanças dentro da aquisição da escrita, Smolka (1993) busca, a partir da teoria vigotskiana, evidenciar as diferenças,

assumindo que as constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa constante reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sócio-cultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social (p. 56).

Para Vigotski, no início da escolarização, as funções psíquicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita não estão desenvolvidas, pois são distintas da linguagem oral que se encontra desenvolvida na criança, e é exatamente a sua aprendizagem que levará ao desenvolvimento dessas funções. A linguagem escrita constitui-se, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, porque apoiada nos sons da linguagem falada, e gradativamente transforma-se em simbolismo direto, porque pode simbolizar a linguagem, não necessitando mais da intermediação da fala. Isso porque a linguagem escrita “é uma função totalmente especial da linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento” (2001, p. 312).

Altera-se, assim, radicalmente, a orientação do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita desde o início da escolarização. Vislumbra-se a alfabetização como a aprendizagem da linguagem escrita, “como um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (1991, p. 120), pois que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Assim, o domínio da linguagem escrita, como um sistema complexo de signos não se faz mediante atividades puramente mecânicas externas, mas através de um processo sistemático e intencional de construção das funções psíquicas superiores, que ocorre na escola. Essas funções psíquicas são, então, o resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento. A construção dessas funções psíquicas superiores (atenção arbitrária, memória lógica, abstração) é, portanto, vinculada à apropriação da cultura humana por meio de relações interpessoais no contexto em que a criança está inserida.

Para Vigotski, a aprendizagem e desenvolvimento são processos inter-relacionados, e, no entanto, a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento. Na criança, “o desenvolvimento parte da colaboração, mediante a imitação, que é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 331). Por sua complexidade, os processos de imitação não podem ser confundidos com a aquisição mecânica de hábitos, pois que a imitação exige uma certa compreensão do significado da ação do outro. A imitação requer “passar do que eu sei fazer para o que não sei” (op. cit., p. 328). É preciso considerar, ainda, que na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, natural ou espontânea, mas em colaboração e sob a orientação do professor. Nesse sentido, o autor destaca a importância da zona de desenvolvimento proximal para a aprendizagem, uma vez que se constitui em uma faixa potencial de aprendizagem particular de cada um, que é mudada pelo contexto social. Assim, não é a zona de desenvolvimento real, ou efetiva, que direciona a aprendizagem.

A partir desses pressupostos, Smolka interpreta a escrita como uma forma de representação em transformação (simbolismo de segunda ordem em simbolismo direto, segundo Vigotski), cujas inúmeras condições e situações de leitura e escritura se diversificam contextualmente e se modificam constantemente. Nas palavras da autora (1993, p. 56):

Quando digo se “diversificam contextualmente” penso nas várias funções e formas de realização da escrita. Quando digo “se modificam constantemente”, penso no dinâmico processo de conceitualização de experiências; penso no

processo de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação; penso no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos.

Dessa forma, a alfabetização é a aquisição da linguagem escrita, que implica a construção de uma nova função da linguagem que ocorre na interação, na interlocução, na produção de sentido. Na óptica de Vigotski a linguagem escrita refere-se tanto à escrita (enquanto um sistema de signos), quanto à linguagem escrita (como uma nova função da linguagem) e sua aquisição requer um alto grau de abstração.

Segundo Vigotski, o grau de domínio da linguagem oral não importará o mesmo grau da linguagem escrita, porque exige da criança uma dupla abstração: o do aspecto sonoro e do interlocutor. Com relação à abstração do aspecto sonoro, diz que a linguagem escrita é uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem sonoridade. “É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material” (Idem, *ibidem*, p. 312-313). A linguagem escrita é mais abstrata que a linguagem oral, porque é uma linguagem em que o interlocutor está ausente; trata-se de uma “linguagem-monólogo, de conversação com a folha de papel em branco, com um locutor imaginário ou apenas representado” (Idem, *ibidem*, p. 313).

Além desses aspectos, as motivações da criança para escrever diferenciam-se das motivações que levam à conversação. Por meio da linguagem oral, a criança comunica-se com as outras pessoas que a cercam e, de certa forma, supre as suas necessidades cotidianas de comunicação, sem que haja necessidade de se criar uma motivação específica para tal. Na fase inicial da alfabetização escolar, a criança não sente a necessidade de utilizar a linguagem escrita até porque tem uma vaga noção de suas funções.

Para Vigotski, escrever exige da criança uma ação voluntária e deliberada, porque requer, sistematicamente, a análise sonora (consciência fonológica) da palavra decompondo-a nas unidades constituintes da linguagem oral. Ressalta-se que na linguagem oral não há essa necessidade: quando fala, a criança não tem consciência dos sons que pronuncia. No entanto, a linguagem escrita exige que ela tenha consciência de cada um dos sons que constitui a palavra para reproduzi-los em símbolos gráficos correspondentes do nosso alfabeto. Em suma, escrever demanda uma ação voluntária e deliberada, por parte da criança, e exige que pense sobre a linguagem.

Vigotski assinala que é necessário proceder a uma análise não menos sistemática e intencional da transformação da linguagem interior para a linguagem escrita, visando compreender como ocorre. A passagem da linguagem interior para a linguagem escrita requer da criança operações complexas de construção arbitrária do tecido semântico. Além disso,

os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário [...] A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego (Idem, *ibidem*, p. 318).

Em seus estudos sobre os signos, Vigotski partiu do pressuposto de que o “pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário”, mas ao longo da evolução “tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve” (VIGOTSKI, 2001, p. 103). Na tentativa de superar uma análise parcial, por elementos isolados e independentes, fruto de constatação da ausência do elo primário entre pensamento e fala, o autor sugere que a necessária unidade é encontrada no significado das palavras.

Para Vigotski (2001, p. 104),

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito de pensamento e da linguagem que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

Desse modo, contrariamente a outros estudos, de outras tendências psicológicas, Vigotski postula que todo pensamento é uma generalização e que o significado das palavras evolui. Seus estudos e pesquisas mostraram que o sentido das palavras, enquanto “formações dinâmicas, e não estáticas”, modifica-se à medida que a criança se desenvolve. Ele critica a idéia de que a criança aprende “de uma vez” o sentido das palavras e traça uma progressão ontogenética de aquisição e desenvolvimento dos conceitos. Para ele, se os sentidos das palavras se alteram em sua natureza intrínseca, também sofre modificações a relação entre pensamento e linguagem.

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com a outra, a estabelecer uma relação entre as coisas (VIGOTSKI, 2001, p. 108).

Vigotski faz uma distinção entre os planos diferentes que o pensamento percorre até ser expresso em palavras. Dois planos da fala são ressaltados: o fonético e o semântico. A partir dessa distinção, conclui que existe uma unidade da fala, que é complexa, mas não homogênea, pois, no desenvolvimento lingüístico da criança, esses dois planos seguem um movimento independente e oposto.

O autor destaca três momentos da fala: a fala exterior, a fala egocêntrica e a fala interior. Na fase inicial da aquisição da linguagem, a criança se utiliza da linguagem externa disponível no seu meio, com a função de comunicar. A fala exterior, a que o autor se refere, caracteriza-se por ser uma fala totalmente nominativa, em que a palavra é vista como parte integrante do objeto que denota. Nesse início do desenvolvimento, a criança possui uma consciência primitiva e, por isso, é denominada de “fase pré-intelectual da fala”. Nesse período/momento, a criança começa por uma palavra, depois relaciona duas ou três; mais tarde, progride para frases simples seguidas das mais complexas, chegando, finalmente, à fala corrente, constituída de várias frases. Resumindo, “vai da parte para o todo”. No entanto, “quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa”, [...] “semanticamente a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades” (Idem, *ibidem*, 2001, p. 109).

Dessa forma, os aspectos semântico e fonético da fala seguem direções opostas, têm desenvolvimento não coincidente, e, no entanto, dependentes entre si.

Exatamente por surgir como um todo indistinto e amorfo, o pensamento da criança deve encontrar expressão em uma única palavra. À medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto. Inversamente, o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas (Idem, *ibidem*, p. 109).

As palavras de Vigotski evidenciam que o pensamento passa por transformações, até manifestar-se em fala. Os processos de desenvolvimento semântico e fonético permeiam outros planos do desenvolvimento e da relação entre pensamento e linguagem. É o caso da “fala egocêntrica” ou do “discurso egocêntrico”, que é o discurso da criança quando dialoga alto consigo mesma, quando “fala sozinha”, ou “pensa alto”. Essa fala acompanha a ação da criança, começando a ter uma função pessoal, ligada às necessidades de pensamento, pois são orientadas internamente, possibilitando a organização mental e a compreensão propriamente dita. A fala egocêntrica marca, então, a transição do “discurso social externo” (intersíquico) para o “discurso interior” (intrapíquico).

Smolka (1997), ao discutir a linguagem escrita como processo discursivo discorda do sentido da fala egocêntrica, postulado por Piaget e Vigotski. Para essa autora, Piaget entende a fala egocêntrica como a verbalização das crianças orientadas para si mesmas, sem qualquer função comunicativa ou social. Seria indicadora da imaturidade da criança e tenderia a se atrofiar e desaparecer à medida que o pensamento torna-se lógico e socializado. Vigotski e Luria, ao abordarem a fala egocêntrica, discordaram das idéias de Piaget. Para eles, a fala egocêntrica tem uma natureza social e funções específicas, sendo a precursora do pensamento racional verbalizado. Ao analisar a gênese, a estrutura, e o destino dessa fala Vigotski a apresenta como “um aspecto da transição da atividade social e coletiva da criança para o funcionamento mental individual” (SMOLKA, 1997, p.37). Smolka, inicialmente, discorda da linearidade, proposta por Vigotski: fala exterior (social), fala egocêntrica, fala interior – escrita, pois que em suas investigações constatou que em crianças que não falam ou “pouco verbais” também existe a elaboração da fala interna, sem que haja transição pela fala egocêntrica, como postula o autor. Smolka defende que a fala egocêntrica não precede a fala interna, mas “indica a elaboração de uma atividade mental discursiva no processo de internalização” (1997, p. 39).

Para Smolka, como postula Vigotski, a fala egocêntrica é “um dos modos de estudar e investigar o discurso interno, mas não é o único modo de internalizar a fala social; essa internalização pode ocorrer no silêncio e não necessariamente na oralização” (op. cit., p. 40). É, também, um indício das funções emergentes de auto-regulação e reflexividade no processo de desenvolvimento, tem um caráter de mediação e não meramente intermediário na atividade mental. Sua natureza é social.

Para entender o caráter mediador e a natureza social da fala egocêntrica, Smolka recorre à questão dialógica abordada por Vigotski. Para esse pesquisador é a mediação, pelo outro e pela palavra, que propicia a internalização da atividade mental, cuja natureza é social. Nessa perspectiva, a natureza da fala egocêntrica e da fala interior, é dialógica, isto é, a criança internaliza o movimento dialógico. O diálogo, por sua vez, é um fenômeno cultural, é a forma primária de manifestação da fala e o monólogo é a forma posterior e superior da fala. Considerar o monólogo como forma superior implica “admitir a elaboração da atividade mental reflexiva a partir da relação dialógica”, conclui Smolka (ibidem, p. 41)

Concluindo seu pensamento para entender a função da fala egocêntrica, atribuída por Vigotski, Smolka aponta, ainda, que para esse pesquisador a fala externa tem a estrutura estendida e a fala interna uma estrutura abreviada. A escrita é, assim, uma fala externa, mas é monológica na sua situação de produção (fala interna), uma forma superior de linguagem, e a oralização é uma forma de diálogo.

Considerando esses postulados de Vigotski, Smolka entende que o autor não explicitou claramente a questão da dialogia internalizada, na aquisição de linguagem escrita, isto é, não analisou o movimento dialógico na atividade de produção escrita. Recorre, então, a Bakhtin, para quem a dialogia, incluindo a monologia, caracteriza-se pela orientação para o outro (não necessariamente a presença do outro, como defende Vigotski) e conclui:

Nesse aspecto, o monólogo não se caracteriza por pretender ser a última palavra e tomar o “outro” como objeto, nem se caracteriza como saber diante de coisas mudas. Aqui, o princípio dialógico postulado por Bakhtin efetivamente redimensiona a noção de monologia: o monólogo é contingência no movimento dialógico, por um esquecimento, inevitável, das vozes/palavras dos outros no processo de reelaboração para torná-las “minhas próprias”. O “torná-las minhas” não significa que sejam necessariamente “para mim”. Nesse sentido, “cada monólogo é um réplica em um diálogo maior”, é um momento no movimento dialógico de modo que a linguagem, como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior (SMOLKA, 1997, p. 43).

Desse modo, Smolka considera a escrita como uma forma social de linguagem, com base em um movimento dialógico que ao ser internalizada é constitutiva da atividade mental discursiva. A fala egocêntrica é, ao mesmo tempo, mediação e indício dessa atividade e as formas do discurso dialogado explicitam as formas de discurso interior. Diante destas proposições, a autora indaga como poderiam ser analisados os indicadores da atividade mental durante o

processo de internalização, constituídos pela fala exteriorizada, vocalizada e audível, durante o ato de escrever.

Para Smolka, o murmúrio, isto é, a oralidade da criança no momento que escreve, é a fala egocêntrica exteriorizada indicadora de elaboração de uma atividade mental discursiva (a orientação para o outro) no processo de internalização da fala social. Nesse processo a fala egocêntrica teria as funções de reflexividade e auto-regulação. Suas conclusões apontam que assumir a vocalização durante o ato da escrita como fala egocêntrica e não simplesmente como vocalização, “instaura uma perspectiva discursiva de análise com a orientação para o outro” (p. 53). O outro pode ser não exatamente uma outra pessoa, mas a própria situação contextualizada onde se constrói o escritor.

Para Vigotski, a “fala interior”, ou “discurso interior”, é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, uma espécie de diálogo consigo mesmo, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas. Na fala interna, a alta de coincidência entre os aspectos semânticos e fonéticos é ainda mais acentuada do que nas demais. É uma atividade simbólica de natureza social. Para Vigotski, do ponto de vista sintático, o discurso interior é abstrato, desconexo e incompleto: sua sintaxe é abreviada; é predicativo, porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa (os significados se enlaçam entre si). Semanticamente, a fala interna caracteriza-se por três propriedades inter-relacionadas: o predomínio do “sentido” sobre o significado; a tendência de aglutinação de vários vocábulos em apenas um; e a integração de sentidos.

De acordo com Vigotski, é na fala interior que a independência entre a palavra e a significação atinge o ápice: predomina o sentido sobre a significação, a frase sobre a palavra e o contexto sobre a frase. A fala interior representa, dessa forma, o ápice da internalização da cultura.

A linguagem interior, segundo Vigotski, é uma função verbal distinta das linguagens oral e escrita, pois opera, preferencialmente, com os significados das palavras. Devido à sua estrutura e função, é evidente que a transição dessa linguagem para a exterior (falada ou escrita)

[...] não é a tradução direta de uma linguagem para a outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior, mas a reestruturação da linguagem e transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e

sonora da linguagem interior em outras formas estruturais inerentes à linguagem exterior. Como a linguagem interior não é uma fala menos som, a linguagem exterior não é uma linguagem mais som. A passagem da linguagem interior para a exterior é uma complexa transformação dinâmica – uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensível para todos (VIGOTSKI, 2001, P. 473-474).

A relação entre linguagem escrita e linguagem interna é tão complexa quanto as relações que a criança tem que estabelecer entre o oral e o escrito e, dessa forma, exige elaboração consciente e voluntária. De acordo com Vigotski,

[...] a gramática do pensamento não coincide na linguagem interior e na escrita, a sintaxe do significado da linguagem escrita é bem diferente da sintaxe da linguagem escrita e da falada. Nesta sintaxe dominam absolutamente as leis da construção do todo e das unidades da significação. Em certo sentido, pode-se dizer que a sintaxe da linguagem interior é diametralmente oposta à sintaxe da escrita. Entre esses dois pólos situa-se a sintaxe da fala. (idem, p. 316).

A linguagem oral é um elo intermediário, porque as circunstâncias (conhecimento do interlocutor, sujeito da enunciação, transmissão imediata pela entonação, e o tema conhecido dos interlocutores) que possibilitam expressões puramente predicativas (e que acompanham constantemente a linguagem interna) também estão presentes na conversação, proporcionando o surgimento dessas expressões. Na linguagem escrita, no entanto, essas circunstâncias estão totalmente ausentes. Por isso, a estrutura da linguagem oral ocupa uma posição intermediária entre a linguagem interna e a linguagem escrita.

É importante destacar que Vigotski faz, ainda, uma distinção entre significação e sentido. O sentido é algo dinâmico que incorpora a significação, e é composto pelos eventos psicológicos despertados pelas palavras em nossa consciência. A significação, por sua vez, refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no desenvolvimento da palavra, consistindo numa área mais estável de sua compreensão, sendo compartilhada socialmente. O sentido é particular, se molda de acordo com o contexto e se transforma de acordo com as vivências afetivas do indivíduo. O signo lingüístico é, assim, eminentemente cultural e histórico; em uma palavra, polissêmico.

Desse modo, na fase inicial da aquisição da linguagem escrita, as situações de produção do discurso escrito são novas e estranhas para a criança e exigem novas construções, seja de formas do discurso (gêneros) mais complexos em termos de vocabulário, de sintaxe, seja pela maneira de lidar com o interlocutor ausente e até mesmo, por necessitar um planejamento mental,

um “rascunho”. Vigotski (2001, p. 317) compara o discurso interior com o discurso escrito e afirma que

A linguagem interior, na qual o sujeito e a situação de conversação são sempre conhecidos é quase exclusivamente de predicados. Nunca nos cabe comunicar a nós mesmos de que se trata. Resta-nos apenas dizer que é daí que decorre a predicação da linguagem interior. A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico.

Afirmar que o discurso escrito exige “construção arbitrária de tecido semântico”, implica considerar que a escrita, como trabalho de explicitação e organização de idéias, também transforma e constitui o discurso interior. “Desse modo, a escrita, como instrumental elaborado pelos homens, transforma, pela sua utilização, as estruturas psicossociais dos próprios homens” (SMOLKA, 1993, p. 68).

Smolka recorre à teoria de Vigotski, para a elucidação dessa questão. Para esse pesquisador, a gênese da cognição está no social, o que significa dizer que o processo de conhecimento como produção simbólica e material se dá na interação.

Para Vigotski (2001), os processos de conceitualização e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, vontade) são características humanas e, portanto, implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórica e cultural.

[...] internalização [é] a reconstrução interna de uma operação externa [...] e consiste numa série de transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstituída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual [...] Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal [...] e essa transformação é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos; a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal; a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos (p. 74-75).

De acordo com essas idéias, pode-se afirmar que a internalização é um mecanismo que interfere no desenvolvimento das funções psicológicas, pois, permite que uma função

interpessoal/interpsicológica torne-se intrapessoal/intrapsicológica, isto é, uma atividade social externa transforma-se numa atividade individual interna. Cria-se, portanto, o plano intersubjetivo, que não é o plano do outro, mas o da “relação do sujeito com o outro”. Além disso, o domínio do sistema de signos transforma as formas de funcionamento mental anteriormente existentes, ou seja, modifica qualitativamente os processos mentais.

Para ilustrar essas idéias, Vigotski cita o desenvolvimento da linguagem: inicialmente, ela surge como meio de comunicação entre a criança e as pessoas com quem convive; somente depois, com a conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, tornando-se, assim, uma função mental interna. Esse processo é válido igualmente para a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade. Nesse processo, “a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico” (VIGOTSKI, 2001, p. 51).

Segundo Vigotski, o domínio da linguagem gera novas formas de processos psicológicos. Processos esses que ampliam/superam a determinação biológica, deslocando-se de uma base orgânica de funcionamento “natural” para atingirem uma organização em que a cultura é a grande matriz. O domínio da linguagem e, especificamente dos signos/palavras, se dá no intercâmbio social, permitindo ao sujeito planejar suas ações, refletir, representar, recortar, (re)significar a realidade.

Com base nos pressupostos de Vigotski, Smolka propõe repensar o processo de alfabetização (ou o ensino/aquisição/desenvolvimento/construção da escrita), que numa perspectiva interacionista não seria falar “apenas uma subjetividade constituidora do conhecimento (no sentido piagetiano), mas se falaria também e, sobretudo numa intersubjetividade constitutiva, pois a relação entre indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico” (1993, p. 57).

Também na linha da interpretação das relações/interações sociais, como intersubjetividade e interdiscursividade, está a Teoria da Enunciação de Bakhtin, uma teoria sócio-ideológica que enfatiza o caráter dialógico-enunciativo da linguagem. Como fenômeno sociológico, significa que a situação social determina a enunciação individual, sendo, portanto, um produto da interação social. Como caráter ideológico, implica que a mediação é semiótica e, como todo signo é ideológico, mutável e plurivalente, a enunciação é sempre dialógica, polissêmica,

plurilingüística/polifônica. Para Bakhtin, todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem em suas multiformas. No que se refere à linguagem verbal, “a língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (1992, p. 261). Assim, a enunciação é o ato de produção do discurso oral ou escrito, na qual “cada enunciado é um elo na corrente complexa, organizada de outros discursos” (1992, p. 272).

Bakhtin afirma que “a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados” (1993, p. 112). A palavra dirige-se a um interlocutor e comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que se precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Dessa forma, ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

O autor também defende que as palavras, assim como as frases e orações, como unidades da língua, são neutras, impessoais, não endereçadas a ninguém e desprovidas de entonação expressiva. Para ele, a significação não está nas palavras, ou nas orações, ela é efeito da interação do locutor e do receptor. As significações lexicográficas das palavras garantem a utilização e a compreensão pelos falantes da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. A palavra existe para o locutor em três aspectos: como palavra neutra, que não pertence a ninguém; como palavra alheia, pertencente ao outro e carregada de ecos de outros enunciados; e como palavra minha, porque ao utilizá-la em uma determinada situação, com determinado propósito, ela fica impregnada da minha expressividade, do meu juízo valorativo. Assim, podemos descobrir no enunciado, as palavras do outro explícitas, ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.

Se, por um lado, o enunciado é a unidade real da comunicação verbal, por outro, a frase é unidade da língua. A oração, enquanto unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento e uma unidade que se prendem à gramática: não é delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, não está em contato direto com a realidade, não está em relação imediata com os enunciados do outro, não possui a capacidade de suscitar a atitude responsiva do outro locutor. Desse modo, “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras, ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações” (BAKHTIN, 1992, p. 297). A frase supera sua condição de recurso neutro da língua, sai de sua “neutralidade lexicográfica. Quando tomada por

um locutor é impregnada de um juízo de valor, transformando-se em um enunciado concreto, revestido de uma entonação expressiva”.

Ainda, para Bakhtin, na elaboração do discurso as palavras são escolhidas de acordo com as intenções do enunciado, entendido como um todo intencional, construído pelo enunciador e sempre expressivo. As palavras são escolhidas, também, de acordo com sua significação, que por si só não são expressivas. Somente o contato entre a significação lingüística e a realidade, que acontece no enunciado, é capaz de provocar a expressividade. Assim, “a expressividade aparece como uma particularidade constitutiva do enunciado” (1992, p. 315).

De acordo com a teoria de Bakhtin, toda enunciação é um diálogo, um processo de comunicação interdiscursivo ininterrupto e, portanto, o conceito de dialogia é mais abrangente, isto é, passa a ser um princípio explicativo: diálogo não é apenas um conjunto de turnos alternados simétrica/assimetricamente, mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e tempo sócio-históricos.

Considero fundamental tecer aqui alguns comentários acerca da noção de interdiscursividade na perspectiva da AD francesa, que também foi utilizada por Smolka. Em primeiro lugar, gostaríamos de lembrar que a AD tem aqui o papel de teoria auxiliar de nossa pesquisa, ou seja, estamos lhe tomando um conceito útil para a questão aqui trabalhada, mas sem assumir os pressupostos teóricos daquela escola. Dito isso, conforme Possenti (2004b, p. 381), “sob diversos nomes – polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade – cada um implicando algum viés específico, como se sabe, a idéia de interdiscurso é certamente uma das principais características da AD”.

O conceito de interdiscurso no interior do quadro epistemológico dessa disciplina implica muitos outros conceitos, sendo os mais imediatos os de formação discursiva²⁶ (doravante FD) e de formações ideológicas. É em *Semântica e Discurso*, de Pêcheux (1975,1977) que o conceito aparece formulado pela primeira vez, como sendo o “todo complexo com dominante das formações discursivas” (1997, p. 162). Isso representa dizer que o discurso é uma atividade sobre

²⁶ O conceito de formação discursiva é tomado de empréstimo d’**Arqueologia do saber** de Foucault (1969) e representa o conjunto de regras que determinam, em uma dada época e para um determinado lugar social, aquilo que pode ou deve ser dito. Os sujeitos discursivos estão inscritos em dadas formações discursivas. Sobre essa questão há muitos desdobramentos atuais na AD, sugerimos, então, como leituras, Possenti (2004a, 2004b).

outros discursos e não uma produção “original”, no sentido de ser resultado de um retorno às próprias coisas.

A questão da interdiscursividade é revisitada por Maingueneau (1984,2005) que torna o conceito mais operacional, a partir da substituição desse conceito por uma tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O conceito de universo discursivo é mais ou menos aquilo que Pêcheux entendia por interdiscurso. Para Maingueneau, o universo discursivo equivale ao conjunto de FDs de todos os tipos que estão em interação em uma dada conjuntura. Daí recorta-se a noção de campo discursivo, isto é, um conjunto de FDs que se encontra em relação de concorrência (entendida de forma ampla, conflito ou aliança, ou mesmo uma aparente neutralidade) entre discursos que têm a mesma função social. Podemos citar como exemplos: o campo sociológico, gramatical, político e o campo da alfabetização. É precisamente no interior do campo discursivo que se forma um discurso. A partir de um conhecimento histórico e discursivo, o analista recorta o campo em um espaço discursivo, compreendido pelo subconjunto de FDs que o analista julga importante para seus propósitos.

Para finalizar a questão, gostaria de ressaltar ainda mais uma colocação de Maingueneau a esse respeito. Para o autor, é preciso reconhecer o primado do interdiscurso sobre o discurso, o que representa assumir que o discurso nunca é uma identidade fechada, mas um espaço de trocas com o seu “outro”, seja fazendo alianças ou em oposição. “Disso decorre o caráter essencialmente dialógico de todo enunciado do discurso, a impossibilidade de dissociar a interação dos discursos do funcionamento intradiscursivo [o texto, grosso modo]” (POSSENTI, 2004a, p. 384).

Fundamentada nos pressupostos de Vigotski, Bakhtin e de Pêcheux, Smolka defende que a alfabetização não pode mais ser concebida como a aprendizagem, de uma técnica de codificação e decodificação, nem tampouco com a aquisição de habilidades necessárias para ler e escrever. “A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?” (SMOLKA, 1993, p. 69).

É necessário, segundo Smolka, considerar alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido piagetiano, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. É necessário acrescentar a esse ponto de vista cognitivo, a interação e a

interlocução, a intersubjetividade e interdiscursividade, o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita. Nesse sentido,

a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) (SMOLKA, 1993, p. 63).

Considerar a alfabetização como atividade discursiva implica alguns pontos fundamentais para a definição de uma prática pedagógica, que poderíamos enunciar como:

I) A sala de aula é um local de uso significativo, freqüente e rico de linguagem escrita. Nesse sentido, a sala de aula é um espaço de produção de conhecimentos na/pela escrita, favorecido pela interação, pela interlocução, pela interdiscursividade. É um espaço onde circulam, e são produzidos, diferentes discursos, tanto na modalidade oral como na escrita, possibilitando ao aluno construir seu próprio discurso. “Palavras alheias”, que se transformam em “palavras alheias minhas” ou “palavras minhas” (BAKHTIN), não “para si”, no sentido vigotskiano, mas para o “outro” no sentido bakhtiniano. Nessa perspectiva, desde o início da aquisição da escrita, na escola, as crianças são consideradas leitoras e escritoras; não há defasagem, nem no tempo, nem na natureza das atividades de “aprender a escrever” e “escrever”, de “aprender a ler” e “ler”. A escrita é vista como produto de um sujeito histórico, um enunciador, situado numa comunidade discursiva, o qual tem o que dizer, como dizer e para quem dizer (um interlocutor real ou virtual), e para isso conhece e seleciona as estratégias adequadas. Assim, ao escrever o aluno aprende a escrever, a construir seu próprio discurso. Aprender a escrever é aprender novos modos do discurso; novos modos de se relacionar com os interlocutores; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para se comunicar em novas situações (ROJO, 1997). Aprender a escrever é, portanto, inserir-se no contexto cultural.

II) A leitura é vista como um momento discursivo que possibilita entender o outro, e nesse processo o leitor é promovido a co-autor/reconstrutor do texto. Nesse sentido, desde o primeiro dia de aula as crianças são expostas à leitura de textos reais, que circulam em nossa sociedade, com diferentes objetivos (informar, comunicar, prescrever ações, divertir...) e não de pseudotextos” com a pretensa função de “ensinar a ler” para poder “ler de verdade”.

III) Escrever é um “laborioso trabalho gestual e simbólico” (SMOLKA, 1993, p. 110), e exige um esforço de explicitação do discurso interior, para o outro. Nesse esforço as crianças vão experienciando e aprendendo, mais do que letras, aprendem as normas da convenção da escrita (ortografia, grafia), e uma infinidade de modos de dizer, em função da situação de interlocução que determina diferentes estruturações em nível de temas e significações, de vocabulário, de motivação, de organização (de “composição”, nas palavras de Bakhtin). “[...] A passagem da fala interior, extremamente compacta, para a fala escrita, extremamente detalhada, exige o que se poderia chamar de semântica deliberada – a estruturação intencional da teia do significado” (VIGOTSKI, 2001, p. 86).

IV) O professor assume papel fundamental no intercâmbio, regulando o funcionamento discursivo, interferindo na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Segundo Smolka, a falta de conhecimento e posicionamento crítico (do professor) com relação ao seu próprio papel e sua função acabam por criar a ilusão de que o aluno só aprende se o professor ensina, ou ainda, de que o professor está ensinando e o aluno não está aprendendo. Nesse contexto, é importante analisar e redimensionar a função do professor no sistema escolar.

Se perguntarmos neste contexto: - quem/faz o que/a quem/onde/quando [...] por quê? Para quê? Como? [...] a análise desses indicadores que vai revelar as diferenças nas práticas pedagógicas [...] Em geral 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 calar [...] No entanto, ela (a professora) faz o que sabe. E aqui começa o trágico e o dramático da situação (SMOLKA, 1993, p. 34 - 5),

cujas conseqüências retratam, entre outros aspectos, a leitura e a escrita sem função explícita, desprovidas de sentido; o desaparecimento do desejo de ler e escrever, a evasão, a repetência, enfim, o próprio jogo do poder.

Para reverter essa situação é preciso assumir que

do “ensino” da professora, então, não resulta, necessariamente, o “aprendizado correto” do aluno. Há um espaço para a elaboração individual da criança. A professora ensina porque esclarece, não oculta, não disfarça (não chama o “m” de “ma de macaco”, por exemplo). Ela informa adequadamente à criança, supondo que a criança é capaz de aprender a ler e escrever. Desse modo, além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança (grifos meus, p. 43).

Para assumir essas funções, necessário se faz que o professor acredite nas possibilidades das crianças, conheça e respeite o modo como elas aprendem e ao mesmo tempo dê-lhes tempo para estabelecer e testar suas hipóteses, em momentos de interlocução e de interações sucessivas, e de relação direta com o objeto de estudo, com a língua escrita.

V) “O texto é uma forma de organização de idéias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!)” (SMOLKA, 1993, p. 95).

Ancorada na Análise do Discurso, consideramos que o texto, enquanto objeto teórico, é um objeto inacabado, e enquanto objeto empírico (superfície lingüística), o texto pode ser um produto (um objeto acabado) com uma determinada estrutura. Do ponto de vista teórico é um objeto inacabado pelo seu caráter de incompletude, ou seja, o texto tem relação com a situação e com outros textos: é essa incompletude que possibilita múltiplas leituras.

Portanto, o texto é uma produção de sentidos, tanto do ponto de vista do autor, quanto do leitor:

o texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor [...] Sua unidade não se faz nem pela soma de interlocutores nem pela soma de frases. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade da qual eles se organizam (ORLANDI, 2003, p. 180).

Enquanto objeto empírico é necessário considerar as condições de produção – situação, contexto histórico-social, interlocutores – ou seja, as condições que garantem legibilidade.

VI) “A linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança” (SMOLKA, 1993, p. 57).

3.2. Ampliando o diálogo com outros interlocutores

Abordar a leitura e a escrita como momentos discursivos apóia-se no pressuposto de que a “alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. (...) O próprio processo de aquisição [da língua escrita] vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação” (SMOLKA, 1989, p. 69 e 29). Além disso, apóia-se, também, no pressuposto de que “a escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento” (VYGOTSKY, 1993, p. 85).

Nesse quadro, o que significa ler e escrever? Como trabalhar leitura e escrita como processos discursivos? O que são gêneros discursivos ou textuais? As respostas a essas questões levaram-me a “ouvir” outros interlocutores, especialistas na área de leitura e escrita, a partir da idéia de que “aprender a escrever é colocar em ação um outro sistema de produção, diferente em seus meios, seus limites e suas funções, do sistema de produção oral” (PIOLAT, apud CARDOSO, 2002, p. 80).

Formar leitores e escritores competentes, autônomos, é o objetivo/propósito da educação básica obrigatória. É necessário reconhecer, contudo que esse é um desafio, uma tarefa complexa, mas não impossível, que a instituição social – escola – não tem sabido/conseguido resolver: incorporar todos os alunos à cultura escrita.

Essa dificuldade não é recente. Na década de 1950, o Prefácio do Livro “Preparando para a Leitura”, de Marion Monroe e Berenice Rogers (1964) dirigido aos professores alfabetizadores americanos, afirma/propõe:

“Preparando para a Leitura” “abrange o período preparatório da leitura, dando orientação ao professor desde que o principiante está na escola até quando esta preparado para ler a linguagem impressa. Usado como livro-texto no curso de métodos do ensino da leitura, ou num curso de metodologia geral das matérias do curso primário, trata contribuições importantes, preparando o professor para enfrentar os problemas deste período crucial.

Em primeiro lugar, ajudará a estabelecer a relação entre muitos aspectos do crescimento e desenvolvimento da criança e o processo de aprender a ler. Muitas vezes, o professor do primeiro ano fica confuso e desanimado, ao constatar que seus alunos, começando aparentemente no mesmo ponto, isto é, analfabetos, progridem em ritmos diferentes. “Preparando para a Leitura” explica a relação entre as diversas espécies de experiências e de crescimento pré-escolares e o grau e tipo de prontidão que a criança precisa atingir para aprender a ler. Destaca as

diversas habilidades sensoriais e os vários padrões de pensamento, hábitos e atitudes que funcionam na aprendizagem da leitura mais complexas que serão aprendidas de leitura em breve.” (1964, p. V e VI, grifos meus).

Do trecho do “Prefácio” de Monroe e Rogers subjaz uma concepção de alfabetização enquanto domínio de uma técnica de codificação de sons em letras (escrever) e de decodificação de letras em sons (letras) possível de ser adquirida em um determinado momento mágico, “num estado de prontidão”, com a condição sine qua non de que se apresente os pré-requisitos indispensáveis à essa aprendizagem. Nessa concepção, também, a criança é um “analfabeto”²⁷ (não sabe ler e escrever, não conhece o alfabeto, conforme o dicionário)- que nada sabe, e aguarda pacientemente que o professor, num ato de benevolência, o introduza no mundo da língua escrita e o autorize a “ler a linguagem impressa”.

O professor é considerado como um executor de programas empacotados, é um simples operacionalizador de métodos. Garantia, para que “leve a cabo seu programa diário, com sucesso e confiança” e para o qual o seu conhecimento, sua experiência, sua história de leitura, intuição, criatividade, bom-senso e as sua própria formação (!?) nada contribuem ou valem (!!!).

O método é visto como um mecanismo/instrumento de eficiência/eficácia, que prescreve todos os passos a serem seguidos de forma homogeneizadora e que obriga que todos caminhem juntos pelos mesmos caminhos que foram estabelecidos/ensinados pelo professor para que cheguem juntos ao mesmo lugar, que dificilmente será a proficiência da leitura e da escrita. Seja analítico ou sintético, o método concebe a língua escrita como um código, a leitura torna-se um exercício de decodificação e a escrita de codificação. A criança pode até aprender a ler, apesar do método, sem, no entanto, ser um verdadeiro leitor, ou seja, sem saber o que está lendo, como escrever “corretamente”, do ponto de vista ortográfico e até gramatical, sem ser por isso um escritor.

Esse modelo de ensinar baseado em métodos e que consideram a leitura como técnica de decifração, cuja aprendizagem baseia-se no reconhecimento de palavras, vem sendo duramente

²⁷ O termo analfabeto utilizado por Monroe & Rogers conota alguém que nada sabe, “uma tábula rasa”, uma “folha em branco”. No entanto, para Fillizot (apud TEBEROSKY, 1990, p. 25-26), que pesquisou o sistema gráfico hindu, afirma que é importante aceitar que os analfabetos não são necessariamente gente não instruída. Não escrevem porque não tem necessidade, já sabem os textos de memória [...]. Frequentemente, esses textos não utilizam a língua vulgar e sim uma forma mais literária e mais antiga que, não obstante, é compreendida. Ninguém lê, mas, de mãe para filho e de avô para neto, vai sendo transmitido [...] Em um país de pedagogia oral os analfabetos não são todos ignorantes” (grifos meus). Neste trabalho entendemos/utilizamos o termo “analfabeto” com o sentido utilizado por Fillizot.

criticado há quase cem anos (anterior até o próprio livro “Preparando para a Leitura”), pois não são esses métodos os responsáveis pela formação de bons leitores e, finalmente, plenamente alfabetizados (BETTELHEIM & ZELAN, 1992).

Edmund Burke Huey, um pioneiro da psicologia reconheceu, nos primórdios do Séc. XX, a complexidade da leitura em termos psicológicos e combateu vigorosamente esse ensino tal como vinha ocorrendo. Transcrevo a seguir um trecho do pensamento de Huey (1906, apud BETTELHEIM, 1992, p. 29-30), sobre o ensino da leitura, que apesar do tempo transcorrido é tão atual e deveria/deve ecoar nas escolas:

A leitura nunca deve ser feita ou concebida como “um exercício”. A pronúncia das palavras, portanto, sempre será secundária em relação à obtenção dos significados das sentenças completas, e assim deve ser desde o princípio [...] A aprendizagem da verdadeira leitura deve começar em casa e nos primeiros dias da escola, e deve continuar ininterruptamente.

E conclui, advertindo:

os livros escolares, especialmente as cartilhas, devem desaparecer amplamente, exceto quando forem estratos competentes da verdadeira literatura da língua materna, apresentados como um conjunto literário. Ou quando puderem ser amostras das experiências e pensamentos próprios das crianças.

Como Huey, outros pesquisadores e especialistas dessa área (SMITH, 1991; BETTELHEIM & ZELAN, 1992; GOODMAN, 1987; FERREIRO & TEBEROSKY, 1985; CHARMEUX, 1994; BAJARD, 1994/2002; KLEIMAN, 1989; LERNER, 2002 e FOUCAMBERT, 1994, 1997; BARBOSA, 1990; JOLIBERT, 1994) de diferentes perspectivas concordam que não é mais possível tratar a leitura como simples decodificação e que é preciso deslocar a ênfase da leitura para aprender a ler para a leitura com significado enquanto se aprende a ler. Isso significa que a leitura não pode ser confundida com “oralização do escrito” nem tampouco com “pronúncia”. Significa, também, que a leitura desde o começo deve ser “pra valer” (JOLIBERT e cols., 1994) e, portanto, deve ser realizada em materiais escritos que circulam em nossa sociedade e que tem funções variadas (entreter, informar, prescrever, conhecer...) e não ser pretexto para desenvolver certa familiaridade com fonemas e decodificar palavras, como ocorre com os “textos” das cartilhas, “que restringe o espaço de elaboração do conhecimento, porque não permite o aparecimento e o livre exercício da linguagem nas suas diversas funções” (AMÂNCIO, 1994, p. 196). Na perspectiva adotada por esses pesquisadores ler é uma prática

social, e não escolar, que acontece em diferentes espaços e com características muito específicas: os conteúdos dos textos que nele circulam, as finalidades da leitura, os procedimentos mais comuns, decorrentes dessas finalidades e os gêneros textuais ou discursivos.

Trinta anos após a publicação do livro “Preparando para a Leitura”, Foucambert (1997) registra o seguinte pedido de uma jornalista francês ao Ministro da Educação da França.

Não obstante, há pouco propus ao ministro a questão fundamental: não seria bom e urgente encontrar no fim das contas, um método de leitura e universalizá-la, em vez de deixar cada um fazer suas próprias experiências isoladamente?

Talvez esta prática seja enriquecedora, mas é pouco racional e pouco eficaz, principalmente quando os alunos precisam mudar de escola. A análise dessa experiência deveria há muito tempo ter permitido descobrir um método único, verdadeiro e bom a ser ensinado a todos os professores de escola nas IUFMs (Institutos Universitários de Formação de Professores). Já fiz essa pergunta de viva voz a Lionel Jospin. Faça-a de novo, agora, por escrito (p.9, grifos meus).

Assim, no limiar do séc. XXI, a escola não havia conseguido (não conseguiu?!) superar o problema de leitura constatado no séc. XX e a solução girava, ainda, na busca de novos métodos, novas técnicas, novos testes para medir o nível de inteligência ou maturidade das crianças e de novos materiais para o ensino da leitura. Ou seja, na busca de novas “engenhocas pedagógicas” (FERREIRO, 1990) capazes de promover a aprendizagem da leitura.

Inúmeras são as contribuições de pesquisadores que têm questionado essa visão de leitura e proposto uma nova abordagem. Assim, estudos realizados por esses pesquisadores nos remetem às novas abordagens do ato de ler.

1. Ler “... é compreender... [que é] o resultado de um trabalho, de uma construção, na qual entram, com um papel muito importante, os saberes anteriores do leitor (CHARMEUX, 1994. p. 44).
2. Ler “ ... significa produção de sentido” (BAJARD, 1994, p. 44).
3. Ler “... é sempre atribuir significados a um texto escrito”. (BARBOSA, 1990, p.118).
4. Ler “... é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida”. E acrescenta: “questionar um texto é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados [...] e verificar essas hipóteses”. (JOLIBERT e cols., 1994, p. 15).
5. Ler “... é atribuição voluntária de um significado à escrita. Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito... não consiste em encontrar o oral no escrito”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 17).
6. Ler “... é atribuir sentido; é fazer perguntas ao texto escrito [...] é uma interação entre o leitor e o texto”. (SMITH, 1991, p. 86).

Os autores citados acima, de diferentes “postos de observação”, concordam que o ato de ler é um ato inteligente, é o ato de compreender, de significar o escrito, que ocorre no momento da leitura que não é “apenas passar os olhos por algo escrito”, oralizando-o. Ler é, portanto, uma experiência individual e única porque é um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto e, ao mesmo tempo, é uma experiência interpessoal e dialógica porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se entre texto e leitor. A leitura é um processo de construção via texto, no qual cada um desempenha o seu papel. O leitor trabalhando ativamente na construção do significado do texto, apoiando-se nas pistas deixadas pelo autor. Este, por sua vez, busca a “adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente de forma mais clara possível” (KLEIMAN, 1989, p. 65).

Ainda para Kleiman, há uma relação de mútua responsabilidade entre autor e leitor. Essa responsabilidade diz respeito ao fato de ambos se comprometerem a manter o canal de comunicação aberto, não deixando que o “diálogo” (entre eles) se quebre, mesmo havendo possíveis divergências em opiniões e objetivos. A autora adverte ainda que, quando se vai ao texto com opiniões imutáveis, a tendência é a sua não compressão, pois há a recusa, por parte do leitor, em reconstruir o caminho do autor, o que pode, até mesmo, resultar na atribuição ao autor de idéias que não foram colocadas por ele – isso ocorre porque o leitor quer buscar idéias que comprovam a sua linha de pensamento.

É importante ressaltar que não só o leitor opera com textos lidos anteriormente no seu trabalho de produção de sentidos. Também o autor utiliza essa estratégia. Assim, ao deixar pistas no texto, o autor não só contribui para a melhor compreensão do texto, mas também para a formação do senso crítico do leitor, conclui Kleiman.

Na perspectiva adotada por esses autores a leitura constitui-se em um processo de interação dos diversos conhecimentos do leitor. Para Smith (1991) a leitura envolve uma combinação de informação visual e não-visual.

O conhecimento sobre o tema, o “conhecimento de mundo” (KLEIMAN), é aquele que se relaciona com as experiências que vão sendo adquiridas durante a vida por diversos meios pelo convívio social, por exemplo. O conhecimento textual, por sua vez, relaciona-se com a estrutura do texto propriamente dito. Cada gênero textual – seja uma narração, descrição, dissertação –

apresenta elementos próprios que nos permitem classificá-los como tal. Assim, quanto mais contato com diferentes gêneros textuais o leitor tiver maior será o seu conhecimento textual, que o auxiliará a antecipar o conteúdo do texto.

O conhecimento lingüístico, por sua vez – uma das informações não-visuais – abrange os níveis semântico, sintático e pragmático. Para Kleiman, é o conhecimento “que faz que falemos português como falantes nativos”. (1989, p.13).

A informação visual é captada pelos olhos na página impressa, e enviada para o cérebro, que a lê. Essa informação é necessária, mas não é o suficiente. A informação não-visual que está por trás dos olhos, na mente do leitor, é o conhecimento lingüístico, o conhecimento de mundo (sobre o assunto) e conhecimento textual, que possibilitam a atribuição de sentido ao texto, e não a mera decifração do código.

A informação visual, que os olhos colhem, está na “estrutura aparente” ou superfície da linguagem, é um “significante”, que não representa diretamente o “significado”. O significado, está além das palavras, é a informação não-visual, e repousa na mente do usuário da língua, e é denominada de “estrutura profunda”, por Smith. Portanto, ler não é uma questão de decifrar a estrutura aparente da linguagem. Ler é ir além das palavras, além das aparências, das evidências, num ato de inteligência, astúcia, iluminação (!!), trapaça (!!), crença (!!), (re) significando a estrutura profunda do texto. É um trabalho árduo, um “trabalho de detetive”, um trabalho de inventor, guiado pelo sentido, pelas hipóteses e não pela letras ou palavras, Diante dessas considerações penso que as palavras de Wittrock sintetizam/expressam essa ambivalência do que é ler.

[...] não é um fenômeno idiossincrático, anárquico. Mas também não é um processo monolítico, unitário, no qual apenas um significado está correto. Ao contrário, trata-se de um processo generativo que reflete a tentativa disciplinada do leitor de construir um ou mais sentidos dentro das regras da linguagem” (WITTROCK apud MANGUEL, 1997, p. 54).

Outro aspecto abordado por Smith, para compreensão da capacidade leitora refere-se à memória, distinguindo-a em três tipos: a sensorial, de curto prazo e a de longo prazo. Todas são importantes para compreensão da leitura. A memória sensorial refere-se às informações visuais presentes no ato da leitura, ou seja, à percepção da imagem pelo olho até sua chegada ao cérebro e o processamento dessa informação, identificando palavras ou letras.

O autor caracteriza a memória de curto prazo como uma memória funcional que retém brevemente o que foi objeto de atenção do leitor, em um determinado momento. Por isso mesmo, possui uma capacidade limitada de armazenar a informação, ao passo que a memória de longo prazo “é a fonte de toda informação não-visual” (1999, p. 44) e tem uma capacidade inexaurível”. A memória de curto prazo guarda itens não-relacionados, “ a memorização decorada”, ao contrário da memória de longo prazo que é uma rede, “uma estrutura de conhecimento”, dessa forma a “organização” é a diferença básica entre elas. Na leitura, a organização se dá a partir daquilo que se conhece e do que se está tentando ler/entender. Então, a memorização textual, na memória de longo prazo, depende da apreensão, da construção do significado. Isso implica que na leitura, letras, sílabas, frases descontextualizadas dificilmente serão armazenadas nesse tipo de memória, e que ao ler o leitor deve colocar o foco de sua atenção na busca do sentido, e não em palavras específicas, para mais tarde poder recuperar a lembrança do que leu. Assim a significância, a relevância e o envolvimento pessoal são condições para a compreensão da leitura, e a rememoração é condição para memorização.

Cabe perguntar, então, o que os leitores devem saber sobre a leitura? Mais ainda, o que os professores devem saber sobre a leitura, além do que já foi dito, para guiar suas/nossas práticas pedagógicas? Smith, ancorado nas pesquisas psicolinguísticas afirma que a leitura deve ser rápida, seletiva e dependente das informações não-visuais.

“A leitura deve ser rápida”, o que não significa que deva ser descuidada ou que se restrinja simplesmente a passar os olhos sobre o escrito, mas deve ser guiada pelas questões previamente formuladas pelo leitor, de acordo com seus objetivos, em busca da compreensão. Nesse sentido a velocidade é necessária para evitar emaranhar-se em detalhes e ocasionar a “visão túnel” pela sobrecarga de informações visuais. Quando se está em busca de memorização a leitura torna-se lenta e não é a leitura lenta que produz sentido, alerta Smith. “A leitura deve ser seletiva”, o que não significa que os olhos passam ir a qualquer parte do texto indiscriminadamente, mas deve sempre ser guiado para a busca do sentido, pelo propósito que originou a leitura, pelas perguntas elaboradas pelo leitor. “O cérebro é capaz de direcionar corretamente os olhos, na leitura, desde que compreenda o que procura” (SMITH, 1991, p.103). A seleção implica em tomada de decisões.

Para Orlandi (2003, p. 184) também, “a leitura é seletiva” e há várias maneiras de leitura com suas estratégias correspondentes, e cada uma se fundamenta em um aspecto relevante:

a) o que tem relevância para o leitor é a relação do texto com o autor [...] responde à questão: “o que o autor quis dizer?”, b) a relevância é a relação do texto com outros textos [...] seria a leitura comparativa; c) a relevância é a da relação do texto com o seu referente [...] responde à questão “o que o texto diz de x?”; d) a relevância é a da relação do texto com o leitor a explicitação do papel do leitor, respondendo à questão: “o que você entendeu?” (p. 184).

Ainda, segundo Smith, “a leitura é dependente da informação não visual”, isto é, do conhecimento. Contrariamente ao que muitas práticas pedagógicas propõem, a leitura não é simplesmente uma atividade visual, não é algo instantâneo, não é uma questão de identificar letras para reconhecer palavras e, posteriormente, alcançar o significado das frases e parágrafos. Os leitores que percorrem esse caminho, estão fadados ao fracasso porque “são dominados pelo texto”, falta-lhes objetivo (para que leio?) seletividade (em que material encontrar a informação que necessito, o que já sei sobre o assunto?) e antecipação (o que espero encontrar nesse texto?). Os leitores fluentes/competentes utilizam a informação não-visual a fim de compreenderem, formulando questões apropriadas ao texto, e, portanto, são menos presos/dependentes da identificação das palavras no texto. Agindo desse modo, os leitores fluentes assumem o controle do texto e suas leituras são objetivas, seletivas, antecipatórias e baseadas na compreensão.

“A leitura é pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita”. (SMITH, 1991, p. 213). Portanto, não pode ser separada das finalidades, do conhecimento prévio sobre o assunto e até das emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto lido. Ler é encontrar uma nova maneira de pensar a partir do escrito, defende Foucambert, como um bilíngüe que pensa na segunda língua sem precisar de traduções ou de utilizá-la somente em situações emergenciais. Dessa forma, neste trabalho, consideramos que a leitura é adivinhação, é previsão, é formulação de hipóteses e envolve antecipar, inferir, tomar decisões, solucionar problemas, fazer escolhas, satisfazer intenções – a fim de compreender o escrito – que são formas de pensar e que conferem um certo poder ao leitor.

Para Goodman (1987, p.11), a leitura é um ato inteligente, “um jogo de adivinhações psicolingüístico”. No qual pensamento e linguagem, indissociavelmente, operam em contínuas transações no momento em que o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso. Ressalta-se, assim, novamente o papel do leitor na constituição do sentido do texto para que obtenha êxito

em sua leitura, isto é, compreenda. E nesse processo o propósito do leitor, seus conhecimentos prévios (da língua e sobre o assunto), seus esquemas conceptuais, sua cultura determinam seu grau de compreensão do texto. Também Foucambert (1997) postula que a leitura não é objeto escolar e muito menos tradução do escrito. Ler é compreender e, portanto, aprender a ler é

desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado [...] é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado (p.79).

Aprende-se a ler com textos e não com palavras, frases e muito menos sílabas. Textos longos, que circulam na sociedade e respondem às necessidades dos leitores: informar-se, conhecer, apreciar, entreter. Aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade. É um “trabalho de detetive”, lê-se para responder as perguntas formuladas previamente, durante a antecipação, mobilizando o conhecido e reduzindo, assim, o espaço do incompreensível, negociando o sentido do que se vê no papel como o que se pensa, que está por trás das letras.

Nesse sentido,

ser leitor é estar integrado a redes de comunicação, sentir-se interlocutor da construção e do intercâmbio de pontos de vista sobre o mundo, exercer um comportamento social e práticas correspondentes a um estatuto e a condições específicas que se relacionam, ou até se conformam completamente com a produção escrita tal como ela é. Ser leitor significa participar de uma problemática inseparável de um posicionamento no mundo e sobre ele tal como a escrita. Em todas as suas formas, o teoriza (FOUCAMBERT, 1994, p. 142).

Smith alerta para o fato de que a sobrecarga na informação visual sobrecarrega a capacidade do cérebro de tomar decisões e acarreta a “visão túnel” que é o “resultado da tentativa de processar muita informação visual”. A visão túnel, apesar de ser um estado provisório, torna a leitura impossível, pois elimina a possibilidade de compreensão e pode advir nas seguintes circunstâncias (SMITH, 1999, p.36):

a) A “leitura de algo que não faça sentido para o leitor”, ou seja, quando o objeto da leitura não puder ser “previsto”, ser “antecipado” ou “adivinhado”, quando o objeto da leitura não puder suscitar alguns questionamentos no leitor. Quando um texto é verdadeiro/real, as palavras e as letras não são, em geral, uma preocupação do leitor porque é o contexto que ativa de alguma forma o significado possível da palavra. Quando se simplifica o material de leitura com

fragmentação de sentenças pequenas, com o pretexto de facilitar a compreensão, interfere-se enormemente na compreensão e recordação do texto, impossibilitando a reconstituição do seu conteúdo, a antecipação do desfecho e suas inferências, como ocorre nos textos das cartilhas.

b) “Falta de conhecimento relevante” pode causar visão túnel; a leitura é uma combinação de informação visual e não-visual, logo a ausência de conhecimento (sobre o assunto e sobre a língua), que está na mente do leitor torna impossível a compressão do texto impresso, até porque,

um texto não é mais do que um conjunto de marcas de tinta sobre uma página. Qualquer coisa que os leitores percebam no texto – letras, palavras ou significados - depende do conhecimento prévio, da informação não visual que possuem e das perguntas implícitas que se formulam. A informação real que os leitores encontram em um texto depende de sua incerteza original. (SMITH, 1991, p.187).

c) “Relutância em utilizar a informação não-visual” causa visão túnel, postula Smith, pois a leitura não é essencialmente um processo visual, mas um processo inteligente que pressupõe/exige uma ativa participação do leitor em busca da compreensão. Nesse processo de construção do significado, de compreensão, o leitor utiliza uma série de estratégias para obter, avaliar e utilizar a informação. Smith estabelece como estratégias de leitura a previsão e inferência.

A previsão não como uma adivinhação inconseqüente ou uma aposta ao acaso, mas como “projeção de possibilidade”, visando reduzir as incertezas e, portanto, a quantidade de informação visual para a compreensão. Na leitura a previsão significa fazer perguntas e a compreensão é obter respostas a algumas dessas questões formuladas. A adivinhação é a estratégia preferida pelos leitores, tanto os iniciantes quanto os fluentes, e é a maneira mais eficiente de ler e aprender a ler, sustenta Smith. E conclui: “a leitura é impossível sem previsão”. Para ele as predições são de dois tipos diferentes: léxico-semânticos relacionados ao significado e sintáticos, relacionadas aos termos lexicais e suas funções sintáticas. As primeiras permitem antecipar o significado e proceder as autocorreções e as sintáticas permitem antecipar a categoria sintática de um termo, tanto quanto proceder às autocorreções quando um elemento sintático essencial não foi detectado.

A inferência, outra estratégia de leitura proposta por Smith, defendida, também, por Foucambert e Goodman, refere-se ao meio pelo qual o leitor utiliza sua competência lingüística e conceitual para atribuir sentido ao texto, completando o que nele não está explícito. A inferência é, também, a possibilidade de ler nas entrelinhas. Para Dell Isolla (2001, p. 44) a “inferência é um

processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras presentes no texto explicitamente, estabelecendo elos lexicais e organizando redes conceituais no interior do texto, ou implicitamente, quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimento adquiridos pela experiência da vida ou de outras leituras, com os quais preenche os “vazios textuais”.

Goodman (1987) trata a predição (antecipação) como estratégia básica de leitura, que permite ao leitor controlar ativamente sua própria leitura verificando/assegurando o sentido a ela atribuído, no momento que lê. Acrescenta, como estratégia, a seleção, pois permite escolher índices no texto, de acordo com seus objetivos, e evitando, assim, a sobrecarga do aparelho perceptivo com informações visuais desnecessárias ou irrelevantes. Dessa forma, o leitor utiliza índices perceptivos mínimos para ativar seus esquemas conceituais.

Retomando as circunstâncias causadoras da visão túnel, Smith menciona “os maus hábitos de leitura”. Entre eles destaca-se a leitura lenta, preocupada em memorizar o conteúdo e não em compreender, que acarreta a saturação do sistema visual utilizado para extrair significado do impresso. Muitas vezes a leitura lenta é ensinada deliberadamente no início da alfabetização escolar quando os próprios professores prescrevem/ensinam: “Devagar, tome cuidado e tenha certeza de que você está lendo cada palavra corretamente”. Esse ensinamento baseia-se na crença de que o sentido do texto é obtido pela soma do significado de cada palavra que o compõe.

Outro mau hábito de leitura, que acarreta a visão túnel, é a ênfase na leitura como oralização do impresso, que faz com que o leitor se preocupe com a pronúncia da palavra, entonação, pontuação, clareza da voz, e assim, “desliga-se” do sentido do texto. É o que acontece naquela aula de “leitura oral”, onde todos os alunos acompanham a “oralização” feita por alguns colegas de um determinado texto escolhido pelo professor. Transcrevo a seguir, um exemplo das aulas, dos autores Rogers e Monroe, retirado do livro já citado “Preparando para Leitura” (1964), que evidenciam a preocupação do professor e que, ainda hoje se repetem nas escolas de ensino fundamental.

Um professor do 3º ano pediu a um aluno que lesse um trecho em voz alta. Ele leu, rapidamente e com facilidade, sem erros de pronúncia. “Muito bem, Pedro”, disse o professor. “Agora, feche o livro e nos conte com suas próprias palavras o que dizia o trecho”.

“Mas... mas... – vacilou o aluno – o senhor só pediu que lesse. Eu não prestei atenção ao que dizia”. (MONROE, 1964, p. 95)

No citado livro, no entanto, vejamos qual a orientação importante do processo de aprendizagem da leitura que os autores apresentam para os professores. É necessário salientar que os mesmo se ancoram numa perspectiva associacionista/inatista. Vejamos as explicações:

Crianças como Pedro, que lêem mecanicamente, sem apreender o sentido, não apreciam a leitura; tem dificuldade em se concentrar por muito tempo num processo tão vazio de significado. Dizer as palavras meramente, sem compreender, deve ser realmente monótono e enfadonho. Todavia, encontramos crianças em graus intermediários ou mais adiantados que recitam as palavras de um texto de modo dócil e gentil, mas têm pouca idéia do conteúdo. Em muitos casos, isto acontece porque os professores pensam que sua responsabilidade terminou quando ensinaram a criança a ligar os sons adequados às palavras impressas. Deixaram para a criança a tarefa de entender, da melhor forma que ela possa, o significado do texto. Frequentemente, os resultados são desastrosos. Para que a leitura tenha alguma finalidade, a criança tem de aprender a interpretar o que lê. (1964, p. 96)

E acrescentam a seguinte explicação/justificação:

O ato de ler é tão familiar aos adultos que eles frequentemente se esquecem do que está envolvido neste processo. O leitor adulto experiente imediatamente associa o significado à maioria das palavras que vê, quando seus olhos se movimentam ao longo das linhas impressas. Esses significados, via de regra, se aproximam daqueles que o autor tinha em mente quando escreveu aquelas palavras. Ao associar significados às palavras, o professor reúne-se em unidades de pensamento até que lê compreenda as ideais que o autor expressou. Ele reage a estas idéias e as integra às suas. Neste processo total de leitura destacam-se 4 (quatro) componentes: (1) percepção da palavra; (2) compreensão das idéias representadas pelas palavras; (3) reação a estas idéias; (4) assimilação ou integração das ideais ao conhecimento prévio ou a experiência (1964, p. 96)

Contrapondo à perspectiva de Rogers & Monroe (1964), Bajard (1994, p. 4), defende:

O termo “dizer” utilizado no teatro pode designar a atividade de transmissão oral do texto pela voz. O da oralização pode designar a atividade vocal exercida pela identificação das palavras, sua decodificação. Enfim, o termo “ler” designará a atividade silenciosa de tratamento do material gráfico do texto para elaborar sentido. A identificação do “dizer” permite por isso centralizar melhor a especialidade do ato de leitura.

Do ponto de vista da Análise do Discurso²⁸ Orlandi (2003, p.193) traz importantes contribuições dessa área para a reflexão e ensino da leitura além de tornar mais claras as noções

²⁸ Análise do Discurso (AD) segundo Orlandi, pode ser vista como uma forma de conhecimento da linguagem que procura constituir sua metodologia e suas técnicas.

de leitor e sujeito e o processo de interação que constitui a leitura, fundado na noção de texto. Para a autora, “a leitura é o momento privilegiado de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação”. Em outras palavras, “a leitura é interação”. É um momento específico entre interlocutores (autor/leitor) que, como tais, desencadeiam o processo de significação do texto, ou seja, a sua compreensão. Dessa perspectiva, a compreensão é um processo individual, decorrente de suas condições de produção, incluindo locutor/autor e receptor/leitor que apesar de momentos específicos e distintos: o primeiro na escrita e o outro na recepção do texto, se encontram no texto, que é o lugar e centro comum do processo de interação entre ambos.

É nesse encontro no texto que autor e leitor se confrontam e significam o texto, que constitui seus discursos. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que “leitura é discurso”.

Nessa perspectiva a leitura é uma atividade discursiva, no sentido utilizado por Pêcheux (1969), de que “discurso é feito de sentidos” e não mera transmissão de informação. Assim, o texto é um lugar de produção de sentidos, tanto do autor como do leitor, e não o local de mensagem e informações do autor como a escola fez/faz pensar. Ainda, nessa perspectiva o sentido de um texto é resultado de uma situação discursiva, de enunciados efetivamente realizados, num determinado espaço social. É resultado de uma relação com outros textos,

assim, tal discurso envia a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou de que ele ‘orquestra’ os termos principais, ou destrói os argumentos. Assim é que o processo discursivo não tem, direito, um início; o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio (PECHEUX, 1969, apud ORLANDI, 2003, p. 194-195).

De acordo com os estudos e pesquisas aqui apresentados na óptica de diferentes interlocutores, entendo a leitura como atividade discursiva, que envolve uma situação concreta de interlocução e exige uma compreensão da relação entre discurso e subjetividade. Nesse sentido, não se trata simplesmente da leitura de um texto como texto, enquanto as formas lingüísticas de organização dos elementos que o constituem, mas há que se considerar, também, as formas de instituição de seu sentido, ou seja, as condições de produção do discurso, principalmente as institucionais.

Reconheço, portanto, a leitura como uma atividade de atribuição de sentidos, pessoal e intransferível, e, ao mesmo tempo, dialógica. Dessa forma, os sentidos de um texto são o

resultado, por um lado, de um processo pessoal e, por outro, do diálogo com o “outro” (autor e outros sujeitos presentes no corpo das idéias, no momento da sua produção). Nessa concepção, destaca-se o papel ativo do leitor — e não uma recepção passiva — na atribuição de sentido ao texto. É o leitor um co-enunciador do discurso, um co-autor. É ele que dá voz ao texto, conferindo-lhe certa legibilidade, a partir de seus conhecimentos, de sua história de leitura, de suas experiências de leitor.

Nessa perspectiva, entendo que trabalhar leitura, enquanto atividade discursiva, na escola, acarreta uma mudança radical na forma de sua abordagem. Não se trata de ensinar a decifrar, interpretar e treinar habilidades de leitura oral (ler sem gaguejar, ler mais devagar, ler mais alto). Trata-se, sim, de privilegiar a leitura produtiva: a construção de sentidos por meio da interação com o “outro” (autor, professor, colegas e outros textos). Para tanto, é imprescindível que o aluno, desde o início da escolaridade, seja exposto a uma grande variedade de textos e discursos e seja levado a produzir sentidos a partir dos textos que lê. Além disso, é necessário que sejam respeitados (pelo professor e pelos colegas) os sentidos que são produzidos na interação do leitor/aluno com seus textos lidos, bem como na interação desse aluno com outros textos e seus respectivos interlocutores, produtores de outros sentidos.

Ensinar a escrever é, também, um desafio para as escolas. Os professores, os pais e a mídia anunciam/denunciam que os estudantes não gostam/não querem escrever, em todos os níveis de escolarização: do ensino fundamental à graduação. É fácil constatar esse fato durante o ato de escrita quando questionam: “quantas linhas devo escrever?”. “Da mesma forma que os alunos resistem à escrita, os professores resistem ao seu ensino”, afirma Calkins (1989, p. 16). Basta um olhar nas salas de aula para podermos constatar que as atividades de escrita ocorrem somente uma vez por semana, e muitas vezes, a tarefa deve ser concluída em poucos minutos. Escreve-se para o professor – único interlocutor do aluno/escritor – verificar se os alunos sabem escrever. No final do texto escrito encontra-se a avaliação do professor “bom”, “regular”, “continue melhorando”, que em nada contribui para a formação de escritores, no sentido amplo do termo. Dessa forma, os alunos aprendem desde cedo a antipatizar, a refugar as atividades da escrita. Na ânsia de resolver o problema, o professor procura novas atividades, novas técnicas, novos “truques”, que de algum modo possam “motivar para a escrita”. De um lado, o aluno que quer aprender escrever um bilhete, uma história, um cartão, mas que não se constituem em objetos de escrita na escola, do outro lado os temas estabelecidos pelo professor “Meu pai, meu

herói”, “Minhas férias”, ou algum tema de outra área de conhecimento: “A importância da água”, “Minha cidade”... Observa-se que as duas agendas – do professor e da criança – estão a quilômetros de distância uma da outra.

Minhas experiências com a escrita, como a de muitos outros durante o ensino fundamental e médio, não foram diferentes, transcrevo a seguir o depoimento de Calkins (1989, p. 26-27), que expressa muito bem como foi esse trabalho fazendo de suas palavras, minhas palavras.

Quando comecei a estudar raramente a escrita era ensinada, em vez disso, era exigida e depois corrigida. Se havia qualquer ensino o foco estava sobre a categorização dos produtos escritos. Meus professores relacionavam as características da ficção científica, fantasia, contos de fadas, poesias e prosa e mostravam exemplos de cada um destes gêneros. No segundo grau, ensinavam as características da escrita narrativa, descritiva, persuasiva e expositória. Sua ênfase estava sobre o produto final, não no processo que levava até este. Acho que jamais algum professor observou-me enquanto eu escrevia, escutou minhas idéias sobre como escrever bem ou conversou comigo sobre minhas estratégias de composição escrita. Jamais souberam como eu passava minhas noites antes que uma composição fosse produzida.

Lembro bem dessas noites. Eu fechava solenemente a porta do meu quarto, aproximava minha cadeira da escrivaninha... e sentava. Olhando para a página em branco, sentia-me vazia e à beira do desespero. Limpava o quarto, comia e apontava meus lápis até que se transformavam em tocos. Finalmente, retornava à escrivaninha, somente para ficar olhando por muito tempo para a folha de papel, muito tempo depois que meus irmãos e irmãs já haviam ido para a cama e a casa havia mergulhado em silêncio. Meus escritos sempre me pareceram patéticos. Olhando-os, eu tinha o mesmo sentimento de desamparo que tenho agora quando desenho: meus desenhos parecem doentios. Eu me via a encher páginas e mais páginas com clichês e frases feitas, angustiadamente. Estava muito longe do texto que eu tinha em mente e estava ainda mais longe dos modelos que meus professores haviam mostrado, mas eu não sabia como preencher aquela lacuna entre o imperfeito e o ideal.

A experiência com a escrita, descrita por Calkins é comum a muitas crianças, até hoje (!?). A escola preocupa-se (ou não) com a escrita enquanto produto e se esquece do escritor, ou seja, quais processos ele utiliza no momento de elaboração de textos. Não importa a riqueza, a atualidade do tema ou o conhecimento das características de um determinado gênero textual, porque esses aspectos, apesar de importantes, por si só, não garantem a produção de um texto similar, nem a formação do escritor.

Para Geraldi (1991), a interação verbal é o lugar de produção de linguagem e dos sujeitos que, nesse processo, se constituem pela linguagem. Isso significa que:

- a) a língua não é um sistema fechado de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que é no processo interlocutivo, própria atividade de linguagem, que o sujeito a (re)constrói;
- b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, e nesse processo resultam como produto sua consciência e seu conhecimento de mundo;
- c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo.

Nessa perspectiva, a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos e ao mesmo tempo os sujeitos se constituem pelo trabalho lingüístico, e pelos processos contínuos de interações. Nesse sentido, a ação dos sujeitos sobre a própria linguagem abrange pelo menos dois aspectos: um mais estritamente lingüístico, no que se refere às formas lógico-lingüísticas, e outro, dos discursos, dentro do qual, inclusive, o sistema lingüístico se torna significativo.

Para Geraldi (1991), a produção de textos, tanto orais como escritos, é o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. É no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja enquanto conjunto de formas lingüísticas, seja enquanto discurso marcado por uma relação intersubjetiva, constituída na enunciação em um determinado tempo e contexto social. Assim, ao produzir textos é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer;
- c) se tenha para quem dizer;
- d) o locutor se constitua como enunciador;
- e) se escolham as estratégias mais pertinentes para “se dizer”.

Para realizar essas operações, o escritor pensa, planeja, rascunha, revisa, comunica-se com outras pessoas para falar/mostrar seu trabalho e, na maioria das vezes, pensa/reflete mais e retorna ao escrito questionando-o, para só depois finalizá-lo. Assim, o processo de maturação de textos envolve planejamento, esboço, revisão e editoração.

O planejamento, ou ensaio, envolve uma reflexão antes de escrever, isto é, a definição dos parâmetros da situação de comunicação escrita que irão determinar sua produção:

- a) Quem é meu interlocutor? O destinatário do meu escrito? Que relações de paridade mantenho (ou não) com ele?
- b) O objeto do meu escrito, isto é, o que é que eu tenho/quero dizer?
- c) Qual é o propósito do meu escrito? O que acontecerá se meu escrito não for conveniente?
- d) Eu como enunciador, enquanto sujeito/locutor que se dirige a determinado interlocutor, sobre esse assunto, com tal objetivo.
- e) Quais estratégias utilizar para realizar o meu escrito, isto é, que gênero escolher entre os possíveis; seu aspecto geral (diagramação/silhueta), o material a ser utilizado em função do suporte e do gênero.

Essa fase, que não é simplesmente “fazer um plano”, consome muito tempo, e é imprescindível, porque é o momento de reflexão, conexão de idéias, coleta de material sobre o tema escolhido e sobre o gênero textual, enfim, é o momento de mapeamento de possíveis linhas de desenvolvimento do trabalho. É o momento em que o escritor se dá conta de que tem algo a dizer, para alguém que deseja ouvir/ler (e esse alguém não é o professor que só corrige, atribui uma nota e faz um comentário qualquer). Tal como na leitura, é o momento que o escritor antecipa mentalmente o percurso que irá realizar no diálogo com seu interlocutor, através do texto.

O esboço ou textualização (JOLIBERT e cols., 1994) é o estágio no qual se concretizam os primeiros esforços de escrita do produtor de textos, ou seja, os primeiros contornos do tema. Nessa fase, nada é permanente, tudo é provisório, até que se defina/encontre a melhor direção, o melhor estilo para o produto desejado.

Para Schneuwly (1986, apud JOLIBERT, 1994, v. II, p. 25) a textualização “concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto, isto é, progressão e conservação das informações durante o texto, conexão, segmentação, substitutos, tempos verbais, conectivos, pontuação em suas funções textuais”.

Ao escrever, o autor seleciona, ordena, organiza, diagrama, fala, pensa, faz anotações, procurando digerir informações coletadas, dando forma e “roupagem” ao seu texto. A escrita é, portanto, uma atividade cognitiva – e não cópia mecânica – que exige o desenvolvimento dessas operações mentais, que só se aprende praticando/escrevendo, e não por meio de “técnicas de

redação”. A escrita surge a partir de uma abundância de informações, de idéias, de pontos de vistas, de fatos, de observações, a maioria das vezes intermediadas pela leitura, que é um das formas mais eficientes de “sugerir idéias” sobre o que e como escrever.

O esboço torna-se revisão, isto é, a revisão ocorre durante a produção e após o término do texto. A revisão significa somente: re-visão, isto é, ver novamente, graças às palavras colocadas que funcionam como “lentes” (MURRAY apud CALKINS, 1989) que proporcionam o autor ver se “o que disse” corresponde efetivamente ao que “quero dizer”, ao que “tenho a dizer”. A revisão exige do autor uma capacidade de se distanciar em relação aos seus escritos para poder “ver”, com os olhos exigentes do leitor e fazer as mudanças necessárias. A revisão torna os escritores em leitores e depois, escritores, novamente. O objetivo da revisão, não é corrigir, mas descobrir novos sentidos para o texto a partir do que foi dito (ou não dito) no esboço. O que guia/dirige a revisão é o sentido do texto e não a correção ortográfica, gramatical (apesar de que devem ser aspectos revisados, também). Nesse trabalho o escritor-aprendiz descobre/aprende estratégias de utilizar códigos (setas, asteriscos, estrelas) para inserir as alterações e não precisar copiar novamente todo o “esboço”. Assim, a revisão é um instrumento de pensamento no qual o escritor se pergunta permanentemente o que eu disse até agora? O que estou tentando dizer? Gosto do que escrevi? O que está bom? O que não é tão bom, que eu preciso arrumar? O que disse é pertinente a esse gênero textual? O que meu leitor/interlocutor pensará quando ler? Que indagações ele fará? O que farei depois para melhorar meu texto?

A revisão é, então, olhar para trás, para o que já foi produzido, a fim de ver o que (re)fazer no texto em busca do sentido. Exige, portanto, a presença do leitor atento para fazer questionamento, não qualquer questionamento, mas perguntas apropriadas e inteligentes que ajudem ao autor na sua tarefa de acrescentar, suprimir, alterar, ampliar, restringir, rever seu ponto de vista, enfim, (re)compor o texto tendo em vista torná-lo legível, compreensível, ao seu interlocutor/destinatário. A revisão é assim, um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto, uma “etapa do encaixamento” (JOLIBERT e cols., 1994, V.II, p. 47).

Jolibert (Ibidem, p. 47) alerta para o trabalho de revisão na escola, desde a educação infantil, e afirma que as crianças devem saber que escrever comporta várias reescritas/refações durante o caminho, e que a revisão pode ser parcial, isto é, referir-se a um trecho do texto ou a um nível de análise ou, ainda ao texto integral. Pode/deve ser realizada pelo próprio autor, deve

referir-se aos aspectos específicos da língua necessários ao gênero de texto (elementos estruturantes da tipologia), aos pontos de gramática (conectivos, frases, pronomes...), aos pontos do léxico (vocabulário específico); à morfologia verbal e aos pontos da ortografia. Dessa forma, a gramática e a ortografia estão presentes no trabalho de produção de textos como elementos funcionais e necessários à compreensão do escrito.

Edição, “editoração”, do produto final, da “obra prima” (JOLIBERT, *Ibidem*). É o momento dos retoques para “passar a limpo”, para finalizar. É o momento em que o escritor desfruta do “poder” que dá um domínio suficiente da escrita e do “prazer” que proporciona a produção de um escrito que inclui desde a descoberta de como funciona um texto, de decidir/buscar as palavras mais adequadas para elaborá-lo, de vencer as dificuldades, enfim, de conseguir apresentá-lo.

Nessa fase ainda existem muitas decisões importantes no que se refere ao uso do material escolhido e pertinente ao gênero textual: o tipo de papel, as canetas, ou seja, tudo que contribui para apresentação e valorização do escrito e do escritor. É uma etapa tão importante quanto as demais. Jolibert (*Ibidem*, p.49) adverte que esse é o momento de:

[...] respeitar os contornos definidos pela “silhueta do texto”;
 incluir [...] o último estado das reescritas. Com todos os aditivos e retificações de última hora;
 [...] realizar a última e intransigente limpeza ortográfica [...];
 [...] reler os textos produzidos e das melhoras dos últimos minutos.”

Assim, o ato de escrever envolve, essencialmente, a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido. A escrita é um “meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto simultaneamente presente, de estabelecer um sistema, portanto, dar um sentido às coisas, dizer” (FOUCAMBERT, 1997, p. 50).

Nessa perspectiva, ensinar as crianças a escrever é ensiná-las a produzir textos numa situação real de comunicação. Essa prática, orientada para a formação do escritor de textos, deve considerar que “escrever é uma atitude totalmente pessoal, um processo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário, etc.” (JOLIBERT e cols., 1994, V. II, p. 44).

Para Soares (1997, p. 61),

Ensinar e aprender a língua escrita envolve tanto a aquisição do sistema de escrita — o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever — como a utilização desse sistema para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades de produzir textos.

Vista dessa forma, a formação do escritor é algo mais amplo do que escrever “redações” e implica habilidades muito mais complexas do que a simples codificação ou o domínio da gramática como condição.

A linguagem escrita implica uma situação na qual aquele para quem se dirige o discurso esteja ora totalmente ausente, ora não em contato com aquele que escreve. É um discurso-monólogo, uma conversa com uma folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou somente figurado, ao passo que a situação de linguagem oral é sempre a da conversação. A linguagem escrita implica uma situação que exige da criança uma dupla abstração: a do aspecto sonoro da linguagem e a do interlocutor. [...] A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. E, da mesma forma que a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético elaborado anteriormente, a álgebra da linguagem — a linguagem escrita — permite à criança acesso ao plano abstrato mais elevado da linguagem, reorganizando, por meio dele também, o sistema psíquico anterior da linguagem oral (VIGOTSKI, 2001, p. 85 e 86).

Sob essa visão, o ensino da língua escrita não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, e nem tampouco a escrita de textos em situações artificiais. A escrita é sempre dirigida por um motivo e pressupõe, sempre, um interlocutor. É preciso considerar, também, que quando produzimos textos, recorremos aos “já-ditos”, à outros textos produzidos por “outros”, nas mais variadas situações e nos mais diversificados lugares sociais.

Isso implica na tarefa do professor em proporcionar às crianças o contato com diversos textos (repertoriar), para que elas utilizem os elementos reiteráveis (de outros textos) ao produzir seu próprio escrito.

Decorrente do enfoque do uso do texto como unidade/objeto do ensino em língua materna, iniciada na década de 1980, surge a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento para favorecer o ensino da leitura e de produção de textos escritos e orais na escola.

O documento oficial de diretrizes curriculares para a educação básica – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – estabelece o gênero como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção textual e indicam o texto (oral e escrito) como

materialização de um gênero – unidade de trabalho – e, também, suporte de aprendizagem de suas propriedades:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.[...] os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros e que darão forma aos textos (BRASIL, PCN, v. 1, p. 26).

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas (Idem, *Ibidem*, v. , p. 68, grifos meus).

Essas orientações/diretrizes, contidas nos PCN's trouxeram/geraram uma quantidade significativa de dúvidas para os professores, e para os demais integrantes da equipe técnica das escolas, quanto ao “modo de pensar” e o “modo de fazer” o ensino da Língua Portuguesa, de maneira geral, e especificamente, os gêneros orais e escritos na escola. Questões como: o que é gênero de texto? Como trabalhar gêneros textuais em leitura? E em produção de textos? Como organizar/planejar o ensino da língua materna utilizando essas noções e esses gêneros? Essas e outras questões fervilharam nas escolas e nos cursos de formação de professores, uma vez que romperam com o conteúdo e a forma do ensino da língua materna que ocorria na escola até aquele momento.

Inicialmente, cabe-nos perguntar, então: o que é gênero discursivo ou gênero textual?

Etimologicamente, a palavra “gênero”, segundo Faraco (2003), remonta à base indo-européia “gen”, que significa “gerar”, “produzir”. Em latim, o substantivo *genus*, *generis*, significa “linhagem”, “estirpe”, “raça”, “povo”, “nação”, e o verbo *gigno*, *genui*, *genitum*, *gignere*, significa “gerar”, “criar”, “produzir”, “provir”, e se relacionam com palavras como “genitor” e “primogênito”.

Como se vê, esse segmento vocabular se desenvolve a partir da semântica do processo de gerar (procriar) e dos produtos de geração (procriação). A utilização do termo “gênero” para designar tipos de textos é uma extensão da noção de estirpe (linhagem) para o mundo dos objetos literários e retóricos. Assim, como as pessoas podem ser reunidas em linhagens por

consangüinidade, o mesmo se pode fazer com os textos que têm certas características ou propriedades comuns. A noção de gênero serve, portanto, como uma unidade de classificação: reunir entes diferentes, com base em traços comuns (FARACO, 2003, p. 108).

Do ponto de vista da Lingüística e de outras disciplinas que convergem no estudo dos discursos, encontramos valiosos estudos sobre os gêneros discursivos e textuais em Bakhtin (1992), Schneuwly (2004), Bronckart (1985), Teberosky & Tolchinsky (1996), Lerner (2002), Jolibert (1994), Kaufmann (1994).

Bakhtin (1992) afirma que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. O enunciado, ato de produção do discurso, é individual, particular e singular, concretamente situado, que emerge de uma atitude ativamente responsiva, isto é, de uma atitude valorativa em relação a um determinado estado de coisas – reflete as condições específicas e as finalidades do campo que lhe possibilitou o surgimento, não somente por seu conteúdo temático, mas também pelo estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e por sua construção composicional.

Em outras palavras, há um vínculo indissolúvel entre o enunciado e as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana de forma que “cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos ‘gêneros do discurso’” (2003, p. 262).

Para Bakhtin (1992, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem, e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível”, pois “[eles] organizam nossa linguagem da mesma maneira que as formas gramaticais” (Idem, Ibidem). Além desse aspecto comunicativo, os gêneros têm um caráter coletivo e social”, “cada época e cada grupo social tem o seu repertório de formas do discurso na comunicação socioideológica” e, portanto, são determinados historicamente, porque se ancoram nas práticas discursivas produzidas em diferentes momentos “e comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticas, porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação”.

Dessa forma, os gêneros do discurso de qualquer esfera da atividade humana não são definidos de uma vez para sempre, são remodelados, e devem ser capazes de responder ao novo e

à mudança. O repertório dos gêneros de cada campo diferencia-se e amplia-se à medida que o próprio campo se desenvolve e fica mais complexo. Bakhtin, com muita propriedade, em seu texto “Problemas da poética de Dostoiévski” (1963, p. 106; apud FARACO, 2003, p. 113), ressalta essa característica dos gêneros que combina simultaneamente estabilidade e mudança. Estabilidade, à medida que os aspectos da atividade são recorrentes, e mudança, à medida que os aspectos da atividade se alteram. Vale a pena “ouvir” o próprio Bakhtin (1992):

Um gênero literário, por sua própria natureza, reflete as tendências mais estáveis, “eternas”, do desenvolvimento da literatura. Estão sempre preservados num gênero os elementos imperecíveis da arcaica. É bem verdade que esses elementos arcaicos só são preservados nele graças a seu constante rejuvenescimento, isto é, sua atualização. Um gênero é e não é sempre o mesmo, é sempre novo e velho, simultaneamente. O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um certo gênero. É isso que constitui a vida do gênero. Assim, mesmo os elementos arcaicos preservados num gênero não estão mortos, mas sempre vivos; isto é, os elementos arcaicos são capazes de se renovar continuamente. Um gênero vive no presente, mas sempre tem a memória do seu passado, das suas origens. O gênero é um representante da memória criativa no processo do desenvolvimento literário. Precisamente por isso, o gênero é capaz de garantir a unidade e a ininterrupta continuidade de seu desenvolvimento.

Assim, embora os gêneros sejam estáveis, estão sujeitos a variações de estilo, dependendo do contexto social, da época histórica: conforme a situação social com que se depara o interlocutor, o gênero varia, alterando, conseqüentemente, os tipos de textos, as seqüências de organização e suas estruturas de informação. Ainda, para Bakhtin, “a transição de um estilo de gênero a outro não somente transforma as modulações do seu estilo [...], mas também destrói e renova o próprio gênero”. Há também um espaço para individualidade, pois

todo estilo é indissociável do enunciado ao qual está vinculado e às formas típicas dos enunciados, ou seja, os gêneros discursivos. Todo enunciado, oral ou escrito, primário ou secundário [...] é individual e, portanto, pode refletir a individualidade do falante (ou do escritor)... (BAKHTIN, 1992, p. 251).

Todavia, é necessário lembrar que, nem todos os gêneros propiciam a expressão da individualidade. Os mais produtivos, nesse sentido, são os gêneros literários, os menos produtivos são aqueles que requerem formas padronizadas, como os documentos oficiais.

Bakhtin propõe uma classificação abrangente dos gêneros, em primários e secundários. Os primeiros são os gêneros da vida cotidiana, geralmente orais, e se constituem e se desenvolvem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, imediata. São os

discursos simples, como um diálogo cotidiano, um relato oral, narrativas espontâneas, um caso. Os gêneros discursivos secundários surgem da reelaboração dos gêneros primários, porém, em uma forma transformada, mais complexa, desenvolvida e organizada. São predominantemente, embora não exclusivamente, escritos. São os gêneros artísticos, científicos, filosóficos, políticos, jurídicos, religiosos, educacionais. Esses gêneros não são espontâneos e seu desenvolvimento implica um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferentemente do que ocorre com os gêneros primários. Bakhtin ressalta que os gêneros primários, oriundos da comunicação discursiva imediata, são as bases para os gêneros secundários, que em seu processo de formação incorporam e reelaboram diversos tipos de gêneros primários. É o que acontece, por exemplo, na réplica do diálogo presente no romance, que nesse gênero adquire o caráter artístico-literário e não da vida cotidiana, como ocorre no gênero primário.

Schneuwly (2004), retomando e reinterpretando as noções bakhtinianas de gêneros primários e gêneros secundários, define as seguintes dimensões para os gêneros primários:

- troca, interação, controle mútuo pela situação;
- funcionamento imediato do gênero, como entidade global, controlando todo o processo como única unidade;
- nenhum, ou pouco, controle metalingüístico da ação de linguagem em curso.

Os gêneros secundários, por sua vez, são definidos como não controlados diretamente em ação, como funcionando psicologicamente por entidades mais separadas, como necessitando de outros mecanismos de controle mais potentes. A diferença fundamental “reside no tipo de relação com a ação, seja ela lingüística ou não, a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem no gênero primário, dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, no gênero secundário” (SCHNEUWLY, 2004, p. 30).

A criança, desde o seu nascimento, é confrontada com os gêneros nas múltiplas práticas de linguagem, particularmente, com os gêneros primários. Eles instrumentalizam-na e lhe permitem agir eficazmente em novas situações. Todavia, é com a entrada da criança na escola que ocorre uma reestruturação fundamental do sistema de produção de linguagem, materializada pela complexificação dos gêneros.

Por serem mais complexos, Schneuwly aponta três particularidades no funcionamento dos gêneros secundários:

- modos diversificados de referência a um contexto lingüisticamente criado;
- modos de desdobramento do gênero;
- a gestão eficaz dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem, que não funciona mais na “imediatez” (comunicação verbal espontânea, conforme Bakhtin).

A primeira particularidade significa que a complexificação dos gêneros e sua autonomização em relação ao contexto exigem, cada vez mais, a criação de uma coesão interna do texto. Esta, entre outras maneiras, se constrói lingüisticamente pela criação e utilização de instrumentos lingüísticos, que se referem a um contexto lingüisticamente criado pelo texto (anáforas, organizadores textuais, sistemas temporais, pontuação, como por exemplo). Se os meios de referência a um contexto lingüisticamente criado caracterizam “internamente” os gêneros secundários do interior, assegurando-lhes coesão interna e autonomia em relação ao contexto, outros meios do exterior asseguram seu controle, sua avaliação, sua definição. Trata-se, então, da segunda particularidade dos gêneros secundários que se refere a complexificação do gênero e da conseqüente complexificação do aparelho metalingüístico, criado para falar dele. Assim, pode-se “quase dizer que os gêneros secundários criam seus duplos: gêneros, especializados por domínio, que servem à prescrição, à avaliação, mas também ao controle de sua produção” (SCHNEUWLY, 2004, p. 31). A terceira particularidade supõe a gestão dos diferentes níveis, relativamente autônoma, o que significa a existência de níveis de decisão, de operações discursivas transversais em relação aos gêneros.

Se os gêneros primários se desenvolvem em “trocas verbais espontâneas” (BAKHTIN), os gêneros secundários não são espontâneos. “Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários” (SCHNEUWLY, 2004, p. 32). É o processo de ensino e de aprendizagem escolar que introduz uma nova dimensão psicológica, em que predominam relações formais, mediadas pela leitura e pela escrita, relacionadas com o desenvolvimento dos gêneros secundários.

O aparecimento de um novo sistema, os gêneros secundários, está relacionado com o que já existe.

O novo sistema não anula o precedente, nem o substitui [...] mesmo sendo profundamente diferente, o novo sistema apóia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente [...] os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários (SCHNEUWLY, 2004, p. 33-35).

A idéia de construir um novo sistema, a partir do que existe, e, ainda, transformá-lo radicalmente faz Schneuwly caracterizar a aprendizagem da linguagem escrita como um processo de profunda continuidade e profunda ruptura, ocasionando uma revolução nas operações de linguagem. Retomando as idéias de Vigotski sobre os conceitos cotidianos e científicos, e relacionando-as ao contexto dos gêneros, reafirma que os gêneros primários nascem nas trocas verbais espontâneas, são fortemente ligados à experiência pessoal da criança e, por isso, têm uma relação involuntária e inconsciente com a situação vivida (conforme Vigotski). Os gêneros secundários introduzem uma ruptura importante. Por um lado, não são ligados, de maneira imediata, a uma situação de comunicação e, por outro lado, sua apropriação não se faz diretamente, partindo de situações de comunicação.

Desse modo, fundamentado na psicolinguística, Schneuwly aponta resumidamente a revolução nas operações de linguagem:

- autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário;
- possibilidade de escolha, nesses diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades lingüísticas diversas, de planos de texto;
- possibilidade de combinação livre de gêneros e de tipos (SCHNEUWLY, 2004, p. 36).

Schneuwly & Dolz defendem que, do ponto de vista psicológico, “o texto é o resultado de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção”. Os tipos de textos, por sua vez, “ou as escolhas discursivas [...] são construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários para os gêneros secundários”. Em outras palavras, “são construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade” (Idem, Ibidem, p. 36-38).

Ainda para Schneuwly & Dolz, os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades lingüísticas e de transferências possíveis. Esses agrupamentos obedecem a três critérios gerais, do ponto de vista da construção de progressões para a qual eles constituem um instrumento indispensável.

É preciso que os agrupamentos:

- a) correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
- b) retomem a certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos, currículos;
- c) sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades lingüísticas implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

Em função desses critérios, o autor apresenta/propõe agrupamento de gêneros textuais ou discursivos, esclarecendo que é impossível classificá-los de maneira absoluta em único agrupamento proposto.

A proposta dos autores é a seguinte:

QUADRO 1 - ASPECTOS TIPOLÓGICOS²⁹

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico

²⁹ In SCHNEUWLY, DOLZ e colaboradores: “Gêneros orais e escritos na escola”, p. 121.

Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso instruções

Os autores ressaltam, ainda, que a seleção e a progressão desses gêneros na escola, não pode ser aleatória, deve observar os seguintes requisitos:

- a) avaliação das capacidades iniciais dos alunos;
- b) a escolha dos objetivos, priorizando/assegurando aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, constituindo-se em desafio intelectual desestabilizador;
- c) as etapas a serem vencidas; os obstáculos e conflitos que intervêm na aprendizagem;
- d) as ajudas didáticas, ou seja, as condições de apoio que favorecem o trabalho em sala de aula, e permitem evidenciar os desafios de aprendizagem;
- e) as formas de redução de ajuda externa, para permitir aos alunos realizar tarefas análogas de maneira autônoma.

Da fala dos meus interlocutores fica evidente que a alfabetização não pode mais ser tratada como a aquisição de uma técnica de codificação e decodificação e que as habilidades percepto-motoras sejam responsabilizadas pela “preparação” da criança para que essa aprendizagem seja iniciada. Seria um equívoco considerar que somente o desenvolvimento dessas habilidades poderia ajudar as crianças nesse processo de apropriação da linguagem escrita. A linguagem escrita é um sistema de signos e a sua aprendizagem modificará as estruturas perceptivas e motoras presentes no organismo, mas o nível de maturidade dessas estruturas pouco

ajudará na compreensão dessa linguagem. É Vigotski que nos ensina que “até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 318). Aprendizagem e desenvolvimento, portanto, são processos distintos e a aprendizagem adianta-se ao desenvolvimento.

Numa perspectiva sócio-histórica, Vigotski, a partir de suas investigações mostrou que a linguagem escrita é uma forma de linguagem mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem. É uma linguagem para o “outro”, é uma linguagem diferente, em sua estrutura e funcionamento, da linguagem oral e da linguagem interior. A sua aquisição deve ser entendida como um processo dinâmico e complexo, que implica a transformação de estrutura predicativa e particular da linguagem interior “para si” em uma linguagem articulada, organizada, coerente e, portanto, compreensível para o outro. Trata-se então de “vestir”³⁰ o pensamento de tudo aquilo que lhe foi retirado (pela linguagem interior), dando-lhe vida por meio das palavras. Dessa forma, pensamento e linguagem encontram-se imbricados na formação do pensamento verbal que opera basicamente via significado.

Vigotski reconhece, assim, dois aspectos constitutivos da linguagem escrita: o aspecto sonoro (linguagem oral) e o aspecto semântico (linguagem interior). Portanto, a alfabetização deve envolver o tratamento desses dois aspectos, concomitantemente, sem ruptura e sem prejuízo de qualquer um deles.

Em síntese, foram essas as idéias que nos guiaram na proposta de intervenção realizada nas 1^{as} séries e que se encontram descritas no capítulo a seguir.

³⁰ Termo que tomo emprestado de Cláudia Davis, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP.

CAPÍTULO III

A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

“Hoje já temos a audácia de questionar o que não entendemos, ontem (no início do nosso encontro no grupo de estudos e pesquisas) não tínhamos coragem de falar nada. Assim também está acontecendo com as crianças nas escolas: no início da nossa intervenção, elas não queriam ler nem escrever; hoje, não precisamos nem propor”.

(T.S.F., estagiária auxiliar de pesquisa)

Este capítulo refere-se à descrição da terceira etapa deste trabalho, bem como à análise das ações nela desenvolvidas. Num primeiro momento, preocupe-me em conhecer as concepções de alfabetização dos professores e das estagiárias participantes da pesquisa-ação e a prática pedagógica realizada pelos professores antes de iniciar o trabalho de intervenção nas salas de aula das primeiras séries.

Elaborado o retrato das escolas, com suas respectivas salas de aula participantes da pesquisa, e das estagiárias – auxiliares da pesquisa –, iniciamos nossos estudos em grupo para subsidiar as ações a serem desenvolvidas nessas turmas. Concomitantemente às reuniões do grupo, a proposta de intervenção teve início em dois momentos distintos de trabalho: um no período matutino nas três salas de primeira série e outro, no período vespertino, com a turma de “recuperação paralela”. A intervenção centrou-se na alfabetização

não apenas como atividade cognitiva, no sentido da estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende sobre escrita) (SMOLKA, 1993, p. 63).

Um postulado básico da proposta de trabalho de intervenção foi o de assumir a leitura e a escrita como momentos discursivos e sua aquisição como sucessão de momentos discursivos, de interação e interlocução, como propõe Smolka. Nesse sentido, assumimos que a linguagem é interação (BAKHTIN) e que a interação lingüística pressupõe a participação de sujeitos cognitiva e afetivamente envolvidos na produção de contextos que podem desencadear a aprendizagem. Em decorrência dessa concepção, propusemos que era necessário a inserção das crianças no mundo da cultura escrita, favorecendo sua interação com o “outro” e ampliando o espaço interdiscursivo, que cria novas condições e possibilidades de troca de saberes. Assim, aprender a ler e a escrever implica em manusear/lidar com a linguagem escrita em sua funcionalidade desde o início da alfabetização escolar, priorizando-se textos com sentidos e não se concebendo o ensino de fragmentos da linguagem, a não ser como forma de sistematização de conhecimentos, nunca como ponto de partida da aprendizagem.

Iniciamos nossas atividades propondo uma dinâmica diferente nas salas de aula. Entre outros aspectos dessa dinâmica, destacamos:

- trazer a escrita para dentro da sala de aula, trabalhando suas funções e usos: crachás, calendários, livros, revistas, jornais, rótulos de produtos e embalagens, cartazes, bulas, catálogos...;
- criar na sala de aula um espaço para as crianças falarem, exporem suas idéias, formando pequenos “grupos produtivos”, facilitando o diálogo e o trabalho em conjunto;
- ler e escrever para as crianças;
- expor os trabalhos das crianças de forma organizada, utilizando a escrita para a organização e divulgação;
- informar as crianças sobre a escrita, respondendo suas perguntas, encorajando-as a ler e escrever textos reais;
- elaborar projetos de leitura e escrita;
- dotar a sala de aula e as crianças de material escolar mínimo necessário para o trabalho (lápiz, borracha, apontador, régua, caderno para as crianças, devidamente

etiquetados e guardados nos armários diariamente; diferentes portadores de textos para a sala de aula, devidamente organizados e guardados nas caixas).

A primeira atividade desenvolvida com os alunos foi o diagnóstico, como explicitado anteriormente, realizado nos meses de abril e maio com os 84 alunos das três salas de primeira série selecionadas. Esse diagnóstico foi realizado na sala da biblioteca, em sessões individuais, coordenadas por mim e com o auxílio de duas auxiliares da pesquisa. O objetivo dessa atividade era conhecer o estado real de cada criança no que se refere a seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, para, posteriormente, definir o trabalho a ser desenvolvido nessas turmas.

Essa entrevista foi protocolada em fitas magnéticas e registros escritos, devido à necessidade de se indagar as idéias, as hipóteses e os conhecimentos que tem o sujeito entrevistado sobre a leitura e a escrita. Embora o procedimento adotado fosse semelhante a uma “situação de laboratório”, uma vez que indagávamos, observávamos as atitudes, expressões, dúvidas, conflitos e resoluções da criança, preocupamo-nos com as interações entre os elementos envolvidos na investigação – pesquisadora, auxiliares de pesquisa e crianças.

Nesses encontros, procurou-se explicar que não se tratava de uma prova³¹, e que o interesse era que ela (a criança) escrevesse como soubesse ou acreditasse que fosse, e que, portanto, a utilização de qualquer tipo de escrita era válida. Ressaltávamos, também, a necessidade de escrever com letras grandes, de modo ordenado e forte, para facilitar o entendimento de quem fosse ler, enfatizando desde o início o papel do interlocutor.

As situações apresentadas para as crianças referiam-se à leitura e à escrita, e derivam-se basicamente das que usaram Ferreiro e Teberosky em suas investigações sobre as conceitualizações da escrita pelas crianças.

4.1. Avaliação inicial dos procedimentos de escrita

A primeira atividade proposta era a escrita do nome da criança, da forma como soubesse fazê-lo. A seguir, perguntávamos sobre as histórias de que mais gostava e propunhamos que

³¹ Essa explicação fazia-se necessária em razão das provas realizadas pela SEMED para remanejamento das turmas. Ressalta-se que, quando da nossa primeira visita às salas de aula, as crianças perguntaram: “Vocês vieram aplicar prova também?” (Protocolo do dia 05/04/2004).

escrevesse, em forma de lista, os nomes de alguns personagens dos “contos” que iríamos ditar (Chapeuzinho Vermelho, Lobo Mau, Pinóquio, Branca de Neve). Ditávamos, ainda, a frase “O lobo foi correndo para a casa da vovó”. Depois lhe pedíamos que lesse as escritas, assinalando com o dedo.

A outra situação consistia em escrever, sem cópia, quatro palavras que conhecesse, podendo ser as que a professora, ou outra pessoa (mãe, pai, irmão, colega) ensinara. Esta opção foi feita para evitar respostas do tipo “eu não sei”, “a professora não ensinou escrever”, entre outras. Após escrever cada palavra, perguntávamos à criança o que escreveu e lhe pedíamos que lesse. No decorrer dessa situação proposta, muitas vezes algumas crianças ficavam em dúvida sobre o que escrever; sugeríamos, então, as palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, temático (animais, plantas, brinquedos, alimentos, etc.).

Cada uma dessas situações foi solicitada no momento mais oportuno, de acordo com a receptividade da criança. Tivemos sempre o cuidado de pedir, com entonação natural da fala, a tarefa desejada. Como se pode observar nas situações até aqui descritas, as atividades propostas não representavam para as crianças uma novidade, e nem comportavam dificuldades extremas. O que as diferenciava das situações habituais das quais o aluno participava na escola era a ausência de correção de nossa parte e a maneira de interrogá-lo. Contudo, podemos registrar que várias vezes as crianças nos perguntavam: “É com ‘ma’ que escreve?”.

Nas análises das situações de escrita utilizamos os seguintes critérios:

- registro com desenho?
- registro com pseudoletas?
- registro com letras convencionais? As letras possuem valor sonoro estável?
- registro com mistura de pseudoletas, números ou letras convencionais?
- ao utilizar letras convencionais, apresenta uma exigência mínima de grafias? As escritas apresentam uma quantidade de letras fixa e constante?
- as escolhas das letras utilizadas para escrever as palavras solicitadas são aleatórias? Qual a amplitude do repertório de grafias que utiliza: são só as letras do seu nome, variando a ordem, ou utiliza outras letras referindo-se a outros nomes?

- escreve cadeias de letras (em cursiva ou imprensa?) sem qualquer correspondência sonora? Varia a composição das letras numa mesma palavra? E entre palavras diferentes?
- escritas com correspondência entre o número de sílabas da palavra e o número de grafias que escreve? Os signos são arbitrários (só vogais? Só consoantes? Mistura de vogais e consoantes?)? As grafias apresentam valor sonoro estável? Inicia a escrita fazendo a correspondência adequada (som/grafia), mas interrompe a escrita, ou escreve o restante sem correspondência?
- escritas com correspondência alfabética (uma grafia para cada som)? Conhece o alfabeto e procura fazer corresponder a sua escrita com a escrita convencional?
- separa as palavras ou escreve sem separar as palavras (fluxo contínuo)? Escreve com separações inadequadas (recortes variados)? Usa hipersegmentação? Escreve com segmentação convencional?
- recusa em escrever, afirmando que não sabe?
- copia sem saber o que copiou?
- utiliza sinais de acentuação? Quais?
- respeita o alinhamento ao escrever? Utiliza adequadamente a direcionalidade da escrita (da esquerda para a direita, de cima pra baixo)?
- conhece vários tipos de letra (imprensa, cursiva)?
- revela conhecimentos sobre sinais de pontuação? Quais?
- preocupa-se com a caligrafia?
- escreve seu nome convencionalmente? Em cursiva ou com letras de imprensa?
- utiliza as letras maiúsculas adequadamente, nos nomes próprios e no início de frases/orações?

Esses critérios de análise das escritas guiaram o diagnóstico e o trabalho de intervenção desenvolvido com as crianças, evidenciando seus progressos em termos de desenvolvimento das noções sobre a escrita.

4.2. Avaliação inicial dos procedimentos de leitura

Finda a parte relativa à escrita, demos início à parte que dizia respeito à leitura e envolvia textos escritos ora acompanhados de imagem gráfica, ora acompanhados por enunciados orais da pesquisadora.

Em primeiro lugar, apresentávamos à criança diversos cartões com escritos diferentes: letras, números, figuras, escritas com uma letra, duas letras, três letras, escritas com letras repetidas, palavras com mais de cinco letras. Os cartões estavam escritos tanto em letras de imprensa como em cursiva, em maiúsculas e minúsculas. A seguir, solicitávamos-lhe que fizesse duas pilhas com os cartões: uma com os que podiam ser lidos e outra com os cartões que não podiam ser lidos, justificando as razões de sua escolha. Essa atividade possibilitou que investigássemos como as crianças interpretavam os signos gráficos e que condições esses signos devem reunir para ter significado, isto é, para representar – simbolicamente – a linguagem.

Nesse sentido, observamos as considerações que as crianças faziam sobre:

- a distinção entre números e letras: reconhece a diferença entre ambos? Considera que as cifras podem ser lidas? Reconhece/nomeia alguns algarismos adequadamente? Reconhece/nomeia algumas letras adequadamente?
- a tipografia dos signos gráficos: considera que qualquer tipo de letra (imprensa ou cursiva, em maiúscula e minúscula) pode ser lido? Demonstra familiaridade com variados tipos de letras ou especificamente com um determinado? Distingue/nomeia letra cursiva e de imprensa?
- a composição da escrita: estabelece algum critério sobre a variedade de signos que compõem o escrito para que ele possa ser lido? Qual? Pode-se ler uma seqüência de letras/signos iguais?
- a quantidade de grafias: estabelece algum critério sobre a quantidade de signos necessários para que algum escrito possa ser lido? Há uma quantidade mínima? Quantas? Por quê?
- a distinção entre os termos letra, número, palavra, nome: utiliza-os indistintamente?

- a distinção entre letras e palavras: reconhece a diferença entre ambos?

A segunda situação consistia em apresentar às crianças uma folha com quatro nomes próprios escritos, entre os quais estava o dela. Em seguida, solicitávamos que o circulasse e lesse assinalando com o dedo. Com essa atividade comprovávamos se o aluno reconhecia seu nome (que já havia escrito no início da entrevista). Ocultávamos, por meio de um cartão, uma parte do nome, e perguntávamos se, na parte visível, ainda continuava dizendo seu nome. Se a resposta era negativa, perguntávamos “o que diz então?”

Na leitura do nome próprio observávamos o tipo de leitura que a criança realizava:

- global, sem analisar as partes que o compõem;
- silábica: atribuía um valor de sílaba a cada letra. Neste caso, observávamos como resolvia o conflito entre sua interpretação silábica e a realidade do escrito mais longo. Como interpretava o restante das letras, como seu sobrenome? Repetia partes do nome silabando? Ignorava o conflito, mantendo sua convicção silábica?
- alfabético: lê convencionalmente porque conhece todas as letras?

Além disso, estivemos atentos ao tipo de segmentação que a criança fazia quando ocultávamos parte do seu nome (a sílaba inicial, ou a final): reconhece/identifica as partes visíveis do próprio nome? Mantém a hipótese de que um fragmento do nome representa o nome completo? Lê imediatamente seu nome, por tentativa de decodificação e comparação com os outros nomes da lista? Consegue ler os outros nomes da lista? Apenas nomeia as letras sem conseguir articulá-las?

A terceira situação apresentada aos alunos consistia em oferecer-lhes quatro cartões com figuras e quatro com o nome das figuras. Pedíamos para a criança colocar os cartões em pares (figuras e nomes). Nesta situação, observamos como a criança interpretava a escrita e que indícios utilizava: a letra inicial? A letra final? O tamanho da palavra e sua relação com a figura que representava? Estabelece relação entre a dimensão sonora e a extensão escrita da palavra? Tenta decodificar sem encontrar sentido (por exemplo, a criança lê F-O-R-M-I-G-A, e não é capaz de articular o que leu)? Tenta adivinhar buscando um indício qualquer (por exemplo, a criança lê “onça” porque se apóia na imagem da figura e diz “onça” porque começa com “o”)? Lê a escrita compreendendo e atribuindo sentido?

A quarta situação de leitura proposta para as crianças tinha por objetivo compreender as interpretações que elas elaboram sobre o texto a partir da informação que a imagem que o acompanha fornece. Apresentávamos os cartões à criança, um a um, pedindo-lhe que lesse o texto. Nesta situação utilizamos dez cartões que continham texto e imagem, dos quais sete continham só uma palavra escrita e, em três cartões, orações.

Os textos contidos nos cartões nem sempre ilustravam exatamente a figura; alguns correspondiam ao nome do objeto (por exemplo: figura bola, texto: BOLA), ou à parte do objeto (por exemplo: figura borboleta, texto: ASA), ou ainda, à subclasse do exemplar (figura: avião de brinquedo, texto: brinquedo). No caso dos cartões que continham orações, esse critério permanecia. Assim, apresentamos um cartão com a seguinte imagem: menino com regador e texto: “João rega a planta”. A discordância entre texto e imagem objetivava avaliar as estratégias de leitura que as crianças utilizam para ler um texto: antecipação, inferência, decodificação. Pedíamos à criança que lesse o que estava escrito nos cartões.

Nessa situação observamos as seguintes possibilidades:

- o texto é interpretado, exclusivamente, em função das características da imagem desconsiderando as propriedades do texto (a escrita como etiqueta do desenho). Neste caso, segundo Vigotski, os nomes são considerados como propriedades dos objetos (VIGOTSKI, 2001). Uma mesma palavra pode representar, ao mesmo tempo, nomes ou idéias diferentes, por exemplo, dependendo da imagem que acompanha;
- o texto é interpretado diretamente e unicamente no desenho. Ao ler o texto, a criança primeiramente identifica o desenho, nomeando-o e, posteriormente, mostra o texto, nomeando-o igualmente;
- o texto é interpretado a partir de suas propriedades em sua relação com a imagem, ou seja, a imagem sugere uma informação que precisa ser confirmada a partir das características do texto. Para a criança, que critérios regem a interpretação do texto a partir da imagem: a letra inicial, a letra final (ou ambas)? O reconhecimento da ordem das letras para formar a palavra? Nomeia as letras ou sílabas sem articular o que leu? Procura estabelecer uma relação entre a dimensão sonora e a escrita? Lê as escritas compreendendo e atribuindo sentido? Lê os artigos no texto?

Estabelece uma relação do número de palavras no texto em relação ao número de objetos na imagem (no caso das orações)?

Uma outra situação proposta para as crianças, também considerada como uma tarefa de leitura, tratava da interpretação de uma escrita resultante de uma transformação a partir de outra, que não deve/pode ser confundida com a mera decodificação. O objetivo da tarefa era entender o que as crianças consideram como essencial na escrita de uma palavra para que a interpretação possa variar. Assim, escrevíamos na frente da criança a palavra CAVALO. Primeiramente, pedíamos que a lesse; caso não conseguisse, líamos para ela. Em seguida, reescrevíamos a palavra, mas introduzindo certas modificações na seqüência das letras (exemplo: VACALO) e questionávamos à criança se “ainda é” a palavra inicial. Nesta situação, portanto, tomávamos duas precauções metodológicas: a escrita transformada se realizava sempre embaixo da palavra inicial para facilitar as comparações e, na posição de pesquisadora, eu verbalizava a palavra inicial enquanto escrevia, insistindo que estava mudando a posição inicial da letra em questão (exemplo: “olha, agora escrevo CAVALO outra vez e ponho esta letra ‘V’ – sem nomeá-la – aqui e esta ‘A’ aqui, esta ‘C’ aqui”, e assim sucessivamente).

Os aspectos considerados nesta atividade eram: a criança considera as transformações ocorridas irrelevantes e afirma que “continua dizendo” a palavra inicial? Aceita algumas transformações e rejeita outras procurando lê-las? Rejeita as transformações, mas não consegue ler a palavra? Nomeia as letras, mas não consegue articular o que leu? Aceita as transformações e lê as palavras? Aceita que houve transformação na escrita e, portanto, no significado? Lê imediatamente as palavras, por tentativa de decodificação e comparação, conclui que estão escritas coisas diferentes? Reconhece somente as palavras já ensinadas pela escola (“bola”)?

Já mais próximos do final da entrevista-diagnóstico, propúnhamos ainda uma outra atividade, que consistia em escrever uma oração na frente da criança, evitando os espaços em branco que convencionalmente deixamos entre as palavras. Apresentávamos duas orações: uma em letra tipo imprensa maiúscula e outra em tipo cursiva. A seguir, pedíamos que lesse a oração; caso não conseguisse, líamos para ela e interrogávamos: “está certo escrever assim, tudo junto? É preciso separar as letras? Onde acha que devemos separar? Marque com o lápis onde devemos separar. O que está escrito aqui? (mostrando um fragmento separado) Como você sabe que é isso que está escrito nesse fragmento (por exemplo bala, menino, gato)?”

Observávamos, nessa situação, as estratégias de leitura e atribuição de sentido utilizadas pela criança: em quantos fragmentos dividia a oração? A separação dos fragmentos levava em consideração uma quantidade mínima de letras (os artigos podem ser ignorados por terem poucas letras)? Identifica os valores das letras como indício para prever o significado da palavra (por exemplo, é “menino porque começa com ‘m’”)? Reconhece as palavras trabalhadas/ensinadas pela escola/professora (bala, menino, gato)?

No momento do diagnóstico, ou “sondagem”, pareceu-nos importante conhecer quais “portadores de textos” são conhecidos pelas crianças e a relação que elas estabelecem ante os conteúdos escritos veiculados e os diferentes suportes materiais. Pretendíamos averiguar se os alunos antecipavam o conteúdo escrito de acordo com o tipo de suporte material em que aparece. Essa antecipação requer, evidentemente, já ter escutado esse determinado texto, relacionando-o com o portador, em função dos recursos lingüísticos utilizados e saber o conteúdo pertinente a um determinado contexto específico.

Colocávamos, assim, sobre a mesa um envelope com carta, um jornal e um livro de conto. Primeiro, líamos em voz alta, com o jornal na mão o texto de um conto infantil. Em seguida, com o livro de contos infantis, líamos uma carta. E, finalmente, com a carta líamos uma notícia jornalística.

Além da leitura em voz alta, acrescentávamos, portanto, um elemento conflitivo, isto é, o portador e o texto lido eram incompatíveis (ao menos em regra). Após a leitura, perguntávamos: o que eu li? Como você sabe que é uma história, ou uma carta, ou uma notícia? Apresentamos a seguir os três textos lidos:

- Conto: “Era uma vez, há muitos anos atrás, num país muito distante, um rei e uma rainha que moravam num imenso castelo e queriam muito ter um herdeiro. Tiveram uma filha, ficaram muito felizes e convidaram todas as boas fadas do reino pra ir ao castelo assistir ao batismo.”
- Notícia jornalística: “Violento acidente ocorreu, nas proximidades da Escola I, entre um ônibus e um automóvel, marca Gol, placa XRA 2684, na tarde de ontem, por volta das 16h, deixando oito pessoas gravemente feridas. As pessoas fizeram uma aglomeração para ver o ocorrido dificultando, assim, o trabalho do Corpo de Bombeiros que socorria as vítimas.”

- Carta: “Querida mamãe, adorei receber sua carta. Estou muito bem, mas com muita saudade da senhora, e do papai. Como vão vocês? Eu gostaria de estar aí com vocês, mas tive que voltar para trabalhar...”

Nesta situação, observávamos: que familiaridade a criança apresenta com os diferentes tipos de textos impressos? A criança conhece/considera que o portador de texto determina o conteúdo do texto? Qual o conceito que tem da função do jornal, do livro e da carta?

Finalmente, como última atividade, entregávamos um livro de história infantil para a criança e deixávamos que o folheasse livremente. Após alguns minutos perguntávamos se conhecia o livro e qual era o título da história. Além disso, havia outras perguntas relacionadas: o que a levou a considerar que era esse o título? Conhecia a história?

Pedíamos que lesse o título e algum trecho do livro (um parágrafo qualquer).

Nesta situação observávamos as estratégias que a criança utilizava para ler: antecipa o título da história pela imagem e utiliza a decodificação para confirmar, através da identificação de letra inicial e/ou final, consoantes, vogais? Estabelece relação entre a dimensão sonora e a escrita ou não consegue perceber a duração da fala relacionada à extensão da escrita? Tenta decodificar sem encontrar sentido (por exemplo, lê PA-TI-NHO F-E-I-O e não é capaz de articular o que leu)? Lê o título e qualquer outra parte do texto compreendendo e atribuindo sentido? Conhece as letras e sua correspondência sonora? Reconhece alguma palavra no interior do livro? Na leitura oral identifica erros na decifração, ignora ou retrocede espontaneamente? A qualidade da decifração: velocidade, segurança, silabação, confusões de letras e sílabas? Compreende o que lê, identificando as idéias do texto? Lê o texto, ainda que não convencionalmente, pelas gravuras, porém, com coerência? Utiliza elementos coesivos da oralidade (aí, né...)?

4.3. Delineando o trabalho

Com os dados coletados nas entrevistas individuais com as crianças, reunimo-nos – pesquisadora, estagiárias e professoras – para traçar o perfil de cada turma de 1ª série participante da pesquisa. Nosso ponto de partida foi caracterizar o nível de experiência das crianças em relação à leitura e à escrita, com base no conceito de nível de “desenvolvimento real” descrito por

Vigotski (2001), ou seja, os conhecimentos e/ou habilidades que elas dominam; aquilo que são capazes de fazer sozinhas.

Assim, mesmo correndo o risco de simplificações, mas sem perder de vista o fato de que o desenvolvimento real já traz em si elementos do nível de “desenvolvimento proximal”, procuramos ter como referência, na definição do nível de experiência dos sujeitos em relação à escrita, os aspectos investigados por Ferreiro & Teberosky, a perspectiva da discursividade proposta por Smolka, fundamentada em Pêcheux, Vigotski e Bakhtin.

Quando realizamos a avaliação diagnóstica inicial, todas as crianças envolvidas no estudo realizado, utilizavam letras do alfabeto de imprensa maiúscula e conheciam o seu traçado, sendo que algumas crianças utilizavam a letra cursiva também. Contudo, o fato de usarem letras não significava que entendiam o princípio alfabético ou que mantivessem uma relação funcional com a escrita conforme demonstra o quadro a seguir:

Turma	Escola	Pré-silábicas	Silábicas	Silábicas-alfabéticas	Alfabéticas	Total
A	Escola II	03	02	03	26	34
C	Escola I	10	02	10	03	25
D	Escola I	06	05	10	02	23

Outro dado importante é que todas as crianças escreviam seus nomes e os reconheciam numa lista. É necessário observar, no entanto, que tratavam essa forma fixa como um todo composto de partes ordenadas sem compreender as razões desta ordem. É evidente que muitas delas escreviam seus nomes apelando exclusivamente para uma imagem visual, sem fazer nenhuma análise sonora, como ilustra o caso de W.P.V.

Entrevistadora: Você sabe escrever seu nome?

W.P.V.: Em letra cursiva ou de imprensa?

(Escreve em letra cursiva na parte superior da folha W.P.V.)

Entrevistadora: Muito bem! Agora você vai ler assinalando com o dedo.

W.P.V.: (Apontado todo o escrito diz) W.P.V..

Entrevistadora: (ocultando uma parte do nome pergunta) E agora o que está escrito? (W...)

W.P.V.: Não sei... não diz nada, não é o meu nome.

Entrevistadora: Agora escreva Lobo Mau.

W.P.V.: Oliaeuí

Entrevistadora: Agora escreva Pinóquio.

W.P.V.: iealoiui

Entrevistadora: Muito bem! Agora escreva Branca de Neve.

W.P.V.: eallaeise

Entrevistadora: Agora escreva: O lobo foi para casa da vovó.

W.P.V.: oieillvaeesi

Entrevistadora: Escreva quatro palavras que você conhece.
 W.P.V.: (Olhando para os livros da biblioteca escreve) VIDA
 Entrevistadora: Lê o que você escreveu.
 W.P.V.: (Olhando a palavra VIDA que escreveu diz) Livro.
 Entrevistadora: Agora escreva as outras palavras.
 W.P.V.: ola (lê bola)
 PABI (lê pato)
 R Boui (Lê sapo)

O exemplo acima demonstra que a criança escreve seu nome apelando exclusivamente para a memória. Ao escrever outras palavras utiliza as letras sem valor sonoro estável, preponderantemente as vogais. Ao escrever com letras cursivas, usa quase exclusivamente as do seu nome, chegando a repetir “l” como no próprio nome. É importante ressaltar que, como as crianças “escrevem” seus nomes e copiam do quadro muitas vezes, os professores criam a ilusão que os alunos dominam a relação entre as letras e unidades de som.

Encontramos, nos diagnósticos, escritas com várias letras, ou conjunto de letras, sem possibilidade de identificação da intenção da criança. Havia ausência de qualquer tipo de correspondência entre a escrita (letras) e os aspectos sonoros da fala (som). A maioria dessas crianças utilizava letras do alfabeto do tipo de imprensa maiúscula e algumas poucas do tipo cursiva. Compreendiam que para escrever é necessário utilizar letras do alfabeto (signos) que haviam aprendido na escola, mas não entendiam como fazê-lo para que suas escritas fossem lidas por qualquer pessoa. No entanto, estabeleciam alguns critérios que lhes permitiam decidir quando um encadeamento de letras pode ser interpretado como unidade lingüística: quantidade mínima de letras (no mínimo três letras), variedade de letras dentro da cadeia gráfica (variedade interna) e deve haver diferenças entre um nome escrito e outro (esta diferenciação entre as escritas pode ser mudando a ordem ou a quantidade das letras que a compõem). Para cada cadeia gráfica com estas características, as crianças faziam corresponder uma totalidade oral (sem buscar correspondência entre as partes). Vejamos alguns exemplos:

IPOBIRS – (lê Pinóquio)
 BOV – (lê bola)
 BUONI – (Lê bexiga)
 E.S.F., 8 anos.

BCIMA – (lê Branca de Neve)
 LOCO – (Lê Lobo Mau)
 PICI – (lê Pinóquio)
 C.J.S., 7 anos.

RIJBJO – (lê Chico Bento)

CRAD – (lê Cascão)
 RCO – (lê Sansão)
 B.S.F., 7 anos.

Cabe ressaltar que algumas das crianças desse nível de conceitualização da escrita, em alguns momentos da escrita, tentavam conferir a cada letra um valor sonoro silábico, No entanto, esse procedimento não era permanente, retrocedendo várias vezes à utilização de várias letras sem nenhuma correspondência com os aspectos sonoros da fala.

Vejamos o exemplo de B.S.F., 7 anos, que escreve CRAD para a palavra “Cascão”. Quando lhe pedimos que leia o escrito assinalando-o, desliza o dedo da esquerda para a direita, sem se deter em nenhuma parte. No entanto, nas outras palavras, sua atitude se modifica: começa a pronunciar baixinho a palavra, silabando, à medida que escreve, e coloca, em todos os casos, uma letra por sílaba. Escreve: MAHI e lê Magali, escreve CBNA e lê Cebolinha.

Na leitura, no entanto, diz as palavras, deslizando o dedo da esquerda para a direita sem efetuar recortes.

No que se refere às possibilidades de interpretação de texto, nas situações propostas que consistiam na apresentação de cartões nos quais apareciam imagens acompanhadas de uma palavra ou de uma oração, antecipavam o conteúdo do texto em função da imagem. Para elas a escrita representa o nome do objeto presente na ilustração, “hipótese do nome”, segundo Ferreiro e Teberosky (1985). Também Vigotski (2001, p. 420) defende que “para a criança, a palavra é parte do objeto, uma de suas propriedades, está mais estreita e indissoluvelmente ligada ao objeto que a palavra do adulto”. Assim, inicialmente, a escrita aparece como uma maneira particular de representar certas propriedades dos objetos, logo não é analisada como unidade lingüística.

Vejamos mais um exemplo de B.S.F. (7 anos).

Frente aos cartões nos quais há figuras acompanhadas de palavras diz:

LEITURA DA CRIANÇA	FIGURA	PALAVRA
Avião	Avião	Brinquedo
Elefante	Elefante	Tromba
Borboleta	Borboleta	Asa
Milho	Milho	Espiga
Corda	Novelo de lã	Lã
Gaiola	Gaiola com passarinho	Gaiola

Na leitura dos cartões que apresentavam orações frente ao que continha a gravura de um menino com o médico cujo texto é: “O médico examina Ivo”, B.S.F. antecipa o nome das imagens e diz “Doutor e menino”. Pedimos-lhe que assinale onde considera que diz doutor (até esse momento se trata de uma antecipação em função da imagem), olha o texto e diz: “Aqui (assinalando médico) diz doutor”. Perguntamos onde dizia “menino” e, B.S.F. (assinalando Ivo), afirma: “aqui”, porque termina com “o” (aponta o “o” de Ivo) para apoiar sua predição.

A próxima atividade era a em que escrevíamos, por exemplo, CAVALO e, posteriormente, invertíamos as sílabas.

Na situação em que escrevemos uma palavra (CAVALO) na presença das crianças e solicitávamos-lhes que a lessem, ou líamos para elas e, posteriormente, procedíamos a sua reescrita, mas introduzindo certas modificações (VACALO, CALOVA) na ordem das letras, e perguntávamos “se ainda era a palavra inicial”, B.S.F. apresentou a seguinte conduta.

Diante da situação proposta, B.S.F. leu a palavra CAVALO e nomeou todas as letras C-A-V-A-L-O. Quando transformamos a palavra em VACALO, novamente nomeou todas as letras, mas desta vez em sílabas; por exemplo, para V lê LA e para a sílaba CA lê SA; B.S.F. não consegue juntar as sílabas e desiste momentaneamente. A seguir, diz que está escrito “cavalo”. Na outra transformação da palavra, em CALOVA, começa nomeando as letras, desiste e lê “boneca” e depois “cavalo”. Disso podemos concluir que, para B.S.F., as transformações são irrelevantes (em todas continua dizendo a palavra inicial).

Quando, em outra situação, apresentamos a B.S.F. uma série de cartões para classificá-los em termos de “pode ser lido”/“não pode ser lido”, foi separando-os sem critério objetivo, alternando um serve para ler, outro não, e assim sucessivamente. Quando a entrevistadora questionou sobre alguns cartões, começou a rever todos, comparou alguns e decidiu que “as escritas com muitas letras (cinco letras ou mais) servem para ler”. Observa-se, assim, que não há um critério objetivo para decidir por sim ou por não. Ressalta-se, no entanto, que para as palavras com uma e duas letras diz “não serve para ler porque tem pouca letra”, estabelecendo o critério quantitativo para determinar se uma escrita é legível ou não.

Em outra situação, em que foi solicitado que pareasse os cartões de figuras com o das palavras correspondentes, B.S.F. apresentou o seguinte desempenho.

Para as figuras abaixo relacionadas escolheu os cartões com as escritas:

FIGURA	PALAVRA SELECIONADA
COBRA	PASSARINHO
ONÇA	FORMIGA
PASSARINHO	ONÇA
FORMIGA	COBRA

Na leitura realizada por B.S.F., fica evidente que procura fazer uma correspondência entre a escrita e o objeto referido. Assim, para “onça”, um animal grande, uma palavra grande; para “formiga”, um animal pequeno, uma escrita pequena, “cobra”. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita para essas crianças como B.S.F. é uma escrita de nomes, mas os portadores desses nomes têm, além disso, outras propriedades que a escrita poderia refletir, como, nesse caso, o tamanho, uma vez que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora. Quando lhe solicitamos que lesse as palavras, B.S.F. o fez de maneira global, isto é, não fez nenhuma análise das propriedades do texto, não estabeleceu nenhuma relação entre as partes e o todo.

Por todas as respostas de B.S.F. até aqui analisadas podemos deduzir que essa aluna mantém uma relação de pouca familiarização com a escrita, o que pode ser confirmada na situação relatada a seguir. Quando realizamos a leitura em voz alta de um conto com o jornal na mão e perguntamos “o que estou lendo?” Diz: “o jornal”.

Entrevistadora: (com um livro de histórias nas mãos, simulando a leitura)
 “Querida mamãe...”
 B.S.F.: Um livro.
 Entrevistadora: “Querida mamãe...” (repetindo o texto) O que li?
 B.S.F.: Um livro de historinha.
 Entrevistadora: Como você sabe?
 B.S.F.: (Mostra o livro)
 Entrevistadora: O que estou contando?
 B.S.F.:... da mãe.
 Entrevistadora: E está no livro de historinha?
 B.S.F.: (Concordando, balança a cabeça afirmativamente)

B.S.F. demonstra pouca familiarização com os diversos materiais de leitura que circulam em nossa sociedade. Essa falta de contato com variados textos não lhe permite considerar a adequação de qualquer enunciado com o suporte material exibido. Ela não se preocupa com as diferenças entre os enunciados segundo sua procedência.

Quando lhe entregamos o livro “A Bela Adormecida” para que lesse a história, folheou livremente, olhando as figuras. Pedimos à menina que lesse em voz alta a história e B.S.F., olhando as gravuras, diz:

“Era uma vez uma princesa... nasceu um belo bebê. Ela olhou e gostou do nenê... e o pai dela gostou também... e depois, outro dia, ela desmaiou e o nenê ficou acordado... A fadinha não gostou porque o rei encostou a mão no nenê...”

B.S.F. inicia a leitura com a expressão característica das histórias (“Era uma vez”), porém continua com a descrição das gravuras sem estabelecer uma relação coerente entre os fatos enunciados.

Encontramos, também, no diagnóstico, escritas com várias letras, ou conjunto de letras com possibilidade de identificação da intenção da criança e um início de combinação de letras para formar palavras. As crianças que apresentaram esse desempenho procuraram estabelecer uma correspondência sistemática entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas que desejava escrever. Essas crianças começavam a fazer correspondências sonoras na escrita, utilizando primeiro a sílaba como referência. Isto quer dizer que, para cada letra é feita a correspondência com uma sílaba da palavra oral, mesmo que no começo qualquer letra seja capaz de representar qualquer sílaba, percebendo paulatinamente que as letras têm valores sonoros convencionais, e os vão incorporando ao seu sistema silábico de escrita.

D.G.O. (7 anos) é um exemplo de criança desse nível de conceitualização da escrita. Ao solicitarmos que escrevesse quatro palavras que conhecesse registrou:

URO – (leu urso)
COM – (leu macaco)
PAO – (leu pato)
AVAO – (leu cavalo)

B.A.C. (7 anos) registrou assim as palavras:

LBU MAO – (leu Lobo Mau)
PASLIO - (leu passarinho)
GAPZI MNO - (leu Chapeuzinho Vermelho)
MELI - (leu menino)

Como se pode observar, a quantidade de letras coincide, nos dois casos, com a quantidade de sílabas dos nomes registrados. As crianças representam as sílabas que eram pronunciadas com uma ou duas letras. Quando as palavras eram dissílabas ou monossílabas, acrescentavam uma ou duas letras como no caso de “pato” e “mau”. D.G.O. inicialmente escreve “PA”, depois acrescenta a letra “O” porque “não pode ter só duas letras”, diz. Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, as exigências de quantidade mínima e variedade de grafias podem desaparecer momentaneamente. Porém, quando bem instalada essa hipótese silábica, as exigências reaparecem.

Desse modo, as escritas elaboradas pelas crianças foram organizadas a partir das relações estabelecidas entre as unidades da linguagem oral e as letras. B.A.C. e D.G.O. analisaram as unidades da linguagem oral e escolheram símbolos para registrá-los, demonstrando o início da compreensão de que a escrita representa partes sonoras da fala (não mais os nomes dos objetos). Para Ferreiro e Teberosky (1985), a hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto.

Já no momento em que passamos da escrita de substantivos à escrita de orações, as crianças apresentaram duas condutas: algumas seguiram usando a hipótese silábica, outras representaram cada palavra por uma letra, como veremos nos exemplos a seguir.

B.A.C. apresentou o seguinte registro para a oração “O Lobo Mau foi correndo para a casa da vovó”.

U LB M F QRNO P A VO
 ↑ ↑ ↑ ↑ ↗ ↗ ↗ ↑
 O Lobo Mau foi correnno para casa “vó”

Para a mesma oração, D.C. (7 anos) registrou:

L M F Q P Q VÓ
 ↘ ↘ ↘ ↘ ↘ ↘ ↘
 Lobo Mau foi correndo para casa da “vó”

Com base nesses e em outros casos, pudemos notar que as crianças analisavam as unidades que compunham a oração e buscavam relacionar os símbolos gráficos com essas unidades. As unidades analisadas foram as sílabas e as palavras. B.A.C. utilizou uma letra para representar as sílabas (LB = lobo; QRNO = correndo) e uma letra para cada palavra (F = foi; P = para; M = Mau). É possível observar, ainda, que “escreveu como se pronunciam algumas palavras” (“u” para o artigo “o”), “vó” para a palavra “avó”, “correno” para “correndo”. Podemos afirmar que a quantidade de letras registradas para cada oração era definida pelas relações que estabelecia verbalmente entre o oral e o escrito e que, além disso, as letras usadas para escrever as palavras foram definidas por essas relações.

É importante registrar, também, que, na escrita das orações, as crianças não observaram os espaços entre as palavras. Em outra situação, quando escrevemos em letra de imprensa maiúscula a oração “O MENINOCOMEBALA”, e, em cursiva “Ogatobebeleite”, B.A.C. diz que precisamos separar as palavras “para poder ler”. Vejamos:

Entrevistadora: Onde você separaria a oração, marque com um traço.
 B.A.C.: (Repetindo oralmente a oração divide-a) OMENINOCOME/BALA.
 Entrevistadora: Que palavra você separou?
 B.A.C.: (Após olhar atentamente diz) Bala.
 Entrevistadora: “O menino come”, fica tudo junto?
 B.A.C.: Sim.
 Entrevistadora: Circule onde diz “menino”.
 B.A.C.: (circula “o menino”)
 Entrevistadora: O que diz aí?
 B.A.C.: Menino.
 Entrevistadora: Com qual letra começa essa palavra?
 B.A.C.: (repetindo oralmente) Com “m” (e olhando para o papel tenta corrigir tirando o “o” do círculo). Não pode deixar o “o” sozinho.

Quando solicitamos que pareasse os cartões que continham figuras e nomes, relacionou-os convencionalmente, analisando a sílaba ou letra inicial. Assim, diz (para a figura de cobra) “cobra”, pois começa com “c” e pega o cartão correspondente. Agiu assim para as demais palavras. Na situação de agrupar os cartões que “pudessem ser lidos” e os que “não pudessem ser lidos” diz: “número serve para contar”, “figura é pra contar história”; “AAAA não pode ser lido, tem um monte de A”; escritas com uma letra “o,b,a”, “não dá pra ler, só tem “a”, um “b”, um “o”(respectivamente)”. Os cartões com escritos com duas, três, quatro ou mais letras “dá pra ler”, diz B.A.C., procura fazê-lo. Leu: “Um”, “CADEIRA” (com ajuda da entrevistadora), “escola”.

Ao apresentarmos os cartões com figuras acompanhadas de palavras e orações, B.A.C. antecipa o significado do texto em função da imagem. Mas começa a levar em consideração algumas das propriedades do texto (comprimento, espaço entre as palavras, quando se trata de uma oração, e também algumas letras conhecidas, que são utilizadas como índices para apoiar sua predição).

No caso do cartão no qual há um menino com um regador, cujo texto é “João rega a planta”, considera que diz menino e flor, porém, B.A.C. ao observar detidamente o texto diz: “O menininho está pegando flores para a mãe dele”. A entrevistadora questiona: “Onde está escrito menininho?”. B.A.C. (olhando atentamente a oração) responde: “Não tem menininho, não tem o ‘m’”.

Observa-se, assim, que B.A.C. buscou uma letra conhecida para confirmar sua predição e, não a encontrando, refaz sua hipótese e com a ajuda da entrevistadora lê “João”.

No caso dos cartões que continham palavras diz: “Milho” (para a gravura de milho, com escrito “espiga”). Depois corrige afirmando “Não está escrito milho porque não começa com ‘m’” (com ajuda, lê espiga).

Já na situação em que simulávamos a leitura de um “conto de fadas” em um jornal, B.A.C. não reconheceu a notícia. Suas hipóteses fixaram-se no suporte material que via (livro e jornal).


Finalizando o diagnóstico, B.A.C. deteve-se muito tempo no livro de histórias “Cinderela” que lhe apresentamos e deixamos que folheasse livremente. Depois perguntamos sobre o que havia lido. B.A.C. reconta a história apoiando-se nas ilustrações, apresentando sua versão e, quando perguntado sobre o nome da história, diz: “A princesa está apaixonada pelo príncipe”. A entrevistadora então diz: “Mostre onde está escrito príncipe”. B.A.C. responde: “Ah... errei, não é príncipe, não tem o ‘p’”.

Outro grupo de crianças, durante as situações do diagnóstico, utilizava um sistema misto de representação: em alguns casos representam cada sílaba, enquanto em outros começam a representar unidades sub-silábicas.

M.A.C., 7 anos, é um exemplo de criança com esse nível de conceitualização da escrita. Vejamos seus registros:

SAPEGINHO GEMHO – para CHAPEUZINHO VERMELHO
 PINQO – para Pinóquio
 BECA DE NEVE – para Branca de Neve
 LOBO MA – para Lobo Mau

O LOBO FO QEPA CASA VOVÈ


 O Lobo foi correndo para casa da vovó.

No que se refere às possibilidades de interpretação de textos, apresentamos-lhe, inicialmente, cartões com gravuras, sob as quais havia um texto que consistia, segundo cada caso, de uma palavra ou de uma oração. Em todos os casos M.A.C. antecipa o que está escrito no texto em função da imagem que o acompanha e, em seguida, o decifra (silabando ou soletrando), conseguindo, assim, compreender quase todos os textos.

Diante dos cartões com figuras e palavras lê: asa, espiga, gaiola, lâ. Não conseguiu ler “brinquedo”. Frente a um outro cartão, no qual há a gravura do médico e seu paciente, lê da seguinte maneira: “O me/di/co ...e...xa...exa...mi-na I-vo”. Depois repete “O médico examina Ivo”.

M.A.C. demonstra determinada familiaridade com os portadores de texto e é capaz de classificar os gêneros textuais em função de seu respectivo suporte material. Para ele “Era uma vez...” refere-se a uma história e “não pode estar no jornal, porque o jornal tem notícia da polícia, do jogo, da televisão”.

Observamos, também, que nas turmas das primeiras séries, algumas crianças registravam suas escritas com base em uma correspondência entre fonemas e letras. Essas crianças utilizavam de maneira consistente o princípio alfabético, mesmo que tivessem dificuldades em representar sílabas complexas, onde há duas consoantes juntas, ou trocar letras. Além disso, apresentavam certa preocupação ortográfica (quando usar X, CH, S, Z...), relacionada à separabilidade entre as palavras quando escreviam orações.

J.D.M., 7 anos, é um exemplo de criança desse nível de conceitualização da escrita. Observemos seus registros:

XAPESIHO VRMECHO – para CHAPEUZINHO VERMELHO
 PIMOQICHQ – para PINÓQUIO

LOBUMAU – para LOBO MAU
BRÃCATINEVE – para BRANCA DE NEVE

U LOBU FOI COREDO PA CASA DA VOVO
(O LOBO FOI CORRENDO PARA CASA DA VOVÓ)
AVORE – para ÁRVORE
PEXE – para PEIXE
BORBOLETIHA – para BORBOLETINHA
TATURÃOMA – para TATURANA

Assim como todas as crianças que se encontram nesse nível de conceitualização, J.D.M. acredita que a escrita é a representação dos sons da fala. Ela avançou em relação ao período anterior, no qual considerava que cada letra devia representar uma sílaba. Agora, pensa que as palavras podem ser decompostas em fonemas e que a cada fonema corresponde uma letra do alfabeto.

Analisemos mais alguns aspectos de sua escrita. De acordo com ela, a palavra “Chapeuzinho” escrita com “X” se justifica pela comparação com o som da sílaba “XE”, da palavra “PEXE”, o que explica sua hipótese de que a cada fonema vai corresponder uma letra. Apesar de trocar algumas letras como N pelo M (Pimoqilho), D pelo T (Ti/De), J.D.M. já avançou em suas hipóteses: já sabe que há grafemas duplos (CH, por exemplo) e grafemas equivalentes (S-Z). Preocupa-se em representar a nasalização da sílaba com til (Brãca) e em separar as palavras na oração.

Apesar de todos esses conhecimentos, J.D.M. deverá compreender que nosso sistema de escrita não é um código de transcrição de sons, mas uma tentativa de representação da linguagem, que inclui uma quantidade de elementos que excedem a representação dos significantes; as maiúsculas, os sinais de pontuação, os espaços entre as palavras e os elementos diacríticos (como o H, ou o acento em determinadas palavras, que indicam uma diferença de significado com significantes sonoros idênticos) são alguns exemplos.

Deste modo, J.D.M. enfrenta a partir desse momento uma nova problemática, que transcende sua hipótese alfabética: o trabalho ortográfico. Deverá proceder a uma série de incorporações que não implicam um mero acréscimo de informações, mas uma reconceitualização do sistema de escrita, um processo cognitivo, portanto, que levará seu tempo.

No que concerne às possibilidades de leitura, ao apresentarmos os cartões com palavras e orações acompanhadas de imagem, todos foram lidos com fluência, isto é, sem cortar a emissão

sonora. Após olhá-los por alguns segundos, disse: “João rega a planta”. “O médico examina Ivo”. “Luís pescou um peixe pequeno”.

A seguir, como parte final de nosso diagnóstico, entregamos-lhe livro de histórias e deixamos que o folheasse livremente. Depois fizemos alguns questionamentos, conforme registro abaixo.

Entrevistadora: Você conhece essa história? Pode ler o título desse livro?

J.D.M.: O Patinho Feio.

Entrevistadora: Você já leu essa história?

J.D.M.: Não.

Entrevistadora: Mas já ouviu alguém contar a história do Patinho Feio?

J.D.M.: Um dia, a professora contou a historinha do patinho que era feio e ninguém queria ficar com ele. Aí um dia ele virou um cisne, muito, muito bonito.

Entrevistadora: E esse livro que está com você conta essa história. Você pode ler em voz alta o início da história?

J.D.M.: “Era/uma/vez/um patinho/.

J.D.M. lê oralmente o texto efetuando cortes entre as palavras, em alguns casos silabando, contrastando com a leitura fluente dos cartões que fez anteriormente. O fragmento do livro que escolhemos para que lesse, além de mais longo (diferente de uma oração), razão pela qual não pode “vê-lo” como um todo e depois dizê-lo, inclui os sinais de pontuação, também elementos do sistema de escrita, que ainda não são significativos para crianças como J.D.M. e seus colegas. Os sinais de pontuação se revestem de fundamental importância para permitir a leitura adequada do texto. Constituem-se um dado indispensável para o leitor saber onde e como olhar, quais são as unidades do texto e seu sentido, enfim, para processar o texto. Portanto, mesmo sendo “alfabéticas” as crianças ainda têm um longo caminho a percorrer rumo ao domínio da linguagem escrita.

Uma vez descritas as categorias de análise e os resultados obtidos no diagnóstico, é importante considerar que as sessões de entrevistas com as crianças apontaram-nos caminhos para o trabalho na sala de aula. Desde a primeira entrevista, constatamos que identificar os conhecimentos sobre a linguagem escrita que as crianças apresentam no início da alfabetização escolar, muitas vezes desconsiderados/ignorados pela escola, são de fundamental importância no acompanhamento do processo de desenvolvimento dos alunos e no estabelecimento das relações de ensino.

O nosso trabalho pedagógico, desde o diagnóstico com as crianças das primeiras séries, foi nos confirmando a importância de um processo de construção do conhecimento na

interdiscursividade, isto é, exigindo uma “prática pedagógica, dialógica, discursiva, num espaço de elaboração inter (intra) subjetivo” (SMOLKA, 1993, p. 71). Para tanto, a sala de aula deve constituir-se em um espaço onde falar, ler, escrever, perguntar, responder, discutir, consultar, experimentar, brincar, fazer... seja possível/desejável. Assim sendo, procuramos fazer das salas de aula espaços de interlocução, de confronto, de construção de saberes, conforme demonstram as atividades descritas a seguir.

Nas salas de aula, as professoras e estagiárias começaram a alterar, diariamente, a disposição das carteiras, privilegiando o trabalho em duplas ou pequenos grupos. Propusemos, também, a organização dos armários com os materiais escolares das crianças (lápiz, borracha, régua, apontador), devidamente identificados e etiquetados, bem como dos materiais de utilização comum (cola, revistas, canetas hidrocor, pincel atômico, tesouras). A adoção dessa medida solucionou o problema detectado no início do nosso trabalho: o alto consumo, destruição e desaparecimento de materiais, o que ocasionava, muitas vezes, dificuldades às crianças, ao realizarem as atividades, pela falta desses materiais. Simultaneamente, o espaço da sala de aula foi sendo reorganizado, com a ajuda das crianças, utilizando a escrita: quadro de presença, calendário, rótulos de embalagens, normas de convivência discutidas e aprovadas pelo grupo, textos das crianças, quadro mural, caixa com diversos portadores de textos, quadro dos ajudantes do dia, caixa de livros de literatura e gibis, quadro de registro dos livros lidos, registros de projetos. Concomitantemente a essas mudanças fomos conversando com as crianças sobre a responsabilidade de cada um e de cada grupo com relação aos materiais.

Aliada às mudanças do espaço físico das salas de aula, propusemos uma alteração na organização do tempo didático, de modo a permitir o tratamento da leitura e da escrita como práticas sociais e suas aquisições como momentos discursivos, o que ocorre em espaços de interação, interlocução e interdiscursividade.

A (re)organização do tempo didático constituía-se também uma preocupação das professoras, que, no início do nosso trabalho, como já dito anteriormente, manifestaram-se assim:

Tenho dificuldades em solucionar/planejar atividades diferenciadas em sala de aula em que os alunos se ajudem, troquem conhecimentos. (S.R.H.)

Como organizar o tempo de aula para prestar atendimento individual, numa sala com diversidade de níveis de conceitualização da escrita, de comportamento e de necessidades? (V.A.L.)

Tenho dificuldade em definir/planejar atividades adequadas para os diferentes níveis de conceitualização da escrita em que as crianças se encontram, após um diagnóstico mais apurado. (J.M.C.)

Em nossas observações nas salas de aula, também constatamos que a leitura e a escrita eram tratadas exclusivamente como “objetos de ensino”, tornando as atividades eminentemente escolares, e não objetos culturais. Assim sendo, o tempo didático era fracionado, fragmentado em atividades das diversas áreas do conhecimento que iam das mais simples às mais complexas, do ponto de vista da escola.

A mudança que propusemos compreendia dois aspectos básicos: um com relação à duração das situações didáticas - permitindo a realização de diferentes atividades, com diferentes objetivos ao longo do dia e da semana - e outro com relação aos conteúdos (áreas de conhecimento), exigindo que os conhecimentos abordados fossem retomados em diferentes oportunidades e de perspectivas diversas. As situações didáticas deveriam apresentar um duplo propósito: um didático, do ponto de vista da escola, de ensinar os conteúdos constitutivos da prática social de leitura e da escrita, oferecendo condições para que o aluno pudesse utilizá-los em situações não-didáticas, fora dos muros da escola em situações cotidianas. Outro propósito, comunicativo, do ponto de vista do aluno, tornando a aprendizagem relevante na perspectiva da criança (ler e escrever para quê?). Assim, organizamos o tempo escolar em diferentes modalidades organizativas, que se articularam ao longo do semestre letivo: “projetos, atividades permanentes, seqüências didáticas e atividades independentes” (LERNER, 2002, p. 87).

4.4. Projetos

Os projetos permitem uma organização, de situações didáticas, flexível do tempo de acordo com o objetivo que se pretende alcançar podendo durar uma quinzena, um mês, um semestre. Os projetos de longa duração permitem o planejamento cooperativo (professor e alunos) das atividades a serem desenvolvidas, a distribuição de tarefas e responsabilidades, o engajamento das crianças na sua execução, a leitura e a escrita em situações reais, com diferentes objetivos e gêneros textuais. Os projetos permitem que as crianças trabalhem “de verdade”, “para valer” (JOLIBERT, 1994b, p. 34), a partir de problemas significativos para o grupo.

Desenvolvemos três projetos com as primeiras séries envolvidas na pesquisa: Animais do Jardim, Literatura Infantil e Dia das Crianças.

4.5. Projeto “Animais do Jardim”

O projeto “Animais do Jardim” desenvolveu-se de agosto a novembro e surgiu por várias razões. Em decorrência, primeiramente, de se tratar de um conteúdo curricular do programa de Ciências na 1ª série do Ensino Fundamental e de pretendermos dar uma abordagem mais ampla e significativa para as crianças sobre os animais com os quais convivem e sabem tão pouco. Essa abordagem exigiria o trabalho com textos expositivos ou explicativos, verbetes de enciclopédias, possibilitando a construção de estratégias ou procedimentos específicos para a leitura desses gêneros textuais cuja função social é a transmissão e construção de saberes (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 121). Além disso, as professoras precisavam definir o tema e o trabalho a ser apresentado na Feira Científico-Cultural, evento que a escola promove anualmente. Nesse sentido, discutimos com as professoras a necessidade de se elaborar um produto que fosse resultado dos estudos das crianças e não produtos meramente escolares, como cartazes, maquetes, que depois ficam jogados pela escola. Considerou-se, ainda, o interesse das crianças pelo tema “Animais”, manifestado em outros momentos na aula de Ciências. Assim, decidimos realizar o “Projeto Animais no Jardim”, que culminaria com a elaboração de um livro de fichas técnicas sobre os animais do jardim, destinado às famílias das crianças e à biblioteca escolar, e um folheto informativo com algumas “curiosidades” científicas sobre esses animais para ser entregue aos demais visitantes da Feira.

A proposta agradou muito às crianças, que decidiram estudar a vida das centopéias, joaninhas, borboletas, beija-flores, formigas, caracóis, pardais, aranhas, grilos e minhocas, uma vez que seria impossível abordar amplamente o tema num curto espaço de tempo. As professoras dividiram as salas em duplas ou trios, para poderem trabalhar adequadamente, considerando que seriam necessárias inúmeras atividades de leitura e escrita, e que muitos dos alunos não liam ou escreviam convencionalmente. Cada grupo escolheu o animal a ser estudado de acordo com suas preferências.

Iniciamos listando tudo o que as crianças conheciam sobre os animais selecionados e o que gostariam de conhecer. As professoras sugeriram que fosse feito um roteiro sobre os aspectos a serem investigados, a partir de questões elaboradas por elas. Assim, no modelo proposto apareceram os seguintes dados: descrição física, alimentação, habitat, reprodução. Algumas crianças propuseram colocar o nome científico, pois consideraram um “dado muito importante que os cientistas utilizam”, justificou D.L.R. (7 anos). Resolvemos, também, que haveria um item denominado “outras observações”, para anotações de algum aspecto que os alunos considerassem importante e que não havia sido contemplado nos itens anteriores. Esse item seria uma elaboração pessoal, não necessariamente do grupo, pois cada criança poderia encontrar um aspecto da vida do animal que mais lhe chamasse a atenção.

Selecionar material e buscar informações passou, então, a ser uma atividade habitual nessas salas de aula. Todos os grupos se preocuparam em procurar informações sobre o “seu” animal, e a classe começou a ficar repleta de fotos, livros, revistas científicas, enciclopédias. Um fato que merece ser ressaltado é que as crianças não se limitaram a coletar materiais para “sua” informação, mas também levaram materiais para os outros grupos. Assim, a interação, a interlocução subsidiavam as ações de ensino nessas salas de aula. As crianças apresentavam o material aos colegas, explicando qual a informação que traziam e onde podiam encontrá-la.

O resultado dessa interação e interlocução possibilitou o intercâmbio de informações sobre a leitura de livros, destacando-se o que era o índice, sua função, como utilizá-lo. Assim, as crianças liam para aprender a ler, construindo estratégias de leitor eficiente, guiados por um propósito social.

À medida que o projeto ia se desenvolvendo, novas questões foram surgindo e exigiam novos materiais, novas fontes de informação. Assim, convidamos um professor de Biologia para nos ajudar na montagem dos terrários e esclarecer algumas dúvidas. Nesses encontros com o professor A.C.N., o grupo questionava, aprendia a observar os terrários, comparar a vida em cada um deles. Os alunos relacionavam as informações que haviam lido e comparavam com o que o professor dizia; queriam saber aspectos sobre a vida no planeta. Sobre esse aspecto, vale destacar que a colaboração do professor A.C.N. era um momento em que se ampliava a participação do grupo como um todo e, muito embora aprender através de fontes orais represente uma fonte importante, este é um dos aspectos pouco valorizados pela escola.

Apresento, a seguir, um episódio das aulas de observação dos terrários:

T.M.A.: Professor, eu vi que nesses dias o caracol “tá andando” só um pouquinho e no começo, no dia que nós pusemos ele aí ele “ando” bastante, tudo isso aqui, ó... (mostrando no terrário o espaço percorrido pelo caracol). Por que? Ele “tá enjoado” do terrário?

Professor: Por que vocês acham que ele andou muito no primeiro dia?

K.F.S.: Prá “conhece” a nova casa dele.

D.L.R.: “Tava procurando” amigos.

M.L.S.: Não, “tava” procurando a mãe dele (risos).

T.M.A.: Eu acho que “tava” procurando comida.

Professor: Isso mesmo, ele estava conhecendo o lugar em que está vivendo agora, a nova casa dele, o “habitat” dele, é assim que nós falamos (escreve a palavra no quadro). Além de conhecer a casa, ele precisa reconhecer a “área”, a redondeza, a vizinhança, onde ele mora. Ele faz a mesma coisa que nós fazemos quando mudamos de casa ou quando chegamos a um lugar desconhecido. Por que ele faz isso?

B.A.C.: “Prá vê” se tem amigo ali perto da casa dele, ué.

A.G.: E inimigo também, né.

Professor: Isso... ele quer saber o que pode ser perigoso para ele no local [...] para poder se defender. E o que é perigo pra ele? O que vocês pensam que pode ser?

K.F.S.: Algum bicho, “pegá ele”?

Professor: O que mais?

R.J.F.: E gente também, porque eu li que tem gente que come caracol.

Professor: Isso, ele quer saber se nesse local aqui (mostrando o terrário), se há algum “bicho” que pode devorá-lo, nós falamos “animal predador”... Além dos outros animais, o fogo e a enchente são outros perigos para o caracol. Mas vamos voltar para a observação do T.M.A., por que nesses últimos dias o caracol andou pouco e no começo andou muito?

D.C.: Ué, no começo ele “andô prá conhecê” a casa, e “prá comê” também, ele “tava” com fome.

E.S.F.: Aí ele encheu a barriga, ficou com preguiça e não “andô” mais. (risos)

V.F.S.: Não é preguiça, ele não “qué ficá” cansado e depois “precisá andá” muito pra “comê” outra vez.

Professor: Então, vamos ver. O caracol, para ter muita energia precisa comer muito e andar pouco, para poder guardar energia e poder se defender dos perigos que aparecerem.

K.F.S.: “Se defendê”? Então ele é sabido. Ele “comi” pouco e guarda energia “prá” “corrê” dos “predadores”, né... espertinho ele!

Professor: O que ele come?

R.R.A.: Plantas.

M.S.M.: Plantas e qualquer resto de bichinho morto que ele “achá”, nós lemos num livro.

Professor: Aqui no terrário, por que o caracol não morreu?

L.J.S.: Porque aí tem água, comida, ar, luz... é... tem “condição de vida”, né, professor.

A.C.C.: Também o ambiente, aí dentro desse terrário que “tá” tampado, é úmido, que é o ambiente preferido do caracol.

C.H.P.: É... é úmido, porque aí dentro choveu, a água subiu até na tampa do terrário, evaporou e depois caiu como se fosse a chuva.

A.C.C.: É o ciclo da água, né...

Professor: T.F.S., como foi a informação que vocês trouxeram: tem gente que come caracol?

Esse recorte de uma das aulas do projeto “Animais do Jardim” aponta/demonstra as relações de ensino que ocorriam na sala de aula no processo de construção do conhecimento.

Como se pode observar, no trecho transcrito, o professor não é o único locutor durante a aula, e nem transmite um conhecimento pronto e acabado. Ao contrário, ele permite que as crianças falem e as ouve, instiga-as a pensar e a observar, retoma aspectos novos trazidos pelas crianças, questiona-as, provoca-as, cria conflitos com o objetivo de enriquecer o assunto, que é desvelado numa ação conjugada, compartilhada. No entanto, o professor não se exime de, no final da discussão, sistematizar o conteúdo, trazendo a informação científica, legitimando, assim, a informação.

As crianças, por sua vez, também são locutores, têm o que dizer, e, ao “dizer”, conquistam seus espaços, (re)direcionam o conteúdo, têm liberdade de perguntar, de acrescentar informações, argumentar. Sem medo de errar, aventuram-se a “dizer” o que observaram, hipotetizam, cooperam trazendo informações, disputam conhecimentos e sentidos. Ao mesmo tempo em que “dizem”, ouvem o que o “outro” (colega, professor) tem a dizer, (re)construindo seus conhecimentos a partir de experiências interlocutivas reais. Ocorre, assim, na sala de aula uma alteridade de papéis: ora a criança é locutor, ora é alocutária, e nessa dinâmica ela aprende o conteúdo em parte, e aprende a constituir-se enunciatória. Dizer “não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social” (ORLANDI, 2003, p. 34).

O conteúdo, objeto de conhecimento, é visto como um observável, como algo que está sendo (re)construído e transformado pelo sujeito-aprendiz, em interação com os colegas e os professores. O conteúdo é desvelado/explorado em conjunto pelas crianças, em busca da significação, e nesse processo é enriquecido.

Ainda nesse episódio recortado, pode-se dizer que as interações que ocorrem na sala de aula enriquecem as experiências das crianças e do professor. Também o texto oral é construído por vários interlocutores, de forma complementar, cooperativa.

A construção dos terrários mobilizou as crianças e as professoras, que não haviam vivenciado uma experiência similar. Nos terrários foram colocados: terra, água, minhocas, caracóis e plantadas sementes de feijão. Um dos terrários ficou aberto e outro fechado com uma tampa de vidro. A tarefa das crianças consistia em observar o que acontecia em ambos e por que acontecia. Assim, observando os terrários, foi possível estudar os seguintes assuntos: condições de vida para os seres vivos, ciclos da água, condições para germinação de sementes e alguns aspectos específicos sobre a vida dos caracóis e minhocas.

As crianças registraram, diariamente, suas observações e as professoras fizeram o mesmo em seus protocolos. A título de exemplo, vejamos um protocolo:

Fizemos hoje a última observação dos terrários. Em debate oral sobre os fatos ocorridos desde o plantio até hoje, ficou claro que os alunos não esquecem do que vivenciam e realmente compreendem. Agem como autênticos cientistas, falam e provam suas idéias com argumentos verdadeiros, com coerência. No entanto, quando registram suas idéias por escrito fico decepcionada, resumem muito e nem sempre conseguem ser claros ou até mesmo escrever tudo o que sabem, que pesquisaram, que aprenderam e que acabaram de falar. Será que é por insegurança no domínio da escrita? Confesso que é até difícil responder objetivamente à pergunta: o que as crianças aprenderam nesse período, foram tantas aprendizagens: - consultar os índices das revistas e livros; compartilhar coletivamente os conhecimentos; fazer anotações; elaborar a ficha técnica; observar cientificamente, levantar hipóteses sobre o observado, comparar dados e observações, enfim, posso dizer, aprenderam a “pensar cientificamente”. Aprenderam muito em interação com os colegas, com o professor de Biologia, com as estagiárias (que se envolveram muito e ajudaram muito) e com os livros e revistas. (V.A.L., 11/11/04)

É necessário fazer um parêntese, nesse ponto, para responder à pergunta da professora ao questionar “quando registram suas idéias por escrito fico decepcionada, resumem muito e nem sempre conseguem ser claros ou até mesmo escrever tudo o que sabem, que pesquisaram, que aprenderam e que acabaram de falar. Será que é por insegurança no domínio da escrita?”

Há mais de 50 anos, Vigotski (2001, p. 311) questionava “por que a escrita é difícil para o escolar e tão menos desenvolvida que a fala, a ponto de haver uma diferença de seis a oito anos na idade verbal entre as duas modalidades de linguagem em alguns estágios da aprendizagem?”. Referindo-se às dificuldades que a criança encontra na aprendizagem da escrita e

na fraca motivação que demonstra para essa aprendizagem, Vigotski postula que na conversação (linguagem oral) as frases são impelidas por um motivo; os interlocutores determinam a todo momento o curso da fala; enquanto os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas, exigindo uma ação deliberada por parte da criança, tanto no aspecto sonoro (para cada palavra dissecá-la foneticamente e reproduzi-la em símbolos alfabéticos) quanto no aspecto semântico.

Assim, é necessário entender o caminho que a criança percorre no longo processo de aquisição da linguagem escrita. É preciso considerar que aprender a escrever não significa simplesmente adquirir uma técnica de codificação, uma vez que a linguagem escrita não é mera tradução da linguagem falada em signos escritos. A linguagem escrita difere da linguagem oral tanto na estrutura quanto no funcionamento, apesar de ambas serem formas de linguagem.

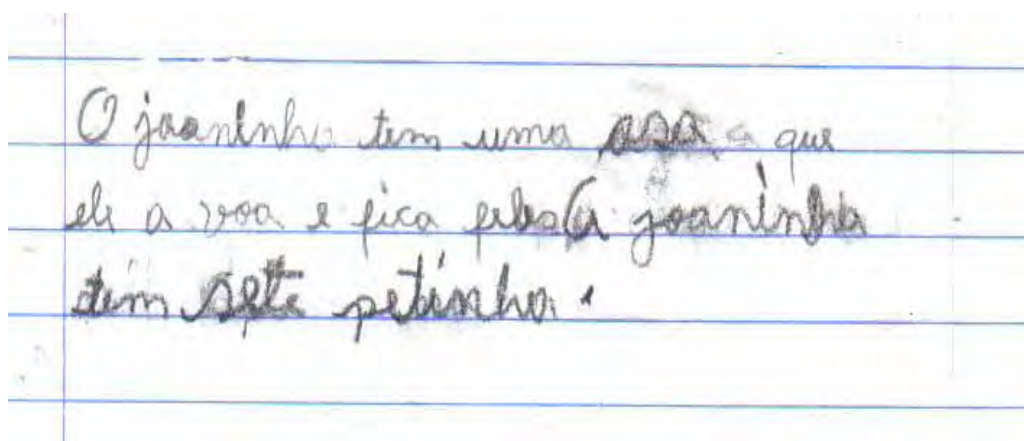
A linguagem escrita “requer para seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração”, é uma linguagem de pensamento, de “representação”, nos ensina Vigotski (2001, p. 313). É necessário considerar, ainda, que o discurso escrito é quase sempre um monólogo, posto que o interlocutor encontra-se ausente, exigindo/obrigando o enunciador, impossibilitado de significar seu dizer pela entonação e gesticulação, a utilizar mais palavras com mais exatidão, além de recorrer a outros mecanismos mais complexos de expressão (como os sinais de pontuação, a diagramação, os espaços em branco). Todos esses aspectos de produção de discurso escrito são novos e estranhos para as crianças na fase inicial da alfabetização e exigem, portanto, novos conhecimentos, novas construções em termos de vocabulário, de sintaxe, de organização (gêneros) e até de fonética, e pressupõem um planejamento mental, um “rascunhar”, nas palavras de Vigotski.

Há que se considerar, ainda, a relação entre a linguagem interior e a linguagem escrita. Para Vigotski, o discurso interior é abreviado e predicativo, porque é uma “fala comigo mesmo” (não precisando de muitas explicações) e, por isso, parece desconexo, incompleto. Ainda nesse discurso há aglutinação das palavras, e predominância do sentido sobre o significado. A linguagem interior é, assim, uma linguagem “para si”, ao passo que a linguagem escrita é uma linguagem para o “outro” e, portanto, requer a transformação da estrutura predicativa particular da linguagem interior em uma linguagem articulada, mais elaborada que a fala, com mais palavras.

A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico. (VIGOTSKI, 2001, p. 317)

Evidencia-se, assim, que, na perspectiva de Vigotski, a alfabetização desde o seu início é mais do que grafar sons, ou escrever palavras e frases, é “a constituição do sentido” (SMOLKA, 1993, p. 69). Desse modo, implica aprender novos modos de se relacionar com o “outro”, uma forma de interação pela escritura. É necessário que o professor entenda produção da linguagem escrita como um processo inteiramente diverso da fala. Aprender a escrever (não copiar) é uma forma mais difícil e complexa de linguagem, é uma atividade intencional e consciente e, por isso mesmo, “o aluno apresenta tamanha divergência entre a linguagem falada e a linguagem escrita [motivo de preocupação da professora V.A.L.], essa divergência é determinada e medida pela divergência de níveis de desenvolvimento da atividade espontânea, não arbitrária e inconsciente, por um lado, e da atividade abstrata, arbitrária e consciente, por outro” (Vigotski, 2001, p. 318). Portanto, é imperioso considerar que as produções escritas das crianças são produto de uma intensa atividade mental, cognitiva e discursiva ao tentar apresentar o seu ponto de vista para o outro, seja um interlocutor real ou virtual.

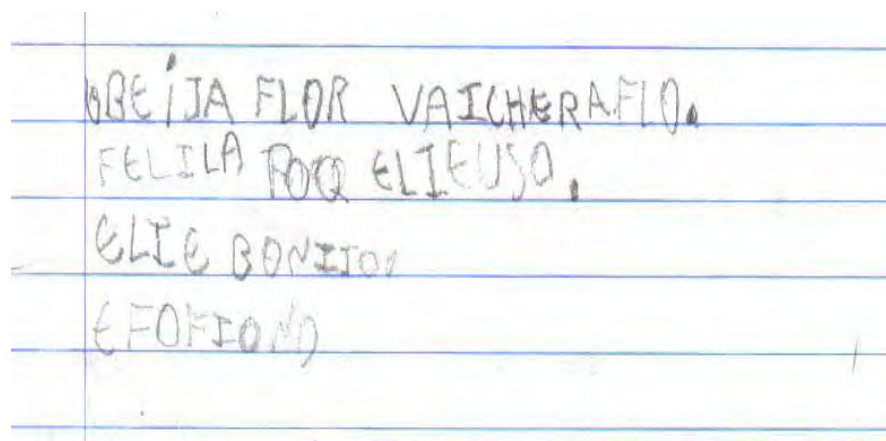
Mesmo assim, vejamos as produções das crianças que foram motivo de preocupação da professora. A atividade das crianças, em duplas, ou trios, consistia em buscar informações sobre os animais selecionados para elaboração da “ficha técnica”. Eis alguns rascunhos:



Texto 1 “A joaninha tem uma asa que ela voa e fica feliz. A joaninha tem sete pintinhas.” (D.C.S. e L.N.B.)



Texto 2 “A aranha quando elas se acasalam no outro dia a aranha come o macho. Quando ela quer comer ela prepara sua teia para os bichinhos cair no truque depois ela devora eles” (C.H.P. e M.S.M.)”



Texto 3 “O beija-flor vai cheirando as flores em fila. Ele é bonito e fofinho.” (L.H.S. e W.R.S.)

A minhoca vive na terra para os peixes
 male,
 a borboleta voa para cima
 e para baixo
 e para a esquerda
 e para a direita

Texto 4 “A minhoca vive na terra e serve de isca para os peixes. A borboleta voa para cima e para baixo. As borboletas voam para buscar o pólen das flores.” (P.A.G. e A.N.S.)

Pardal
 Reprodução: 4 a 5 ovos.
 Outras observações:
 Fazem ninho no solo,
 arbustos e gramas.
 O pardal voa para cima
 e para baixo.

Texto 5 Pardal: Reprodução: 4 a 5 ovos. Outras observações: Fazem ninho no solo, arbustos e gramas. O pardal voa e para no ar. (V.H.R. e L.F.G.)

Ele come folhas e vive em ambiente
 úmido.

Texto 6 Caracol Ele come folhinha e vive em ambiente úmido. (R.J.F. e L.R.A.)

A borboleta é chamada de
 "jóia voadora" pelos poetas.
 Bota ovos que depois viram larvas
 dentro do
 casulo transformando-se
 em borboleta com as folhas.

Texto 7 A borboleta é chamada de "jóia voadora" pelos poetas. Bota ovos que depois vira larva, dentro do casulo transforma em borboleta. As larvas comem as folhas. (K.F.S. e P.R.R.)

FORMIGA
 ELAS MORAM NA TERRA
 FORMIGA
 A FORMIGA DE E

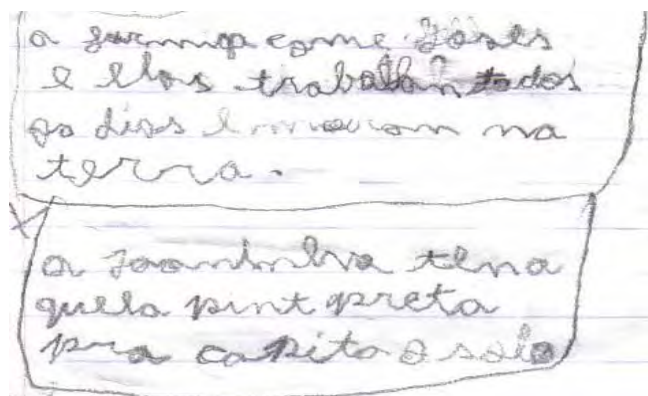
Texto 8 Formiga

Mora na terra.

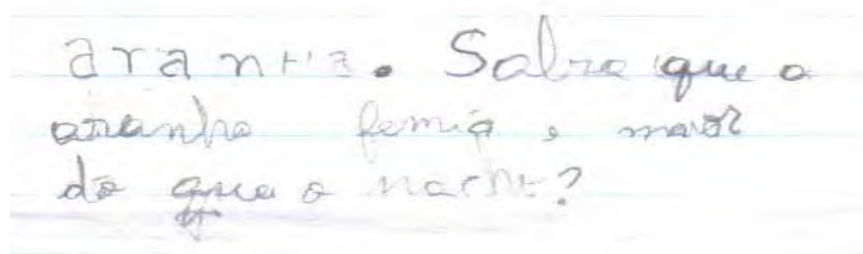
Cortam as folhas das plantas para fazerem seus ninhos. (M.N.F. e D.C..)

a joaninha tem asas para
 voar e ela fica feliz
 a joaninha tem setenta e
 sete pintinhas,
 ela se alimenta de
 folhas.

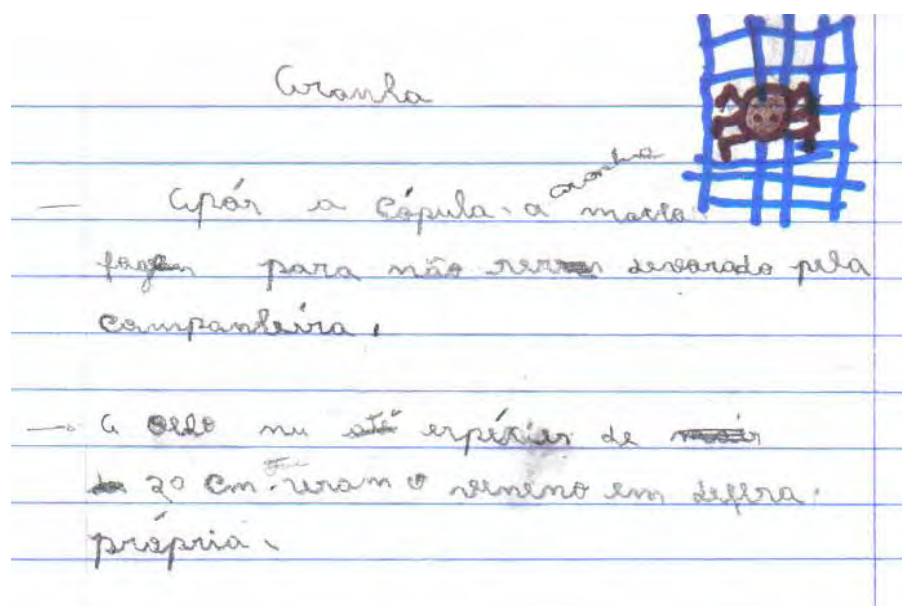
Texto 9 "A joaninha tem um par de asas para voar e ficar na flor. A joaninha tem sete pintinhas para captar a energia do sol. Ela se alimenta de folhas" (V.F.S. e C.J.S.)



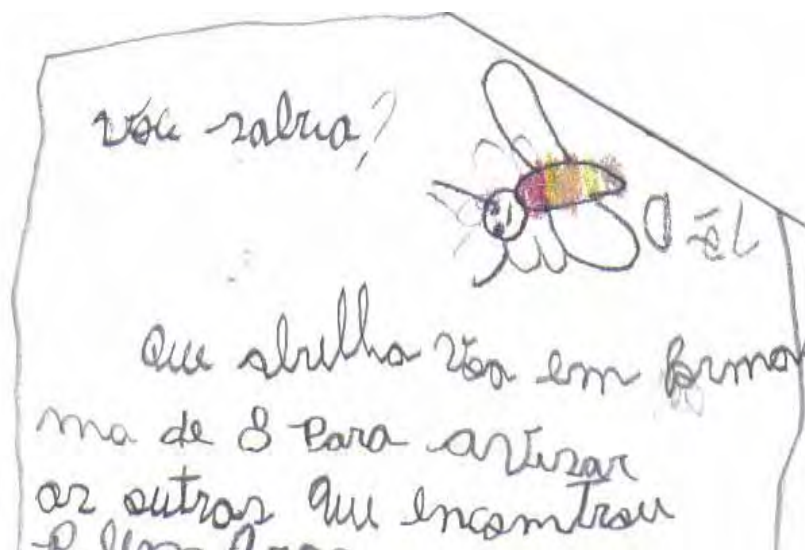
Texto 10 “A formiga come doces e trabalha todos os dias e moram na terra. A joaninha tem aquela pintinha preta para captar o sol.” (D.L.R. e K.C.R.R.).



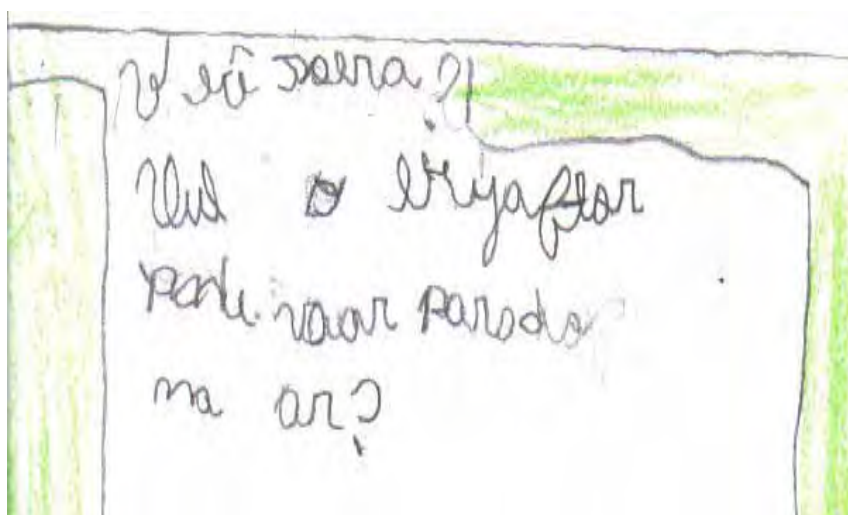
Texto 11 “Sabia que a aranha fêmea é maior do que o macho?” (L.S.A. e J.D.M.).



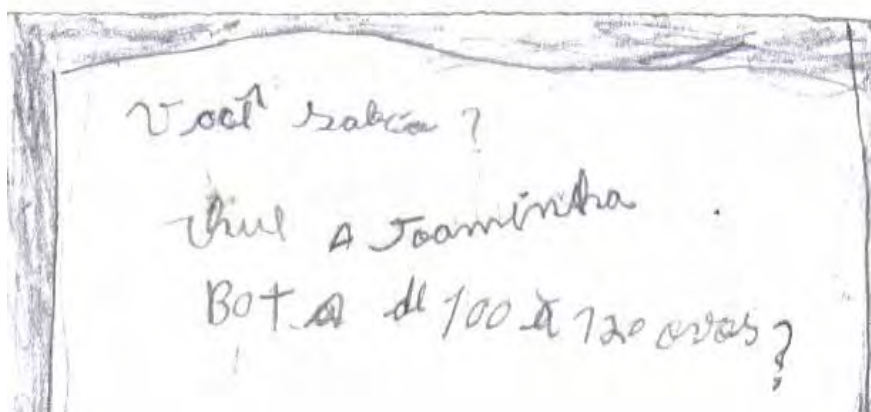
Texto 12 “Após a cópula a aranha macho foge para não ser devorada pela companheira. A olho nu existem espécies de até 20 cm de comprimento. Usam o veneno em defesa própria.” (A.C.C. e W.P.V.)



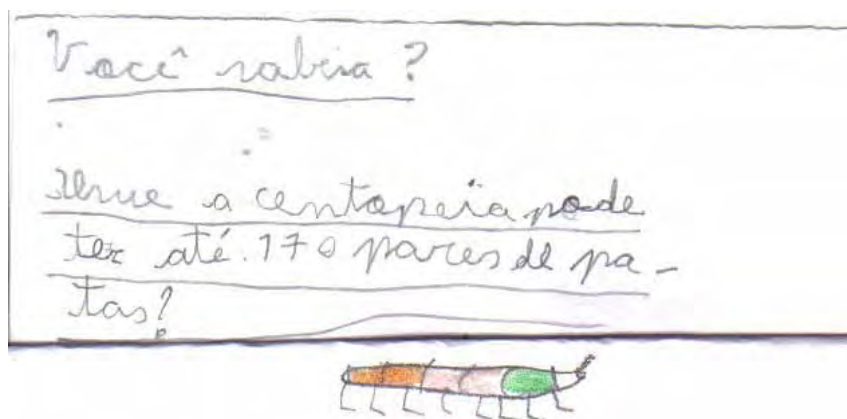
Texto 13 “Você sabia que a abelha voa em forma de 8 para avisar as outras que encontrou pólen?” (P.H.M.)



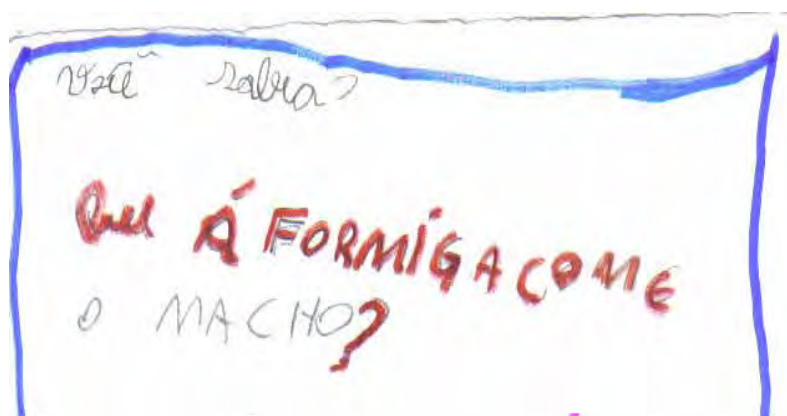
Texto 14 “Você sabia que o beija-flor pode voar parado no ar?” (L.M.O.).



Texto 15 “Você sabia que a joaninha bota de 100 a 120 ovos?” (K.F.S.).



Texto 16 “Você sabia que a centopéia pode ter até 170 pares de patas?” (T.G.C.).



Texto 17 “Você sabia que a formiga come o macho?” (P.H.M.).

Durante a execução do projeto, a sala de aula transformou-se num laboratório povoado por observadores atenciosos, leitores de enciclopédias e revistas científicas, em busca de compreender a vida das joaninhas, caracóis, pardais, borboletas, minhocas, grilos, formigas, aranhas, centopéias e beija-flores. Todas as informações coletadas, em busca de respostas às perguntas formuladas e outras surgidas no decorrer do projeto, foram registradas em fichas de observação, fichas técnicas, notícias para a seção “você sabia?” do jornal mural da escola. Enfim, a escrita realizada era sempre permeada por um sentido, um desejo, e para um interlocutor real.

Transcrevo a seguir duas atividades realizadas pelas professoras e estagiárias durante o projeto, que podem exemplificar o trabalho das crianças quando expostas/submetidas a atividades de leitura e escrita como atividade discursiva.

a) Ler para localizar informações sobre o tema em pauta.

As crianças em duplas, ou trios, dispõem-se a localizar informações sobre o animal de jardim, previamente escolhido, em livros e revistas entregues pela professora. Entre os materiais entregues pela docente, auxiliada pelas duas estagiárias, encontram-se livros e revistas que informam exclusivamente sobre o tema investigado; livros que incluem, ainda, outros temas: materiais que não contêm nenhuma informação sobre o tema; livros de histórias com ilustrações sobre os animais de jardim. Essa forma de organização da atividade objetivava torná-la complexa e ao mesmo tempo possível de realização pelas crianças, em interação, com o auxílio da professora, e/ou das estagiárias. Atuávamos dessa forma na zona de desenvolvimento proximal, conforme propõe Vigotski.

Professora: - Como havíamos combinado, agora vamos procurar a informação sobre o tema que queremos investigar. Cada grupo deve preocupar-se em encontrar o material para sua pesquisa e se encontrar alguma informação para o outro grupo deve informar. Como devemos fazer para marcar, no livro, ou na revista, o que encontrarmos, para não perdermos?

Crianças: - Coloca papel.

- Vamos “ponhá” pedaço de papel (tiras).

- É só “botá” clipes.

Professora: Bem, vamos colocar tiras de papel como se fossem marcadores de livros, certo? Agora procurem nos livros com os colegas da mesa, leiam e decidam, entre vocês, o que pode servir e o que não. Marquem com as “tiras de papel” o que acharem que serve. Enquanto isso, eu, a A.C.G. e a E.S.F. passamos pelas mesas para ajudá-los.

Todas as crianças, nos grupos, pegam algum material. Algumas folheiam rapidamente, outras se detêm a olhar uma página atentamente. Realizam a tarefa de maneira individual ou com o colega do grupo, trocando comentários sobre o que “diz” nos textos. Recortam pedaços de papel e colocam marcadores em algumas páginas, discutindo essas decisões. Chamam a professora e as estagiárias para que elas leiam algum fragmento do texto ou para perguntar sobre o que desconhecem. Trocam materiais com as crianças das outras mesas, olham e opinam sobre o que elas marcaram.

Professora: (Dirigindo-se a N.C.C., D.B.C. e J.D.M., apontando para um livro que estava no canto da mesa) Por que este livro não serve?

N.C.C.: - Porque esse livro é de animais da floresta, olha aqui, só tem leão, zebra, elefante (folheando o livro). Pra nós só serve livro de animais do jardim: borboleta, centopéia...

Professora: - Em qual livro ou revista vocês encontraram algum animal que estamos estudando?

D.B.C.: - Nesse aqui, ó... (indicando o volume 2 da Enciclopédia Curiosa) É uma enciclopédia.

Professora: - Como fazemos para procurar nas enciclopédias para encontrar mais rápido o que precisamos?

D.B.C.: Aqui! (mostrando o índice)

J.D.M.: É só ler aqui e ver o número para procurar a página. Olha aqui: “A centopéia”, página 144.

Professora: - Muito bem. E como eu procuro a página?

N.C.C.: - Aqui, fala p. 144 (mostra o índice), depois abre o livro e procura aqui embaixo o número 1-4-4.

Professora: - Agora prestem atenção no que “diz” o texto, e decidam, entre vocês que informações servem. O que devemos procurar?

J.D.M.: (Indicando para o quadro “ajuda memória”, onde a professora registrou os itens a serem investigados sobre cada animal).

- Como se reproduzem.
- De que se alimentam.
- Características físicas.
- Onde moram.
- Outras curiosidades.

N.C.C.: - Professora, aqui tem esse livro que fala da centopéia também. Mas não tem o índice.

J.D.M.: - É enciclopédia também, mas é igual ao dicionário.

Professora: - Por que é igual ao dicionário?

J.D.M.: - Porque a gente procura pela letra.

N.C.C.: (Levanta-se e vai para o grupo do D.L.R. e M.A.C.) - Olha aqui, nesse livro também tem da aranha, depois que a gente terminar a gente empresta pra vocês.

D.B.C.: - Olha a centopéia tem até 170 pares de pata. (Lendo a legenda da gravura na enciclopédia) Eu vou escrever isso aqui embaixo. (Na folha mimeografada pela professora para “rascunhar” a ficha técnica, item “outras observações”).

Professora: - Qual é a tarefa para fazer hoje, meninas?

J.D.M.: - Marcar nos livros com a tira de papel o que serve para nós e depois é pra ler também.

Professora: - Vocês já olharam todos os materiais que receberam?

J.D.M.: - Já, olha aqui já “tá” tudo marcado.

Professora: - Então vamos começar a ler. Por qual material vocês vão iniciar?

D.B.C.: Vamos começar por este livro (mostrando o exemplar da enciclopédia) Eu já li aqui que a centopéia pode ter até 170 pares de patas.

Professora: Veja bem, “pode ter”, isso significa que não são todas que têm então quantas patas têm as centopéias? Veja se aí no livro também diz.

D.B.C. e J.D.M.: (Começam a procurar na enciclopédia, lendo em voz baixa, uma para a outra, enquanto N.C.C. procura em outro livro).

J.D.M.: Olha, aqui diz: “uma/centopéia/jovem/tem/penas/sete/pares/de/patas”. Então quando ela é pequena, ela tem sete pares de patas, uma de cada lado do corpo.

D.B.C.: - Então ela não tem cem patas como a gente falou no primeiro dia.

N.C.C.: - J.D.M., aqui fala que: “u/ma/cen/to/peia/comple/ta/men/te/de/sen/vol/vi/da/po/de/ter/de 15 a 170 pares de patas”.

J.D.M.: - Então a centopéia tem sete pares de patas?

N.C.C.: - E a centopéia velha é a que tem 15 pares de patas?

D.B.C.: - Eu entendi que a de 15 pares é a que não vai crescer mais, mas não é velha

Professora: - Isso que vocês leram é importante para o nosso estudo? Na nossa ficha técnica onde vamos colocar essa informação?

D.B.C.: - Eu acho que é pra por aqui embaixo (outras observações).

J.D.M.: - Mas não é pra escrever aqui, onde a gente vai “falá” como que a centopéia é? Como que é o corpo dela: a cabeça, os pés...

Professora: - Para não perder essa informação, o que vocês já podem fazer?

J.D.M.: Vamos anotar no caderno, na ficha de rascunho.

(Uma outra criança se aproxima do grupo e interrompe a professora).

Criança: Professora, vem lê o que fala nessa revista sobre os pardais.

Durante a exploração do material, as crianças colocam os marcadores nos textos. Com isso, antecipam seu conteúdo, levando em consideração alguns índices textuais, compartilham a escolha com o colega, verificam ou rechaçam suas antecipações.

A utilização dos textos das enciclopédias e das revistas científicas (*Superinteressante*, *Galileu*) possibilitava o contato das crianças com esses textos cuja função é “transmissão e construção de saberes” sobre determinado tema/assunto. Nossa ação pedagógica era dirigida nesse sentido, assim as crianças liam para aprender, para ampliar seus conhecimentos sobre os animais do jardim, desenvolvendo estratégias específicas para a compreensão desses textos.

Diante dessa leitura, o leitor se vê imerso a um processo que o leva a auto-interrogar-se sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a revisar os temas que lhe são novos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a tomar notas. (SOLÉ, 1999, p. 95-96)

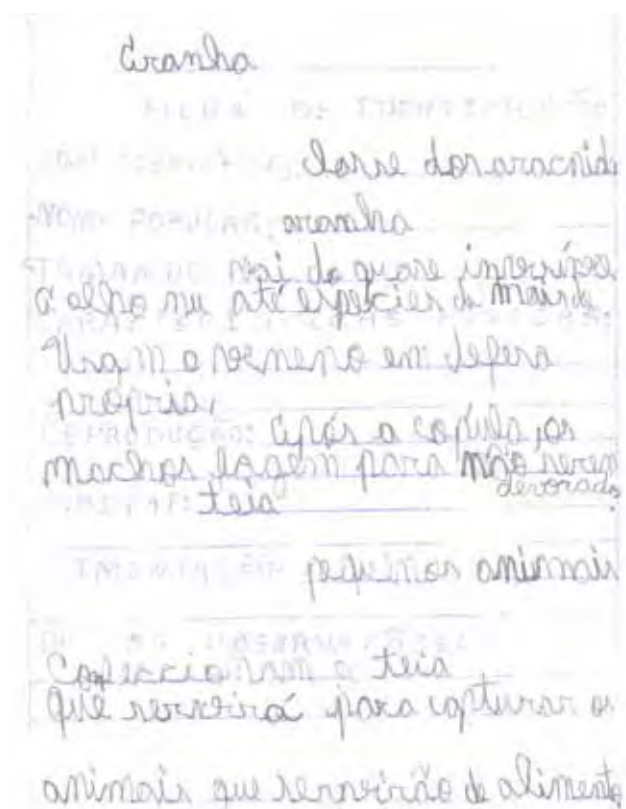
É o que constatamos quando D.B.C. afirma: “Então ela não tem cem patas como a gente falou no primeiro dia”.

A professora participa ativamente do processo de seleção: lê o que as crianças assinalam, ajudando-as a confirmar ou revisar suas antecipações, propõe considerar os dados fornecidos pelo material que ainda não foram observados pelas crianças (assinala alguma imagem, lê títulos e subtítulos, fragmentos, ajuda-os a encontrar a página, entre outras orientações e “ajudas”). Em vários dias a professora fez a leitura oral de algum livro, ou revista, para a turma toda, devido à riqueza do material em termos de informações novas sobre o assunto.

Inicialmente, o trabalho foi coletivo, estudamos a “joaninha”, para podermos orientar as crianças sobre o trabalho a ser realizado posteriormente nos grupos. Ressalta-se que a atividade em grupos não seria uma cópia da realizada coletivamente, nem uma imitação de forma mecânica, a criança “só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (VIGOTSKI, 2001, p. 328). Nas atividades coletivas ou em grupos as crianças trabalhavam em colaboração, pois que assim “se revelam mais fortes e mais inteligentes que trabalhando sozinhas” (Idem, *ibidem*, p. 329).

Dessa forma, durante a execução do projeto procuramos desenvolver as seguintes estratégias de leitura pertinentes a esse gênero: a) acionar os conhecimentos prévios ou “conceitos espontâneos” relativos ao conteúdo e ao gênero textual (o que sabemos sobre a centopéia, por exemplo, ou como o texto está organizado na enciclopédia, na revista etc.; ou

ainda se tem subtítulo, gravura, legenda...); b) Regular a leitura a partir do confronto com as hipóteses levantadas e sua adequação (ou não) ao texto lido. Para cada hipótese levantada procurávamos a informação científica sempre guiada pelos registros no quadro “ajuda-memória” (o que nós queríamos saber sobre a joaninha); c) Integrar os novos conhecimentos aos conhecimentos prévios ou “conceitos espontâneos”. Levantávamos quais eram as informações novas que constavam no texto e que não havíamos previsto, registrando-as na lousa (e as crianças em seus cadernos). Posteriormente, as crianças utilizavam as informações organizadas em fichas técnicas, de acordo com o esquema pré-definido. As fichas foram digitadas durante as aulas de informática, conforme o exemplo a seguir. Vale ressaltar que as aulas de informática passaram a ter um outro enfoque: possibilitar a editoração de alguns textos e não simplesmente realização de exercícios que eram retirados dos livros didáticos.



ARANHA



Após a cópula os machos
 fogem para não serem devorados.
 Simpatizante
 A aranha não temem espelhos de vidro
 20.000.000.000
 Estrutura proteica animal
 Uma clausa

ARANHA

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

NOME CIENTÍFICO: LATRODECTUS
MACTANS

NOME COMUM: ARANHA

PARÂMETRO: AS FÊMAS MEDEM DE 12
MM E OS MACHOS SÃO
MENORES.

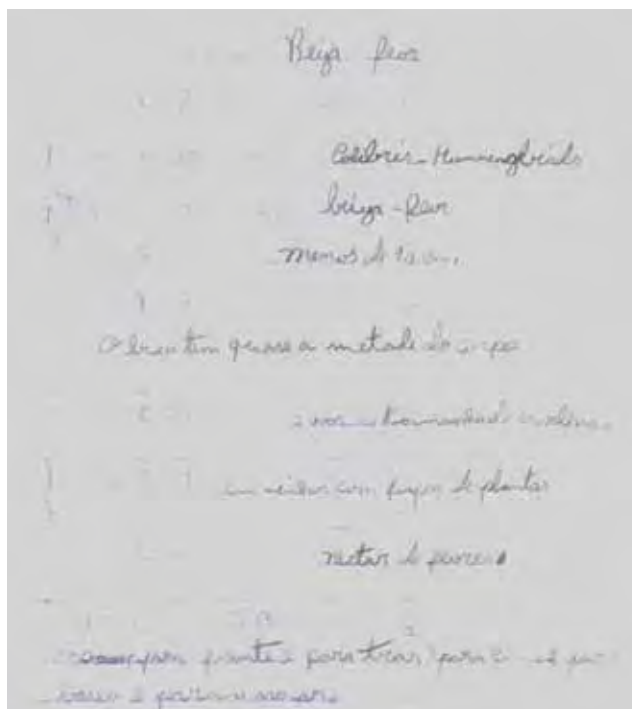
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS: TÊM O
CORPO PRETO E 6 PATAS.

REPRODUÇÃO: PÔEM OVOS E COMEM O
MACHO APÓS A CÔPULA.

HABITAT: FAZEM AS SUAS TEIAS EM LUGARES
FRÉSCOS E NA SOMBRA.

ALIMENTAÇÃO: MCOMEM INSETOS COMO
BARATAS, MOSCAS E BESOUROS.

OUTRAS OBSERVAÇÕES: SÃO ALIMENTOS
PARA OS PÁSSAROS.



No trabalho realizado, podemos observar, ainda, que, quando se permite, as negociações mais livres entre as crianças, pela ampliação dos espaços de elaboração e interlocução, elas demonstram maior prazer em aprender a língua escrita, arriscam-se a dizer sua palavra, ousam

assumir papéis diferentes como leitoras, escritoras, narradoras, autoras e, conseqüentemente, avançam na construção desse conhecimento (SMOLKA, 1993).

Nessa perspectiva, a atividade de leitura realizada pelas crianças não era apenas decodificação. Liam com um propósito: buscar informações sobre os animais investigados para transcrevê-las na “ficha técnica”.

b) Escrita do folheto informativo para transmissão e construção de saber.

Em duplas, ou trios, as crianças produziram textos para o livro e para os folhetos. Cada dupla escreveu sobre um animal previamente escolhido. Dessa maneira, os escritos de todos foram incluídos no material final, entregue aos visitantes da Feira Científico-Cultural da escola.

Antes de começar a elaborar o texto, a professora indicava-lhes que deviam estabelecer alguns “acordos” quanto ao que escreveriam e como se organizariam para fazê-lo; é a fase de planejamento do texto a ser produzido (JOLIBERT e cols., 1994). As crianças possuem muitas informações sobre o tema e devem decidir o que escrever, como escrever “para que se pareça como dizem nos livros”, quais letras são as mais indicadas. Essas questões são faladas, antes, durante e depois da situação da escrita.

A.G., R.R.A. e N.C.C. escrevem sobre as borboletas.

(A.G. escreve BORBOLETIA – como título no centro da folha mimeografada para rascunho e registro das informações pesquisadas).

Professora: - O que estão escrevendo?

N.C.C.: - Já escrevemos “Borboleta” e estamos escrevendo que “se ela é pequena, ela não cresce mais...” Ei, A.G., não é BORBOLETIA, é BORBOLETA, tira o “i”.

A.G.: - Eu escrevi BORBOLETINHA.

N.C.C.: - Mas aqui está escrito BOR-BO-LE-TI-A. Tira o “i”, aí fica borboleta.

Professora: Mas para ficar “borboletinha” como A.G. quer, que letras vocês devem por?

(As crianças começam a sussurrar a palavra. Depois N.C.C. diz: “Borboleti-nha, é o “h”, não é?)

R.R.A.: é o “n” com o “h”, igual da galinha.

(A.G. corrige a escrita da palavra)

N.C.C. (não se conformando com o termo “borboletinha” diz): Mas nós vamos escrever da borboleta e não da borboletinha. Borboletinha é da historinha.

R.R.A.: Também tem que falar que ela não cresce, elas ficam do mesmo tamanho.

A.G.: “ce” (escreve olhando para N.C.C.)

R.R.A.: “Não é assim, é com “s” (fazendo um “s” no canto da folha).

(A discussão prossegue e o texto vai se compondo.)

O texto completo é o seguinte:

BORBOLETA

Se ela é pequena

Cando nace
 Ela fica do mesmo tamanho
 Porque ela não grece
 Ela era lagarta
 Depois virou casulo
 E depois de alguns dias
 Se taranforma em borboleta.
 É a metamorfose.

O que as crianças escrevem não são apenas grafemas ou sílabas; são enunciados, ainda que com dificuldades de ordem alfabética. Preocupam-se em informar o leitor (que são os pais e outros alunos) sobre aspectos relevantes da vida dos animais do jardim. Estão preocupados em ser coerentes e não simplesmente em preencher o esquema da ficha técnica. Querem “dizer” o que consideram mais significativo e mais apropriado ao texto que produzem. Não se preocupam se as palavras necessárias para transmitir a informação são fáceis ou difíceis de grafar. Conseqüência disso, é que seus textos possuem “erros” ortográficos, gramaticais.

É importante observar a contribuição das crianças se ajudando a escrever e dando informações de como fazê-lo (“tira o ‘i’, põe o ‘h’”). Vale ressaltar nesse momento a conduta das crianças sussurrando as palavras, analisando-as foneticamente para resolver o problema da grafia do som “nha”. As crianças se ajudam, trocam conhecimentos, informações, ouvem o outro, aqui o outro não é apenas a professora que, por sua vez, deixa de ser a única informante do grupo.

A professora transcreve em folha o texto organizado pelas crianças, procurando manter o que conseguiram escrever sobre cada animal (escreve tal qual as crianças registraram em seu sistema de escrita). Nesse caso, a transcrição é um recurso necessário para se alcançar propósitos de comunicação e didáticos. É necessária, ainda, para a revisão.

No dia da revisão, o texto sobre as borboletas gera comentários interessantes.

D.C. – Repete muito ela, ela, ela; nos livros não diz ela, ela, ela...
 M.L.S.: - Fica melhor dizer: nasce lagarta e vira borboleta do que “ela era lagarta”.
 M.A.C.: - Tem que dizer “quando borboleta não come e vive pouco”.
 K.F.S.: Não pode “deixá” de falar na metamorfose.

Diante desses comentários, aceitos como válidos pelos outros, decidem reescrever coletivamente o texto. A nova escrita testemunha as transformações.

BORBOLETAS
 As borboletas são insetos
 Que não crescem.

Nascem larva,
Viram crisálida
E depois borboleta.
É a metamorfose.
Quando viram borboleta
Não comem e vivem pouco.

A revisão do texto pelas crianças foi um procedimento adotado nas salas de aula, em substituição à “correção” realizada pela professora e que pouco contribuía para a atividade de escrita, e ocorria em vários momentos. Primeiro, parcialmente pelo autor (ou autores, quando em grupo) durante a elaboração do texto e depois, ao final, após sua conclusão. Algumas vezes, as professoras faziam a revisão coletiva como a transcrita acima, principalmente quando se tratava da primeira escrita de um determinado gênero. O objetivo era descobrir novos sentidos para o texto a partir do que foi dito, ou não. O que guiava essa atividade era a possibilidade de tornar o texto mais legível, mais compreensível ao seu interlocutor/destinatário, acrescentando, suprimindo, alterando, ampliando, restringindo, enfim, revendo o que foi “dito”.

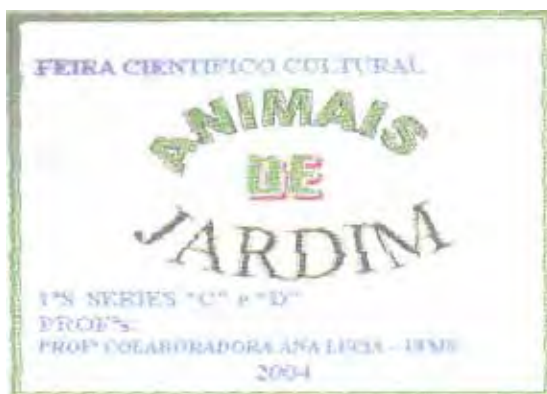
Na revisão realizada pelo grupo, podemos observar que a preocupação da turma é contribuir para melhorar tanto o aspecto das informações quanto o aspecto específico da língua, do “como dizer”, pertinente ao gênero textual e à própria linguagem escrita (“não pode falar ela, ela, ela”, D.L.R.). Assim, o texto vai sendo tecido aos poucos, num intenso trabalho cognitivo e cooperativo – não uma cópia mecânica do texto da enciclopédia ou qualquer outro livro científico, ou mesmo didático. A redação final é, portanto, resultado da colaboração dos elementos do grupo (cada um num nível de conhecimento) e depois com a contribuição da turma no aprimoramento, no acabamento, para tornar o texto mais próximo do gênero que escrevem.

Cabe ressaltar que, posteriormente a essa revisão (transcrita aqui), adotamos uma postura de não transcrever os “erros ortográficos e gramaticais” das crianças, para não desviá-las do sentido da “revisão”, ou seja, tornar o texto melhor, mais adequado. Ressalta-se, ainda, que a revisão constituiu-se em um dos procedimentos mais difíceis de ser realizado tanto pelo professor quanto pelas crianças.

O projeto culminou com a elaboração de um livro, contendo as “fichas técnicas” sobre a vida dos animais pesquisados, que em sua fase de editoração, como dito anteriormente, foi digitado nas aulas de informática, pelas crianças. Em uma turma de 1ª série, a editoração foi manuscrita. A confecção da capa ao livro ficou sob a responsabilidade da professora de Educação

Artística, que coordenou o trabalho junto com as crianças. Os livros foram entregues aos pais na Feira Científico-Cultural da Escola. Para esse evento, os alunos:

- Elaboraram convites para as autoridades e demais convidados;
- Prepararam um folheto e capa de um mini-álbum contendo informações do tipo “Você sabia?”, para ser distribuído aos visitantes da Feira. A capa do álbum foi confeccionada pelas crianças, coordenadas pela professora de Educação Artística;
- Prepararam-se para relatar oralmente, aos visitantes da Feira, os resultados dos estudos e pesquisas realizados.



Além disso, na “roda da leitura” foram lidos livros e revistas que abordavam o tema em pauta. As crianças contavam suas descobertas, selecionavam algum aspecto relevante e socializavam com a turma. Dessa forma, a sala de aula tornou-se uma “comunidade de investigação” no sentido vigotskiano, ou seja, um espaço onde há descoberta e invenção por toda a parte, estimulando o pensamento renovado em todas as áreas.

Encontramos as crianças dizendo suas descobertas nas rodas de leitura:

A casa do caracol chama-se concha, faz parte do corpo dele. Ele troca de concha porque ele cresce. (V.F.S.)

A minhoca não tem olhos, ela não precisa deles, ela vive embaixo da terra. Ela tem cerdas que funcionam como sensores e informam tudo o que ela precisaria ver e sentir. (E.S.F.)

A borboleta é resultado de uma metamorfose, inicia como ovo, depois vira larva, pulpa e finalmente borboleta, que é a fase adulta. (K.F.S.)

A borboleta não cresce porque ela era pulpa. (F.)

A joaninha tem pintas nas asas para captar a luz solar. (A.)

A aranha fêmea come o macho após a cópula. (A.C.C.)

Fotossíntese é o processo de produção de alimentos das plantas usando a luz do sol. Foi o que nós vimos no terrário. (P.H.M.)

A semente do feijão germinou porque no terrário tinha condições de vida: água, terra, luz, oxigênio para respirar. (L.R.A.)

O terrário aberto ficou seco porque faltou água, que evaporou, e a terra rachou. (L.N.B.)

No primeiro dia o caracol andou no terrário para procurar comida, água. A partir do terceiro dia nós vimos que o caracol andava pouco porque comia pouco e não podia gastar muita energia. (P.A.G.)

No terrário fechado a água virou vapor e depois virou chuva. Assim, no terrário nós observamos o ciclo da água como acontece na natureza. (R.J.F.)

No relato oral das crianças sobre suas descobertas, evidenciamos que a presença do interlocutor favorecia um intenso diálogo produzido pelos alunos, que iam expressando espontaneamente suas opiniões, hipóteses, descobertas a respeito do tema em pauta. Nesses relatos, os aspectos expressivos (tom de voz, gesticulação, entonação) foram os responsáveis pela atenção dos interlocutores e apreensão do sentido dos textos produzidos pela relevância das informações neles contidos.

Vale destacar que a produção de textos orais é mais rápida, porque é simultaneamente complementada pelo “outro”, no momento em que ocorre, e, ao mesmo tempo, a preocupação da criança fixa-se somente no aspecto semântico, na escolha das palavras pertinentes à compreensão de seus enunciados. É o significado da palavra que guia a produção do texto oral.

No que se refere à atividade de produção de textos orais, uma professora assim se manifesta:

Chegamos ao dia da culminância do projeto ‘Animais de Jardim’, na Feira Científico-Cultural. É interessante como se comprova que nós, professores, subestimamos a memória, a capacidade de assimilação de alguns alunos. Os educandos que sempre despontam nas atividades de leitura e escrita na sala de aula, nem de longe foram os melhores na apresentação dos trabalhos na Feira, alguns nem compareceram. Em contrapartida, outros em que não havíamos confiado a missão de relatar para os visitantes da Feira assumiram o papel de expositor e o fizeram com eficácia e desenvoltura. Crianças que durante a preparação dos relatos orais mal abriam a boca, diante da necessidade de explicar o que haviam estudado, pesquisado, descoberto, enfim aprendido, expressaram-se de maneira clara, precisa, com segurança e determinação. Esclareciam as dúvidas, respondiam as questões, exemplificavam.

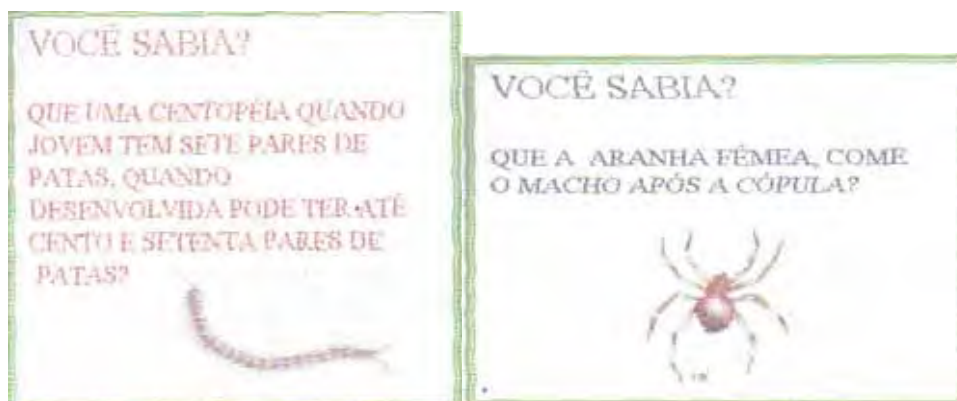
Foi realmente emocionante observar o desempenho, a desenvoltura, o grau de conhecimentos dessas crianças que demonstravam compreensão, e não mera repetição de informações, previamente decoradas. Aprendi que não podemos subestimar as capacidades de aprendizagem das crianças.

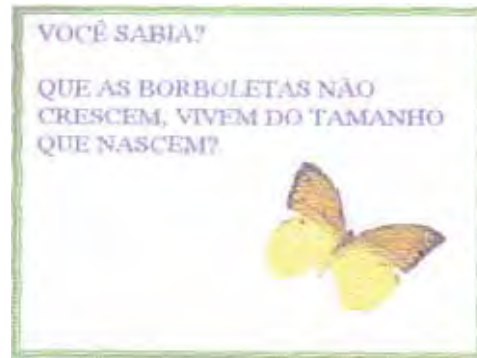
Aprendi muito ao realizar esse projeto. Aprendi que os conteúdos ganham significado quando estudados dentro de um contexto que lhes dá sentido. Aprendi que o tempo didático da escola precisa ser repensado e dar lugar a uma organização mais flexível, mais eficiente. Aprendi que quando as crianças são expostas a situações de leitura e escrita reais avançam na compreensão dos

conteúdos trabalhados. Aprendi que as crianças aprendem com os colegas, que não precisam que só eu fale e informe. Nesse projeto aprendi sobre os animais tanto quanto as crianças. (V.A.L., 30/10/04)

Na avaliação do nosso grupo de estudos e pesquisa sobre “Animais de Jardim”, este constituiu-se em um dos instrumentos desencadeadores do desejo de ler e escrever nas crianças. As crianças liam porque tinham um objetivo definido: encontrar as informações a respeito dos animais, que pesquisavam. Dessa forma, a leitura realizada era “leitura seletiva”, como propõe Smith (1991). Isso significa que iam ao texto guiados pelos propósitos e pelas perguntas por elas elaboradas, pois, dessa forma, “o cérebro é capaz de direcionar os olhos na leitura, desde que compreenda o que procura” (SMITH, 1991, p. 103). Ao mesmo tempo, a decodificação era utilizada como uma estratégia para confirmação de suas hipóteses a respeito de suas antecipações sobre o que poderia estar escrito. Também observamos que, quando colocadas em situações reais de leitura, quando precisam ler para construir um sentido do texto, as crianças mobilizam suas competências e estabelecem estratégias para realizar a tarefa. As crianças liam o texto selecionado em busca de informações baseadas em previsões possíveis a respeito do tema.

Um aspecto importante nesse trabalho refere-se à capacidade demonstrada pelas crianças em sistematizar as informações mais significativas, conforme observamos na atividade de roda de leitura, na elaboração da ficha técnica, e das informações para o mural da escola e para o folheto (distribuído como lembrança, no estilo “Você sabia que...”), exemplificados a seguir.





As atividades de escrita também foram guiadas pela produção de sentido. As crianças escreveram os textos para um interlocutor real (os pais, os colegas da sala e da escola, e outros visitantes da feira), com o objetivo de informá-los sobre a vida dos animais que haviam estudado e a partir de um gênero textual previamente conhecido. Dessa forma, sabiam “o que” escrever, “para quem”, “qual” objetivo e “como” escrever (gênero), condições essenciais para a produção do texto. Nessa perspectiva, concordamos com Jolibert (1994), que defende/propõe a organização de situações didáticas em projetos, por constituírem-se em condições favoráveis ao aprendizado da leitura e da escrita como práticas sociais e não meramente escolares, cuja finalidade restringe-se à aprendizagem de ler e escrever.

Finalmente, podemos/devemos destacar que durante a execução desse projeto a linguagem constituiu-se em interação, interlocução, fundamentada na interdiscursividade e constituidora de conhecimentos. É necessário enfatizar também que a organização das crianças em grupos, duplas, foi decisiva na/para conclusão dos trabalhos. Procuramos atuar na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, tomamos como orientação para a constituição dos grupos as possibilidades de aprendizagem baseadas em cooperação, ajuda efetiva entre as crianças, de tal forma que lhes permitissem avançar no desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

4.6. Projeto “Literatura infantil”

Outro projeto desenvolvido por nós, nessas turmas de 1ª série, como uma das formas de articulação das atividades e de constituição da interdiscursividade, foi a literatura infantil. Por que a literatura infantil?

Porque a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece. (SMOLKA, 1993, p. 80)

Privilegiamos a literatura infantil, também, por acreditarmos que se constitui em fonte alimentadora para o imaginário, o prazer, a emoção, a fantasia. “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (BARTHES, 1973, p. 49). Além disso, concordamos com Lajolo (1999, p. 105), que defende o fato de “a literatura constituir modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer estão virtualmente ilimitados”.

Portanto, ouvir e ler histórias contribui para a formação do leitor, e ser leitor “é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16). Assim, com base nesses interlocutores, consideramos que a literatura infantil contribui com a alfabetização, “pois as crianças gostam de ouvir histórias, porque os conteúdos são do seu interesse e assim pode despertá-las para as características da língua e as relações entre a forma lingüística e a escrita” (REGO, 1990, p. 60).

Nesse sentido, e objetivando a formação do leitor, desenvolvemos o projeto “Narrativas Literárias: Contos de Fadas”, para que as crianças conhecessem esse gênero textual, ampliassem o repertório de histórias conhecidas, descobrissem a magia que o universo da literatura proporciona, conhecessem obras e autores consagrados, apropriando-se assim da linguagem utilizada nesses textos e estabelecendo um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita.

Optamos pelos “Contos de Fada” pela estrutura que apresentam, proporcionando ao leitor/ouvinte, um envolvimento emocional e cognitivo. Os contos de fadas emocionam, divertem, exercendo um certo fascínio, especialmente nas crianças. Ao mesmo tempo, os textos apresentam sempre a mesma estrutura: partem de um problema inicial, introduzem personagens mágicos (bruxas, fadas, duendes) para a busca da solução do conflito e, por fim, reencontram a ordem com um final feliz. Ademais, essa estrutura lúdica e narrativa possibilita que as crianças reconstituam a história e antecipem o final, proporcionando-lhes uma gratificação, uma vez que suas previsões se aproximam das soluções do conto. Dessa forma, a narrativa contribui para que o

leitor procure pistas no texto em busca do sentido, comportamento essencial na formação do leitor. Teberosky e Cardoso (1991, p. 84-85) enfatizam que é através da

narração de contos que as crianças começam a seguir o fio argumental da narração, a memorizar os começos e fins. [...] É por esse motivo também que querem que os contos sejam repetidos uma e outra vez, podendo, assim, participar nas frases que já memorizaram e, ao mesmo tempo, no argumento. É por esse motivo também que querem os contos explicados sempre da mesma maneira. [...] Todos esses aspectos ajudam as crianças a serem capazes de narrar por si só as histórias e, mais para a frente, facilitam-lhes a escrita, já que o fato de poder antecipar o texto lhes dá maior fluência na hora de escrever.

Pretendíamos que, no desenvolvimento desse projeto, as crianças construíssem as aprendizagens, ou seja, que, em interação, construíssem um significado e um sentido para a literatura infantil:

- Interessar-se em ler e ouvir contos em situações de leitura compartilhada ou individual;
- Reconhecer algumas convenções típicas do gênero (expressões próprias como o “era uma vez”, “há muito tempo”, “foram felizes para sempre”; expressões ou marcas gráficas que enunciam os diálogos; componentes da narrativa: fatos, personagens, espaço e tempo, conflito, desfecho);
- Estabelecer critérios para selecionar o que quer ler;
- Preparar a leitura para uma audiência aos colegas e outras pessoas da comunidade;
- Utilizar capa, título, autor, imagens, índice para poder fazer antecipações antes e durante a leitura, verificando-as;
- Contar histórias, utilizando expressões mais usuais, entonação adequada (diferentes tons para diferentes falas dos personagens, mudanças bruscas de situação), altura da voz, ritmo;
- Indicar leituras, fundamentando suas opiniões e preferências;
- Escrever histórias ou reescrever histórias utilizando expressões próprias da língua escrita;
- Escrever histórias observando: seqüência de fatos; expressões que caracterizam os personagens; expressões próprias para a descrição dos cenários;
- Adotar procedimentos e recursos próprios do escritor ao produzir textos (planejar o que vai escrever, fazer rascunhos, revisar seu texto, editar).

Ao longo do projeto, desenvolvemos as seguintes atividades: roda da leitura, hora do conto, empréstimo de livros, reescrita de contos, semana literária.

A “Hora do Conto” tinha por objetivos despertar o prazer pela leitura literária, ampliando o repertório de histórias das crianças e contribuindo para a formação do leitor; ampliar gradativamente as possibilidades de comunicação e expressão das crianças ao contar suas histórias preferidas, ouvir as histórias preferidas de outras pessoas (professora e colegas); indicar leituras fundamentando suas opiniões e preferências; escolher histórias para ler e apreciá-las a partir de critérios próprios.

A “Hora do Conto” foi realizada semanalmente, às quartas-feiras, e cada sessão ficava sob a responsabilidade de duas crianças. Um livro era previamente escolhido pelos “contadores de histórias”, sob a orientação da professora e da estagiária, de acordo com os interesses de leitura das crianças e era contado pelos alunos responsáveis, que se preparavam com antecedência, para que suas apresentações fossem compreensíveis pelos demais alunos. Nessas sessões, o “contador de histórias” deveria explicar as razões que o levaram a escolher tal história, recontá-la, enfatizando e/ou lendo os episódios ou personagens que considerou mais atrativos (ou não). A seguir os colegas poderiam fazer perguntas ou tecer algum comentário sobre a história contada ou compará-la com outras conhecidas.

Na “Hora do Conto” utilizamos técnicas variadas, tais como: história contada com gravuras do próprio livro (reproduzidos em cartolinas), fantoches de dedo, e com o auxílio do próprio livro. Alguns desses momentos foram, inclusive, filmados.

Nas duas semanas iniciais dessa atividade, a “contação” de história ficou sob a responsabilidade da estagiária (T.F.S.), que em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pesquisava sobre a literatura infantil no ensino fundamental. Em seu diário de campo, a estagiária registrou:

Na hora do conto pretendíamos instigar os alunos a descobrir que o livro de literatura pode levá-los a lugares distantes, em épocas passadas, a conhecer mundos diferentes, de animais, de plantas, a dialogarem com os personagens, torcendo por uns e desaprovando a atitude de outros, colocando-se no lugar dos heróis ou das bruxas, enfim, encontrando soluções diferentes da apresentada pelo autor.

No primeiro dia que contei a história, observei uma curiosidade muito grande das crianças em tocar o livro, em tê-lo pertinho, isso me alegrou, pois senti que a “contação de história” era bem-vinda. Era o primeiro sinal que recebia que

deveria continuar, e o sinal vinha justamente das crianças (Protocolo do dia 12/05/2004)

Durante as rodas, que aconteceram no decorrer do ano, a estagiária T.F.S. teve a idéia de confeccionar uma “colcha de retalhos” para servir de assento para as crianças e criar um clima de aconchego, cumplicidade... Assim, ela registrou em seu diário de campo:

Escolhi pessoalmente as estampas, planejei e cortei o tecido, costurei e coloquei nela todo o significado simbólico desse trabalho, e assim como as estampas coloridas estavam unidas umas às outras através de fios de linha, estaríamos unidos pela beleza e o encantamento das histórias. Nós viajávamos, no pensamento, para outros lugares, outros tempos. Notei que as crianças queriam ficar cada vez mais perto de mim, vinham se encostando... Uns ficavam sentados, outros deitados, não importava, tinham que se sentir acomodados, descontraídos, receptivos” (Protocolo do dia 20/08/2004).

As próprias professoras observaram e registraram o envolvimento dos alunos nesses momentos:

Percebi durante o conto da história, a cumplicidade e atenção das crianças. Era um momento mágico e todos estavam encantados. (PROFESSORA J.M.C.)

Os momentos que sucediam a leitura e/ou contação de histórias comprovavam o que um bom texto literário provoca... Era o espaço destinado para as interpretações, comentários, palpites sobre os personagens, sobre a trama da história, sobre o desfecho, sobre o autor, sobre o ilustrador. Nesse momento, as crianças queriam ver o livro, tocá-lo (conforme a própria estagiária registrou).

No decorrer do ano, as crianças assumiram a “Hora do Conto”. Semanalmente, duas crianças se responsabilizavam por contar suas leituras preferidas para a classe, além de explicar as razões que o levaram a escolher tal obra. Nesses momentos, observamos que as crianças buscavam na riqueza dos detalhes, nas vozes diferenciadas, convencer os colegas que a “sua” história era “maravilhosa”. É importante registrarmos, porém, que havia algumas crianças que apresentaram mais dificuldades.

É importante ressaltar que as salas de aula possuíam poucos exemplares de livros de literatura, comprados pela própria escola, ou doados e, certamente, não atenderiam os objetivos dessas atividades com a literatura. Dessa forma, eu e algumas estagiárias acrescentamos alguns exemplares novos ao acervo da classe para que os objetivos do trabalho se concretizassem. As auxiliares da pesquisa também decoraram caixas de papelão para guardar os livros.

No final de cada sessão, registrávamos as leituras realizadas em um cartaz denominado “Nossas leituras”. As crianças tinham uma ficha semelhante ao cartaz com um espaço a mais, onde registravam uma breve apreciação sobre o livro lido.

Assim, gradativamente, as salas de aula foram se tornando lugares e momentos de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos. As crianças começaram a ocupar seus lugares e espaços como leitoras e escritoras. Ouviam, escreviam, recontavam histórias. As professoras e as estagiárias, por sua vez, também passaram a ser leitoras da literatura infantil: esperávamos que elas se transformassem em verdadeiras *Sherazade*³² nas salas de aula, não para acalmar as crianças, nem para preencher um vazio pedagógico, mas para proporcionar sistematicamente o contato com as possibilidades significativas da leitura.

A “Roda da Leitura” foi outra atividade permanente de leitura que desenvolvemos diariamente no projeto de “Literatura Infantil” e constituiu-se em momentos dedicados ao entretenimento e ao prazer. Agendávamos os gêneros textuais que trabalharíamos na semana ou quinzena, tais como histórias clássicas e modernas, poesias, parlendas, adivinhas, piadas, lendas, fábulas, histórias em quadrinhos.

A “Roda da Leitura” também inseria-se na proposta de formação do leitor e para tanto entendíamos que poderíamos favorecer essa formação o quanto antes, oralmente, lendo variados textos para as crianças, uma vez que muitas delas ainda não liam convencionalmente. Entendemos que, ao ler, o professor transmite às crianças certos comportamentos típicos do leitor; que ler é também fazê-lo pela voz do outro, pelos que sabem ler convencionalmente. Ao ouvir a leitura de um texto a criança familiariza-se com o gênero lido; aprende as características da linguagem escrita e aprende como se faz para ler de verdade.

Zilberman (1985, p. 65) defende que

o contato com a literatura infantil se faz inicialmente através de seu ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por adultos, podendo eventualmente acompanhá-las com os olhos na ilustração. É essa última que introduz a epiderme gráfica do livro, de modo que a palavra escrita apresenta-se via de regra como derradeiro elo de uma cadeia que une o indivíduo à obra literária. Contudo, tão logo ela se instala no domínio cognitivo de um ser humano, converte-o num leitor, isto é, modifica sua condição. Portanto, é a posse dos códigos de leitura

³² Sherazade é a personagem de “As mil e uma noites”. Para escapar à sentença de morte que paira sobre sua cabeça, Sherazade conta uma seqüência sem fim de histórias e a cada momento crucial ela interrompe a narrativa, garantindo, assim, mais um dia de sobrevida.

que muda o status da criança e integra-a num universo maior de signos, o que nem a simples audição, nem o deciframento das imagens visuais permitiam.

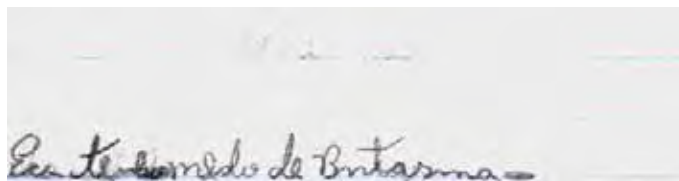
Nas rodas de leitura aconteciam também leituras compartilhadas de poesias, parlendas, letras de músicas. Esses textos, apreciados pelos alunos por suas rimas, verdadeiros jogos de palavras, divertem e encantam as crianças. Por serem memorizados pelas crianças, garantiam que elas pudessem realizar simulações de leitura, possibilitando-lhes investigar algumas propriedades do texto escrito e ajudando-as a relacionar escrita e fala. Realizamos leitura compartilhada de histórias em quadrinhos e, nessas situações, como nas outras citadas, cada criança tinha um exemplar do mesmo texto, o gibi, e acompanhava a leitura oral feita pela professora enquanto simulava a leitura (pseudoleitura), apoiando-se nas imagens e nos elementos característicos dos quadrinhos para atribuir sentido ao texto.

Um dos objetivos da roda da leitura foi evidenciar a abordagem de um mesmo tema por autores diferentes. As crianças solicitaram histórias de terror, medo, assombração e, portanto, resolvemos atendê-las, selecionando três histórias: “O Barulho Fantasma”, de Sônia Junqueira; “Enquanto o Sono Não Vem”, de Edson Gabriel Garcia e “Uma Aventura no Escuro”, de Jane Carruth, com tradução de Ruth Rocha. Fizemos a proposta que o quarto texto seria da autoria de cada criança.

Os textos das crianças foram variados desde a extensão - uns uma frase, outros uma coletânea de frases, outros ainda uma história, umas mais elaboradas, outras mais simples. As crianças escreveram sobre seus “medos”. Transcrevemos, a seguir, alguns desses textos.

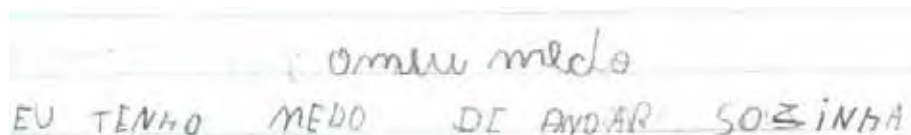
Texto 1 Eu tenho medo de flor venenosa (L.H.S).

Texto 2 Meus medos. Eu tenho medo de cobra, de leão e cão (C.H.P.).



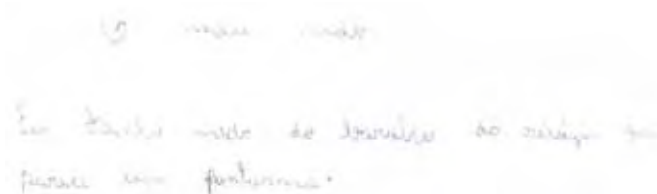
Eu tenho medo de fantasma

Texto 3 O meu medo
Eu tenho medo de fantasma (R.J.F.).



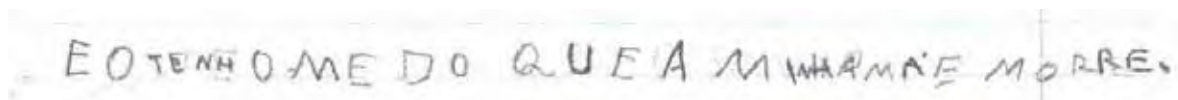
O meu medo
EU TENHO MEDO DE ANDAR SOZINHA

Texto 4 O meu medo
Eu tenho medo de andar sozinha. (R.R.A.)



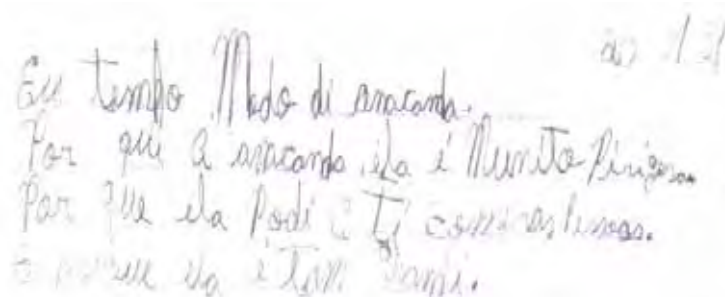
O meu medo
Eu tenho medo do barulho do relógio que parece um fantasma.

Texto 5 Eu tenho medo do barulho do relógio que parece um fantasma. (A.C.C.)



EU TENHO MEDO QUE A MINHA MÃE MORRA

Texto 6 Eu tenho medo que a minha mãe morra. (L.I.S.)



Eu tenho Medo de anaconda.
Por que a anaconda ela é muito perigosa.
Por que ela pode até comer as pessoas.
E porque ela é tão grande.

Texto 7 Eu tenho medo de anaconda.
Porque a anaconda, ela é muito perigosa,
Porque ela pode até comer as pessoas
E porque ela é tão grande. (A.C.)

O meu medo,
 Eu tenho medo de fantasmas,
 Eu tenho medo de violência,
 Eu tenho medo de vampiros,
 Eu tenho medo de Caveira,
 Eu tenho medo de caixão,
 Eu tenho medo do cemitério,
 Eu tenho medo do escuro,
 Eu tenho medo de raio,
 Eu tenho medo de espírito.

Texto 8 O meu medo.

Eu tenho medo de fantasma.
 Eu tenho medo de violência.
 Eu tenho medo de vampiro.
 Eu tenho medo de caveira.
 Eu tenho medo de caixão.
 Eu tenho medo do cemitério.
 Eu tenho medo do escuro.
 Eu tenho medo de raio.
 Eu tenho medo de espírito. (G.S.A.)

uma domingo a tarde
 eu fui passear
 com meu irmão
 na universidade passou
 por mim uma capivara
 e eu corri
 mas eu levei um susto

Texto 9 Um domingo à tarde

Eu fui passear
 Com meu irmão
 Na universidade passou
 Por mim uma capivara
 E eu corri
 Mas eu levei um susto. (D.C.)

tenho medo de:
 cobra
 abelha
 aranha
 jacaré
 onça
 ladrão
 temporal
 armas
 choque
 drogas

Texto 10 Tenho medo de: cobra
 Abelha
 Aranha
 Jacaré
 Onça
 Ladrão
 Temporal
 Armas
 Choque
 Drogas. (M.J.S.)

O meu medo
 Eu, tenho medo de gato e de sucuri.
 Quando vejo uma sucuri me assusto.

Texto 11 O meu medo
 Eu tenho medo de gato e de sucuri.
 Quando vejo uma sucuri me assusto. (V.H.R.)

Quando a estagiária propôs que as crianças escrevessem um texto sobre o medo as crianças imediatamente iniciaram a tarefa sem reclamar. Conversavam com o colega ao lado, perguntavam, trocavam informações, segredos, materiais. Falavam sobre seus medos... pelos registros apresentados podemos observar uma variedade de formulações para expressar os medos de cada um. Em seus relatos e histórias o cotidiano, o imaginário, a fantasia, as crenças, a magia,

se fundem. Assim, algumas crianças revelam seus medos em função da realidade sócio-cultural em que estão inseridas (violência, insegurança, armas, drogas, ladrão, choque e alguns animais como a cobra, o cão), outras referem-se aos fenômenos da natureza freqüentes na região (raio, temporal), outros a seres que provavelmente conheceram através de filmes, desenhos, histórias (flor venenosa e anaconda), outros apelam para a morte, num misto de imaginação, religiosidade, cultura popular, falam em “caveira”, “fantasma”, “espírito”...

É importante verificar que as crianças não se preocuparam com a extensão do texto. Não houve uma única pergunta sobre “Quantas linhas?”, “O que é para escrever?”, ou algum comentário como “eu não sei escrever”: cada um escreveu do seu jeito. Não se observava cansaço ou aborrecimento em realizar a atividade. O esforço em aprender a escrever era visível. As crianças escreveram, desenharam e depois pediram para ler/dizer o “seu” medo. Queriam ser ouvidas, compartilhar seus textos com “os outros” e, ao mesmo tempo, sentiam-se donos de seus textos, autores. A presença de um interlocutor e o clima de interação faziam da sala de aula uma comunidade de ouvintes.

Outros aspectos das escritas podem ser analisados sem, no entanto, desconsiderar que esses textos representam um primeiro passo no longo percurso que elas tem a fazer para se apropriar das habilidades textuais. Como argumentam, Ferreiro et al (1996, p. 27):

Não podemos esperar que as crianças saibam fazer aquilo que estão apenas aprendendo a fazer. Sobretudo é impróprio aplicar a este material infantil os juízos derivados de uma norma adulta concebida como universal, inapelável, absoluta, o que levaria a analisar os produtos infantis buscando categorizar e contar seus “erros”. O que nos interessa é compreender o que significam esses “desvios”, qual pode ser sua importância evolutiva e em que medida nos dão um acesso indireto a uma certa representação do texto e de seus elementos.

Ao escrever, a tendência da criança é privilegiar operações com as categorias da língua escrita que ela considera em um texto, para ser escrito (ou lido). Assim sendo, nesses textos podemos observar, entre outras coisas:

1 – A aglutinação de palavras, que pode ser interpretada pela seqüência rítmica e entonacional da fala. Por exemplo, em “etamed” (eu tenho medo) e “comeras pessoas” (comer as pessoas) percebidas como uma só palavra pelas crianças.

2 – Em “a te” (até), a separação de “a te” pode ser interpretada pela visualização do artigo “a”.

3 – Marcas da fala: “pirigosa”, “podí”, “grandi”, “di”, “passia”, “mais”.

4 – Representação da nasalização com “m” e “n” em “tam” (tão) e “munito” (muito).

5 – Hipercorreção da fala “eo” para “eu”.

6 – Presenças do título em vários textos: “Meus medos” (texto 2), “O meu medo” (textos 3, 4, 5, 8, 11). Os textos 1, 6, 7, 9 e 10 não apresentam títulos.

7 – Presença da pontuação (ponto final) nos textos 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 11. O texto nº 9 apresenta dois-pontos em uma lista de elementos da mesma categoria (substantivos). Ressalta-se que o sistema de pontuação é um aspecto da escrita, dentre outros, a ser apropriado pela criança, é de se esperar um domínio insuficiente desse sistema no início desse processo.

8 – Decorrente do item anterior observa-se no texto 8 (Eu tenho medo de fantasma, eu tenho medo de violência...) uma seqüência de frases com variação apenas das duas últimas palavras que nos remetem aos “textos” das cartilhas. Pode-se ainda observar a utilização da palavra preposição “de” em quase todas as orações, mas duas vezes aparece a “contração” “do” (de + o) definindo o medo “do escuro e do cemitério”. Observa-se ainda que em todo o texto a criança apresenta “seus medos”, retratando sempre as possibilidades/causas da morte (violência, raio, vampiro) e suas conseqüências (fantasma, caveira, espírito). Dessa forma, o aluno (enunciador) ao escrever pensa/seleciona as palavras de acordo com suas intenções, carregados da sua significação e expressividade para (nesse caso) reforçar sua idéia de medo da morte, que fica implícito. “[A palavra] quando tomada por um locutor é impregnada de um juízo de valor, transformando-se em enunciado concreto, revestido de uma entonação expressiva” (BAKHTIN, 1992, p. 297). É o contexto social e os participantes mais imediatos que determinam a forma e o estilo da enunciação. No nosso caso, as crianças produziam seus textos para apresentá-los aos colegas da turma, seus interlocutores, o que determinava a seleção de palavras carregadas de significação para provocar susto e medo no outro. Observa-se, também, que a criança pontua exaustivamente seu texto e podemos destacar como principais características dessa atitude: a) cada proposição é pontuada; b) cada proposição se apresenta em novo parágrafo; c) as frases são curtas. Kato (1992, p. 195) chama de “estratégia parcial” – esse fenômeno de a criança colocar um ponto final em cada linha – e aponta para uma reminiscência do treinamento na pré-escola de escrever frases, quase sempre do comprimento da linha”. Sem dúvida isso é um aspecto da interação da criança com a escrita e, certamente, influencia sua produção inicial. A explicação é

pertinente, sobretudo, quando o ponto aparece sistematicamente no final da linha, mesmo quando não se trata de final de frase como no texto 7 (“Eu tenho medo de anaconda. Por que a anaconda, ela é muito perigosa. Por que ela pode até comer as pessoas e por que ela é tão grande”).

9 – Algumas crianças escreveram histórias da vida real (texto 9), vividas por elas, não repetindo as histórias lidas ou ouvidas ao mesmo tempo fugindo das “listas de frases” (“Um domingo à tarde eu fui passear com meu irmão na Universidade passou por mim uma capivara e eu corri. Mas eu levei um susto.”). Observa-se que a história de D.C. é marcada pelo próprio movimento interdiscursivo, intertextual. Movimento interdiscursivo, porque trabalhado na interação enunciativa, na relação dialógica entre a criança e a estrutura dos textos lidos, das histórias lidas. Movimento intertextual, porque incorpora os dizeres dos outros (das outras histórias) nas histórias. Ressalta-se ainda que a apropriação dos gêneros textuais secundários como a narrativa das histórias, não se faz espontaneamente, é uma ação deliberada, “um tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento” (SCHNEWLY, 2004), sob a responsabilidade do professor. O texto apresentado pelo aluno tem unidade temática, continuidade, coerência. Utiliza marcador temporal próprio das histórias “Um domingo”, faz encadeamento de idéias utilizando as conjunções “e” e “mas”, incorporando as características peculiares das narrativas escritas.

É fundamental observar/considerar que ao produzirem seus textos as crianças assumem o papel de escritoras, protagonistas, interlocutoras, alguém que fala e assume seu dizer. E nesse dizer revelam emoções, modos de sentir, crenças.

O projeto de Literatura Infantil culminou com uma “Semana da Literatura”. Nessa semana as crianças leram a história “No colo da vovó”, escrita por Sellamari Rocha, escritora sul-mato-grossense e prepararam-se para recebê-la e entrevistá-la na escola. Para a realização desse evento, foram necessárias e desenvolvidas várias tarefas:

- escrita coletiva de uma carta para a escritora, convidando-a para vir à escola;
- leitura da carta-resposta da escritora;
- conseguir dados sobre a entrevistada e pensar/elaborar as perguntas mais adequadas na forma e no conteúdo, antes do evento. As crianças formularam as perguntas e apresentaram-nas para a classe, e em seguida foram selecionadas as mais pertinentes;

- prever momentos da realização da entrevista (recepção/boas-vindas à convidada; leitura das perguntas; agradecimento à convidada);
- elaboração de convites para a Secretaria de Educação, UFMS, Prefeito Municipal;
- Estabelecer as normas comportamentais das crianças durante a realização do evento;
- definir as formas de registro das informações coletadas durante a entrevista (filmagem e anotações);
- reescrita da história “No colo da vovó”;
- elaboração de painéis sobre a autora estudada e entrevistada (elaboração de acróstico, com o nome da escritora);
- bilhete de agradecimento à escritora.

Assim, todos os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituíram-se/geraram momentos de interlocução.

É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como forma de linguagem. A alfabetização se processa nesse momento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer (SMOLKA, 1993, p. 112).

As questões elaboradas para a entrevista, pelas três turmas de 1ª série envolvidas na pesquisa revelaram o interesse das crianças em saber detalhes da vida de um escritor profissional e, para tanto, prepararam perguntas para a escritora:

Como você descobriu que queria ser escritora? Como surgem as idéias para escrever? E para ilustrar o livro? Seus personagens existem de verdade? Você escreve com lápis ou caneta? Você escreve no computador? Escritor ganha muito dinheiro? Das histórias que você escreveu qual a sua preferida? Quem é o seu escritor preferido? Qual a sua história preferida? Você gosta de ler? O que você mais gosta de ler? Você escreve só para crianças? Quantas histórias você já escreveu? Qual a poesia de que você mais gosta? Qual a sua música preferida? Como se faz um livro? Você poderia contar uma história de que você gosta para nós? Você gostava de escrever quando era pequena?

Ao todo, foram setenta diferentes perguntas elaboradas pelas crianças, respondidas de maneira simples e carinhosa pela convidada.

Quando propusemos que as crianças escrevessem o convite para a escritora, convidando-a para a entrevista, deparamo-nos com uma variedade de formulações. Vejamos algumas:

SELLAMARI
 VEM NA ESCOLA
 PARA RESPONDER AS
 PERGUNTAS
 DA MINHA TURMA
 EU VOU FICAR ESPERANDO
 VOCE NA MINHA ESCOLA

Texto 1 Sellamari,

Venha na escola para responder as perguntas da minha turma. Eu vou ficar esperando você na minha escola.

B.A.C.

23/11/04

Sellamari's
 Convidamos para vir
 na nossa sala para ler
 uma história.

Texto 2 Sellamari

Convidamos para vir na nossa sala para ler uma história.

Beijos.

M.J.S.

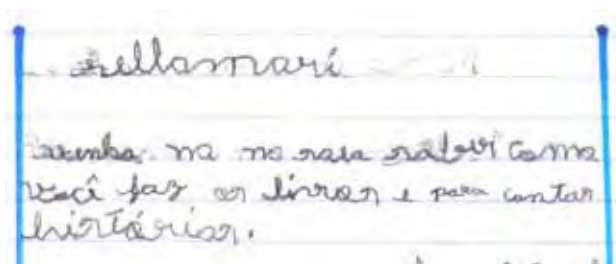
23/11/04.

Sellamari's
 Estou te convidando
 para vir à escola contar
 histórias legais.

Texto 3 Sellamari

Estou te convidando para vir à escola contar histórias legais.

L.R.A.



Sellamari

Venha na nossa sala para a gente saber como você faz os livros e para contar histórias.

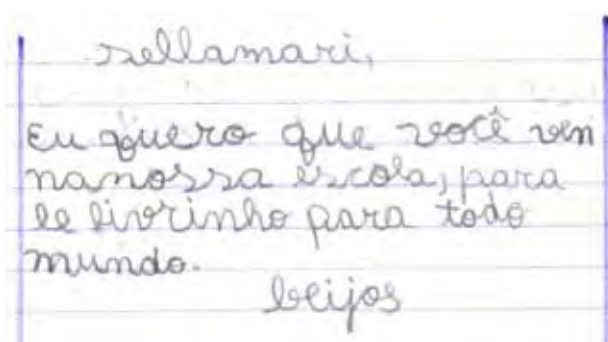
Texto 4 Sellamari

Venha na nossa sala para a gente saber como você faz os livros e para contar histórias.

Local: Escola

Data: 23/11/04

T.A.M.



Sellamari,

Eu quero que você venha na nossa escola, para lê livrinho para todo mundo.

Beijos

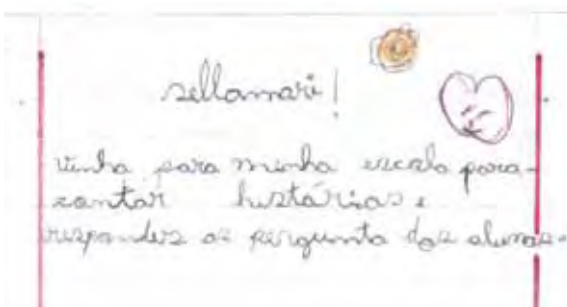
Texto 5 Sellamari

Eu quero que você venha na nossa escola, para lê livrinho para todo mundo.

Beijos

D.B.C.

7:00 h



Sellamari!

Venha para minha escola para contar histórias e responder as perguntas dos alunos.

Beijos

D.C.

Texto 6 Sellamari

Venha para minha escola para contar histórias e responder as perguntas dos alunos.

Beijos

D.C.



Texto 7 Sellamari

Você quer vir na nossa sala? Se quiser, fale com a professora e ela vai deixar você vir.

Tchau.

P.H.M.

23/11/04

Após a elaboração dos convites, as crianças apresentaram-nos para a sala e a turma analisou-os em seus componentes. Constatamos que alguns dados importantes não foram contemplados tais como local, dia e horário. Decidimos que seria melhor escrevermos coletivamente uma carta. As crianças, da 1ª série D, ditaram o que deveria conter na carta, desde o início até a finalização (despedida e assinatura). No final a carta foi revisada a partir das considerações feitas pelas próprias crianças, com o auxílio da professora e das estagiárias, passada a limpo e assinada por todos os alunos. A assinatura por todos os alunos, das turmas C e D, foi uma decisão coletiva, sob o argumento de que “em uma carta tem que ter o nome de quem escreveu ela” (M.L.S., 1ª D).

O texto final da carta elaborada pela 1ª série D, em nome das demais turmas, transcrevo a seguir.

Querida Sellamari,

Nós os alunos da 1ª série C e D da Escola Municipal Escola I, estamos realizando o Projeto Literatura Infantil. Lemos vários livros de muitos autores, entre eles lemos o seu livro “No colo da vovó” e gostamos muito.

Gostaríamos de conhecê-la pessoalmente e saber mais sobre a vida de uma escritora de livros para crianças. Você poderia vir dia 30 de novembro, às sete horas, na Escola Municipal Escola I, para responder nossas perguntas e contar histórias?

Sellamari, esperamos que você aceite nosso convite.

Até breve.

Alunos da 1ª série C e D.

A euforia, e ao mesmo tempo, a seriedade com que a carta foi elaborada só foi superada pela alegria das crianças quando receberam a resposta da escritora. Era a primeira vez que as crianças viviam a experiência de se corresponder com alguém. Transcrevo, a seguir, a carta.

Queridas crianças,

Fiquei muito feliz quando recebi a carta de vocês. Mais feliz ainda em poder participar do trabalho de vocês sobre literatura, pela oportunidade de conhecê-los e poder fazer parte da vida escolar de vocês nesta fase maravilhosa da alfabetização.

Aprender a ler e escrever são na verdade as maiores conquistas da nossa vida. É como um pássaro que aprende a voar... Para nós é o vôo do conhecimento através do descobrimento do mundo que se esconde atrás das letras, do significado de cada texto, de cada palavra, permitindo-nos conhecer o mundo em todos os sentidos. É algo maravilhoso que nos acompanhará para o resto da vida. É um instrumento que nos permite galgar os mais altos patamares de realização profissional e pessoal em qualquer área ou ciência. A leitura é sempre uma descoberta, além de permitir o encontro conosco mesmos nos leva a conhecer as pessoas e o mundo.

Crianças, estarei com vocês na segunda-feira (30/11) e com o maior carinho prometo responder todas as perguntas que me fizerem e espero poder corresponder às expectativas de vocês. Sou uma pessoa simples que gosta muito de escrever e ler histórias, poesias, enfim tudo que é bom .

Agradeço imensamente a querida professora e amiga Ana Lúcia por lembrar-se do meu humilde trabalho.

Penso que a vida é uma festa e todo dia é dia de celebrar. Deus abençoe a todos.

Um grande beijo no coração e até segunda-feira.

Em tempo, uma quadrinha sobre o verdadeiro amigo para vocês:

“Amigo é sempre aquele
Que no momento da desgraça
Sem que ninguém se dê por ele
Em silêncio ajuda e passa” (Anônimo)

Professora Sellamari Rocha
Ponta-Porã-MS, 25 de novembro de 2004.

Após a leitura oral da carta pela professora, decidimos que cada criança receberia uma cópia para pregar no caderno de leitura como recordação do projeto.

A entrevista com a escritora encerrou o projeto sobre a literatura infantil. Vejamos alguns diários de campo das professoras e estagiárias sobre esse evento:

O mundo da literatura infantil é magia, sonho, encanto, prazer, medo, emoção, satisfação, fantasia! Eis os dizeres do painel de frente da sala, que numa manhã de segunda-feira, levou as crianças ao mundo envolvente da literatura infantil. Foi o fechamento de mais um projeto que resultou em muitas aprendizagens. Com a presença da escritora Sellamari Rocha, em entrevista concedida aos alunos da 1ª C e D da nossa escola e 1ª A da Escola II, tivemos uma verdadeira aula prática de como se envolver as crianças, quando se conta uma história.

Foi um momento de encanto para todos os participantes, seja criança ou adulto. Vimos o prazer em seus olhares, sentimos a energia em sua voz, a competência em suas palavras, enfim a escritora e contadora de histórias foi envolvente do início ao fim, conquistando a todos.

Emocionei-me quando pude sentar de frente para as crianças (enquanto a escritora contava a sua primeira história) e observar com calma a contemplação das crianças àquela pessoa tão culta, com tanto conhecimento e, ao mesmo tempo, tão simpática. Os olhares das crianças transmitiam admiração, curiosidade, ansiedade, atenção, emoção, enfim, todos os ingredientes necessários para o bom relacionamento entre contador de histórias e ouvinte. Pelo semblante de cada criança, percebia-se que flutuavam no mundo das histórias, das palavras proferidas pela escritora. Estavam literalmente de queixo caído enquanto a fitavam sem piscar.

No decorrer desse ano as crianças descobriram o mundo mágico da literatura nas “rodas da leitura”, na “hora do conto”, mas nenhum momento se compara ao vivido durante a entrevista.

Esse evento, nessa manhã, para mim foi mágico, foi uma aula prática sobre ‘contação de história’ (sem nenhum material especial) inesquecível. Para as crianças também será inesquecível, além de altamente enriquecedor. (V.A.L., Protocolo 30/11/04)

Uma outra professora registrou:

No projeto de literatura infantil pudemos constatar a importância da leitura para alfabetização. Hoje, vemos as crianças procurando livros de histórias para ler e contar para os colegas e até para nós professoras. Antes do projeto, só queriam livros de histórias com muitas gravuras e faziam leituras rápidas das imagens, sem muito interesse e valorização. Agora procuram livros de histórias com muitos critérios: os lidos por algum colega, sugeridos pela professora ou pelas estagiárias, ou até mesmo pelo título ou autor.

A “Semana Literária” foi um sucesso. As crianças ficaram entusiasmadas por conhecer uma ‘escritora de verdade’ (aluna Karina) e conhecer como se faz um livro. Por que não procuramos mais parcerias? Por que demoramos tanto para trazer a literatura para a sala de aula? (S.R.H., Protocolo 30/11/04)

Na entrevista com a escritora Sellamari, pude perceber como as crianças participam ativamente das situações reais de aprendizagem, interagindo umas com as outras num ambiente de disciplina, concentração e participação que estimula a curiosidade e o interesse. Em poucas horas a escritora Sellamari conseguiu mobilizar a atenção das crianças respondendo suas perguntas: contou-nos como foi sua infância, da influência positiva que seu pai exerceu sobre a sua opção de ser escritora e de como iniciou escrever suas histórias. Demonstrou-nos de forma simples e espontânea o que é ser criança, como deve ser a escola e que encontramos inspiração para escrever nas coisas mais simples e belas do cotidiano.

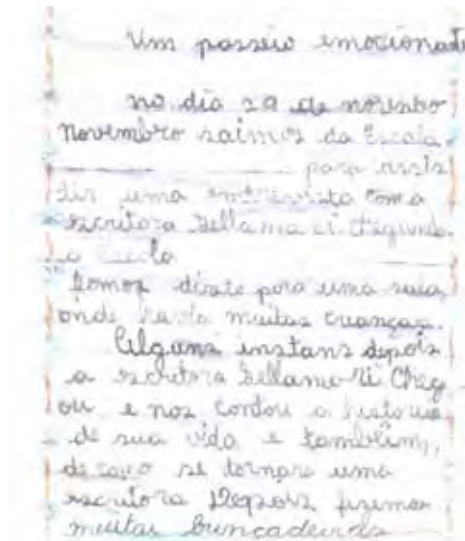
Meus alunos saíram dali muito mais ricos de conhecimentos e com um conceito de que a leitura é de grande importância em nossas vidas. Já me perguntaram qual será o próximo escritor que iremos conhecer. (J.M.C., Protocolo 30/11/04)

O encerramento do trabalho com a literatura infantil ocorreu no dia 30 de novembro de 2004, que foi um encontro planejado no grupo de estudos e contou com a participação das três turmas de 1ª série. Em uma reunião com as professoras combinamos que as estagiárias (eu e mais cinco colegas) deveríamos sentar junto às crianças para ajudar no controle das mesmas, uma vez que nunca haviam participado de eventos dessa natureza. Precaução desnecessária, as

crianças comportaram-se muito bem, fizeram suas perguntas, ouviram as respostas, brincaram com a entrevistada, fizeram outras perguntas (não previstas) ouviram e participaram das histórias que ela contou.

A escritora em conversa conosco (estagiárias e professoras) falou-nos da importância da literatura infantil na formação do leitor. Mostrou-nos de maneira simples, que através de boas histórias podemos levar as crianças a viajar pelo mundo da imaginação, visitar lugares nunca vistos, envolvê-las nas tramas, ajudá-las a encontrar desfechos e convencê-las que ler é bom, é necessário. (T.F.S., Protocolo 30/11/04)

As crianças elaboraram cartões de agradecimento para a escritora e fizeram relatórios individuais e coletivos sobre o evento. Vejamos alguns:



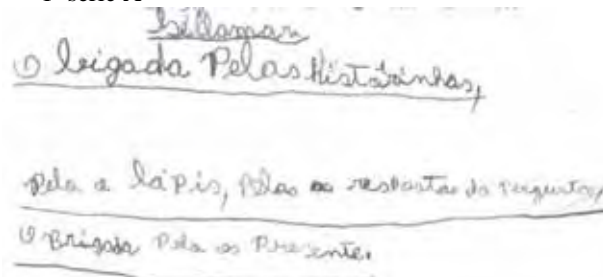
Um passeio emocionante
 no dia 29 de novembro
 Novembro saímos da Escola
 para assistir
 a uma entrevista com a
 escritora Sellamari Chegando
 à Escola
 fomos direto para uma sala
 onde havia muitas crianças.
 Alguns instantes depois
 a escritora Sellamari Chegou
 e nos contou a história
 de sua vida e também,
 de como se tornou uma
 escritora Depois fizemos
 muitas brincadeiras

Texto 1 Um passeio emocionante.

No dia 29 de novembro saímos da Escola II para assistir a uma entrevista com a escritora Sellamari. Chegando à Escola I, fomos direto para uma sala onde havia muitas crianças.

Alguns instantes depois a escritora Sellamari chegou e nos contou a história de sua vida e também de como se tornou uma escritora. Depois fizemos muitas brincadeiras.

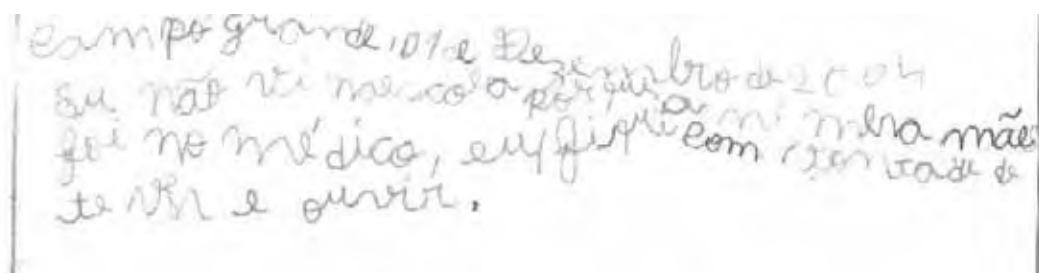
1ª série A



Sellamari
 Obrigada Pelas Histórinhas,
 pelo lápis, pelas as respostas das perguntas,
 Obrigada Pela os Presentes

Texto 2 Sellamari,

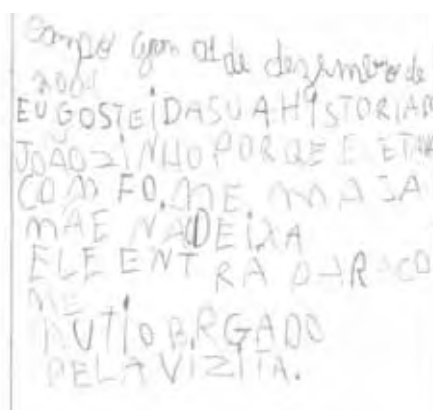
Obrigada pelas historinhas, pelo lápis, pelas respostas das perguntas. Obrigada pelos presentes. (A.C.)



Campo grande, 07 de Dezembro de 2004
Eu não vim na escola porque a minha mãe
foi ao médico, eu fiquei em casa com vontade de
te ver e ouvir.

Texto 3 Sellamari,

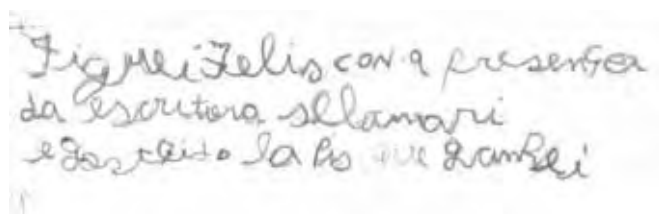
Eu não vim na escola porque minha mãe foi ao médico. Eu fiquei com vontade de te ver e ouvir. J.D.M.



Campo grande, 07 de dezembro de
2004
EU GOSTEI DA SUA HISTÓRIA DO
JOÃOZINHO PORQUE ELE ESTAVA
COM FOME, MAS A MÃE NÃO
DEIXAVA ELE ENTRAR PARA
COMER.
MUITO OBRIGADO
PELA VISITA.

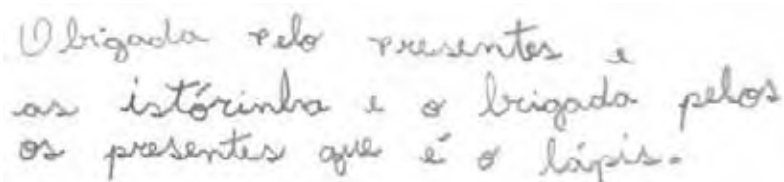
Texto 4 Sellamari,

Eu gostei da sua história do Joãozinho, porque ele estava com fome, mas a sua mãe não deixava ele entrar para comer. Muito obrigado pela visita. B.A.C.



Fiquei feliz com a presença
da escritora Sellamari
e gostei do lápis que ganhou.

Texto 5 Fiquei feliz com a presença da escritora Sellamari e gostei do lápis que ganhei. R.B.R.




Obrigada pelos presentes e
pelas historinhas e obrigada
pelos presentes que são os
lápis.

Texto 6 Sellamari,

Obrigada pelos presentes e pelas historinhas. Obrigada pelos presentes que são os lápis.
Um beijo.
A.G.

CAMPO GRANDE, 01 DE DEZEMBRO DE 2004.
 SELLAMARI,
 EU GOSTEI DA HISTORINHA DA VOVÓ.
 VOCÊ É MUITO LEGAL.
 -O BRIGADO PELO PRESENTE.



Texto 7 Sellamari,

Eu gostei da historinha da vovó. Você é muito legal. Obrigada pelo presente.
 K.C.R.

Sellamari
 Eu gostei muito da história e da poesia.

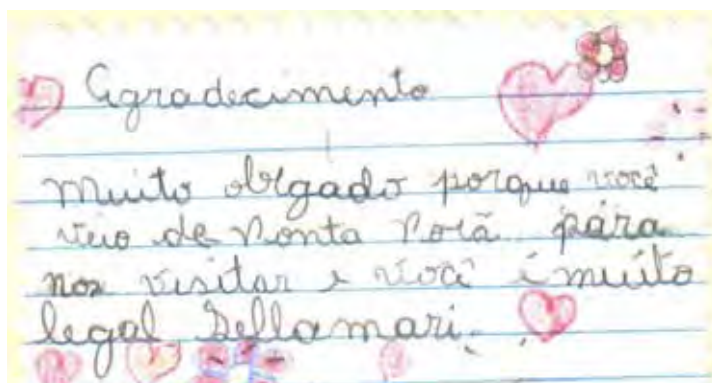
Texto 8 Sellamari,

Eu gostei muito da história e da poesia. C.D.S.

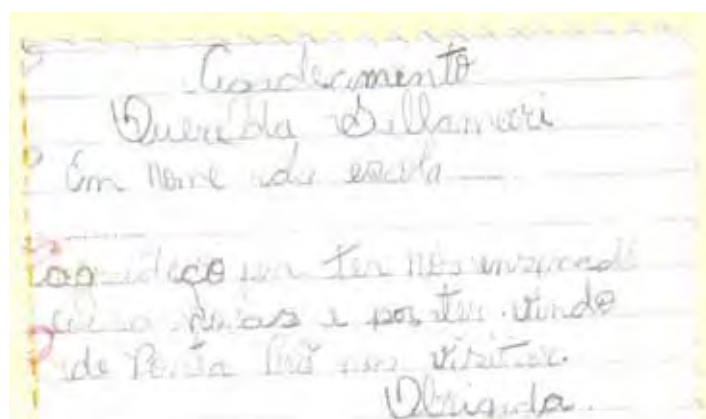
Escola
 campo grande, 01 de Dezembro de 2004
 Querida Sellamari,
 Eu gostei muito da história do João.

Texto 9 Querida Sellamari,

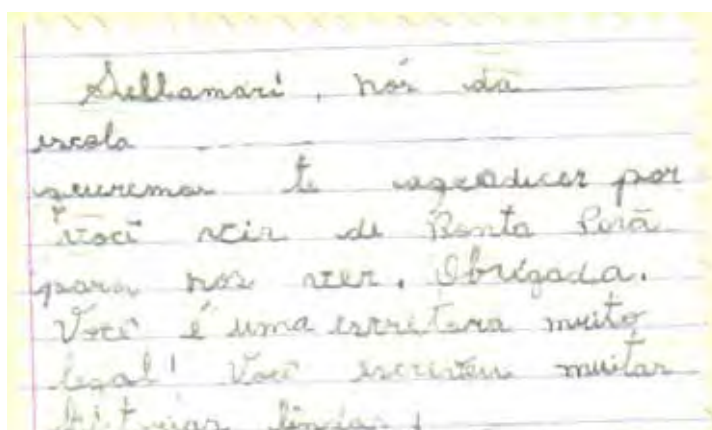
Eu gostei da história do João. K.F.S.



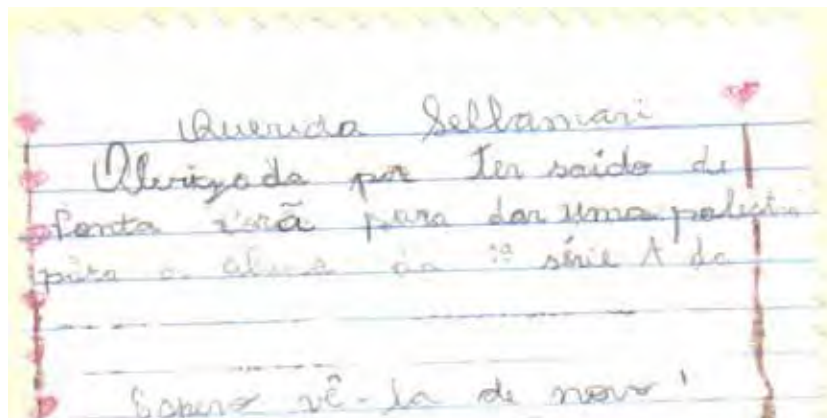
Texto 10 Muito obrigado porque você veio de Ponta Porã para nos visitar e você é muito legal Sellamari. C.H.P.



Texto 11 Querida Sellamari,
Em nome da Escola II agradeço por ter nos ensinado coisas novas e por ter vindo Ponta Porã nos visitar. Obrigada. L.S.A..



Texto 12 Sellamari,
Nós da Escola II queremos te agradecer por você vir de Ponta Porã para nos ver. Obrigada. Você é uma escritora muito legal! Você escreveu muitas histórias lindas!
Nós te amamos. E.F.

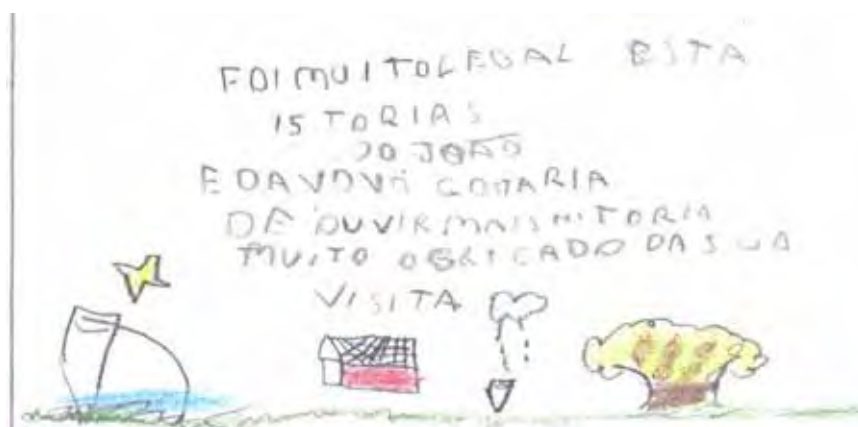


Texto 13 Querida Sellamari,

Obrigada por ter saído de Ponta Porã para dar uma palestra para os alunos da 1ª série A da Escola II e da Escola I.

Espero vê-la de novo!

A.S.B.



Texto 14 Foi muito legal esta história do João e da vovó. Gostaria de ouvir mais histórias. Muito obrigado da sua visita.

L.M.O.

Na (re)organização do tempo didático das escolas I e II, trabalhamos, ainda, com momentos de atividades que denominamos de “situações de sistematização”. Essas atividades são permanentes, diárias, e ao mesmo tempo “independentes” dos projetos, das seqüências didáticas, apesar de guardarem uma relação direta com os propósitos didáticos e com os conteúdos trabalhados, isto é, de abordarem aspectos que contribuem para a realização daquelas atividades. E objetivavam a compreensão e o domínio dos recursos e mecanismos de funcionamento da escrita.

Para dominar o mecanismo de funcionamento da escrita é necessário conhecer as letras, que são signos utilizados pelo nosso sistema de representação. Envolve compreender a relação entre as letras e os sons da fala, a relação dos fonemas e grafemas, pois para cada fonema temos

uma representação gráfica (por isso nosso sistema é alfabético). É a partir do estabelecimento desta relação fonográfica e da compreensão das suas regularidades e irregularidades que se alcança o domínio do sistema alfabético. As irregularidades dizem respeito às peculiaridades da ortografia da Língua Portuguesa: um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra e uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo da posição em que se encontra na palavra. Além da ortografia, há outros recursos e normas que caracterizam a escrita, como o sentido que se escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo; a segmentação das palavras, a pontuação, os diferentes alfabetos (maiúsculo e minúsculo, de imprensa e cursiva).

Nessa categorização incluímos além dos aspectos do sistema alfabético (relação entre as letras e sons da palavra; segmentação silábica e fonética, relação som-letra), ortografia e gramática. É importante ressaltar que o ensino sistemático da ortografia só iniciou quando as crianças já tinham compreendido o código alfabético da escrita (valor sonoro das letras e sua grafia).

A organização de momentos específicos de atividades de sistematização objetivava:

a) Evitar a escolarização dos textos, isto é, sua utilização em atividades puramente escolares tais como: estudo da determinada letra ou família silábica; estudo de classes gramaticais; e outros similares.

b) Não enfatizar o ensino dos aspectos formais da escrita (base alfabética, ortografia, pontuação, gramática) como condição para a produção de textos, como já ocorreu em outras décadas. Nessa perspectiva o ensino da língua reduz-se ao ensino de uma técnica de codificação priorizando a aquisição de conhecimentos sobre a língua, em detrimento da construção da competência leitora e escritora.

No período de diagnóstico, por nós realizado, constatamos que muitas crianças não avançavam na alfabetização porque não faziam a análise sonora das palavras relacionando-as com os aspectos gráficos.

c) Enfatizar o trabalho com diversidades textuais, sem excluir ou secundarizar os aspectos formais do texto. Assim, ainda que a serviço da qualidade do texto, os aspectos notacionais da escrita necessitam ser foco de análise separadamente. Entendemos que o ensino sistemático da escrita permitirá que gradativamente, na hora de produzir seus textos, a criança volte sua atenção na composição do texto que está redigindo minimizando suas preocupações para decidir “com

qual letra escreve-se tal palavra”. É necessário considerar também que os aspectos formais da escrita constituem-se em aspecto fundamental para legibilidade do texto pelo leitor.

d) Evitar a utilização de um único texto durante um dia letivo abordando-o em atividades de leitura, interpretação de texto, exercícios gramaticais, ortografia, e pretexto para outras áreas do conhecimento (atividades interdisciplinares).

e) Destinar um espaço, um tempo para estudo sistemático dos aspectos técnicos da escrita, ou seja, a compreensão e domínio dos mecanismos e recursos básicos da linguagem escrita (sistema de representação alfabética, a ortografia, pontuação). É importante destacar que entendemos que essa aprendizagem ocorre simultaneamente, com a aprendizagem das funções e práticas sociais do uso da linguagem escrita. São aspectos interdependentes e não excludentes.

Entendemos que não basta que a criança conviva com a diversidade textual e com muito material escrito para que se alfabetize. Entendemos que é necessário que a criança seja orientada sistematicamente sobre os aspectos notacionais da escrita, sem com isso alimentar uma “volta ao ensino tradicional”, que considerava a aprendizagem do sistema notacional como pré-requisito para a leitura e produção de textos. Entendemos, ainda, que esses momentos, essas atividades não devem ser atreladas aos projetos que têm objetivos diferentes (usos da linguagem escrita).

Assim sendo, selecionamos/organizamos/elaboramos uma variedade de atividades que possibilitasse progressivamente a compreensão e o domínio do sistema alfabético da escrita pelas crianças. Concomitantemente propúnhamos atividades de produção de texto espontâneo que nos permitisse conhecer os avanços dos conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita e assim ir ajustando as atividades aos seus níveis de conhecimento. Nos momentos destinados a essas “atividades independentes” ou de sistematização, tínhamos vários grupos trabalhando na sala de aula com diferentes atividades: duplas com atividades para perceber a relação entre som e grafia e como se combinam letras para formar palavras; grupos com atividades que visam ampliar os conhecimentos de ortografia, gramática e pontuação; duplas com atividades de pseudoleituras; duplas trabalhando na revisão ou editoração de textos.

Nossa proposta em trabalhar o aspecto notacional da escrita fundamentava-se na concepção de escrever que

engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do

texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente (SOARES, 1995, p. 9).

Fundamentava-se nos pressupostos de Vigotski que postula que a linguagem escrita é uma função específica da linguagem com sua estrutura e funcionamento diferente da linguagem oral. Essa linguagem requer da criança em seu período inicial de alfabetização uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor. Ainda, segundo Vigotski, a criança apresenta dificuldades na apropriação da linguagem escrita devido à necessidade de realizar uma análise sonora da palavra, decompondo-a em suas unidades constitutivas (sons) e representá-la, posteriormente, em signos gráficos arbitrários. Além desse aspecto, a apropriação e desenvolvimento dessa linguagem requer da criança consciência e intencionalidade, diferentemente do que ocorre na aquisição da linguagem oral.

Acrescenta-se a esses aspectos o fato de que a criança, no início do período da alfabetização escolar, apresenta conhecimento muito vago das funções dessa linguagem e, desta forma, não encontra motivo para realizá-la. Decorrente desses fatos é necessário que o professor desenvolva uma ação intencional e deliberada de ensino desses dois aspectos constitutivos da linguagem escrita, se deseja a formação do leitor e do autor de textos.

Assim, ao reorganizarmos o tempo didático das aulas, reorganizamos também o trabalho das professoras que passaram a observar a melhoria do desempenho das crianças, pois que privilegiamos todos aspectos da linguagem escrita, conforme os registros nos protocolos a seguir:

Hoje (19/08/04) pela primeira vez consegui conquistar o aluno P. S. a fazer um pouco de uma atividade. Ele que desde que chegou na nossa sala (no mês de abril) tem se mostrado muito agressivo e completamente desinteressado pelas atividades e sempre diz: “Não vou fazer”, ou “não quero fazer”.

Senti que o motivo de sua tentativa em realizar a tarefa deve-se ao fato de pela primeira vez eu ter lhe oferecido/proposto uma atividade que ele se sentiu capaz de resolvê-la junto com seu colega. (V.A.L., 19/08/04)

Hoje fiquei muito feliz, pois o aluno P. S. se interessou muito pelas atividades na sala de informática. Merece destacar o esforço e a concentração para realizar a atividade que envolvia a escrita de palavras a partir de figuras, e completar palavras com sílabas.

Maior foi minha satisfação quando percebi que o aluno K. F., que sempre foi hiperativo nas aulas, completamente inquieto e desatento foi o primeiro a terminar toda a atividade que se iniciava com completar palavras com sílabas e escrita de lista de palavras do mesmo campo semântico (frutas e material escolar). Em sua inquietação perdeu todo o registro da atividade no computador. Propus então que recomeçasse. Tal foi minha surpresa quando mais atenta a sua atitude

para resolver as atividades comprovei que realmente sabia resolvê-las. (V.A.L., 08/09/04)

Nesse ponto, para compreender os fatos relatados pela professora, é necessário recorrer aos conceitos de Vigotski de “zona de desenvolvimento real”, que se refere às conquistas já efetivadas pela criança e “zona de desenvolvimento proximal ou potencial”, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. Para que essas capacidades se transformem em conquistas consolidadas é necessária a ajuda de outras pessoas mais experientes (professor ou colega). É necessário, então, considerar que, ao planejar seu ensino, o professor deverá atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, para que a atividade proporcione a aprendizagem. “Ensinar a uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (VIGOTSKI, 2001, p. 336-337).

No início das atividades da recuperação paralela realizamos um intenso trabalho com o nome próprio, através de jogos de bingo, memória, forca, caça-palavras, além de diversas brincadeiras realizadas em roda. O objetivo dessas atividades era que os nomes das crianças da classe constituíssem um conjunto de palavras conhecidas, um repertório comum de “palavras estáveis” que pudessem ser uma fonte rica de investigações, pesquisa e informações sobre a base alfabética. Procurávamos reverter a situação de repetência instaurada em anos anteriores e transformar a concepção da escola de que essas crianças eram incapazes.

Elaboramos, portanto, um conjunto de atividades de leitura e escrita dos nomes das crianças:

- Ler a lista de nomes dos alunos da classe para anotar aqueles que estavam presentes e o que estavam ausentes a cada dia (lista de chamada);
- Ler cartões para saber em que lugar cada criança devia sentar, chamar colegas que fariam parte de determinada atividade, identificar as crianças que seriam responsáveis pela atividade de apoio à organização do grupo do dia (os ajudantes do dia para distribuir material, apagar o quadro, etc.);
- Escrever o nome dos colegas que se sentavam a seu lado;
- Ler os nomes escritos nas etiquetas dos bilhetes que a escola enviava para os pais;
- Ler na lista da chamada quais nomes de crianças não são da turma.

O trabalho com nomes próprios e demais palavras estáveis ou modelos fundamentou-se nos seguintes princípios (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

1 – O modelo dá informação à criança sobre as letras, tanto de sua forma convencional como do valor qualitativo, diferenciador e indicador da presença de uma palavra.

2 – O modelo dá informação sobre a quantidade de letras necessárias para escrever o nome.

3 – O modelo dá informação sobre a variedade, posição e ordem das letras em uma escrita convencional.

4 – Finalmente, o modelo serve de ponto de referência para confrontar as idéias das crianças com a realidade convencional da escrita.

Partindo do critério das palavras estáveis realizamos outras atividades de escrita estáveis: nomes das histórias lidas, nomes das personagens das histórias, nomes dos familiares, nomes de frutas preferidas, entre outras objetivando um trabalho sistemático com as letras do alfabeto, e de estratégias de leitura.

É importante destacar que as atividades dessa natureza privilegiam a aprendizagem do aspecto notacional da escrita – uma das faces da linguagem escrita – e não se constituem em pré-requisito para ler e escrever.

Dessa forma, defendemos que a aprendizagem da linguagem escrita – aspecto discursivo – e da escrita – aspecto notacional – não são excludentes. Pensamos que o ensino sistemático do sistema alfabético, do código de decifração e transcrição fazem parte da aprendizagem da linguagem escrita. Ao alfabetizar-se a criança deve apropriar-se da norma da língua escrita, por um lado e desenvolver a competência de produzir textos escritos, por outro lado.

Assim, registrou uma professora:

“No primeiro dia de recuperação paralela tudo era novidade: as salas de catequese da igreja católica, a arrumação das mesas em duplas ou grupos; o material escolar pessoal devidamente personalizado; as professoras (estagiárias) ajudando na realização das atividades como escrita do nome, listas de frutas, jogos com leitura de letras e palavras, etc. As crianças estavam motivadas em aprender a ler e escrever. O entusiasmo não era só dos alunos, mas dos pais também, que levaram as crianças e depositavam confiança nesse “reforço”, principalmente os pais dos repetentes.

No segundo dia de recuperação paralela foi trabalhado: a inicial dos nomes, número de letras, identificação dos nomes de colegas, além de alguns jogos: da primeira letra, da última letra, das cinco letras (vogais), jogo das rimas, bingo de letras.

Também foram lidas duas histórias: “A galinha ruiva” e “A casa sonolenta”, o que deixou todas as crianças muito interessadas. Esse procedimento passou a ser diário.

À medida que os dias foram passando fui observando que as crianças mostravam-se cada vez mais interessadas em aprender, iam se envolvendo cada vez mais na realização das atividades e foram acontecendo muitas mudanças: a interação entre elas, melhoria no comportamento, com adoção de algumas normas de conduta (colaboração, solidariedade, companheirismo, zelo com o material escolar).

A frequência nas aulas de recuperação paralela era constante, com isso as crianças foram desenvolvendo suas potencialidades muito mais cedo do que eu imaginava. O contato com os livrinhos despertou-os para a leitura com mais vontade e prazer; as aulas se tornaram cada vez mais significativas para elas” (S.R.H., 02/09/04, grifos meus).

No decorrer do trabalho realizado com as crianças, tanto na recuperação paralela quanto no horário regular de aula, propusemos concomitantemente atividades que visavam a aquisição e o desenvolvimento das habilidades textuais e a aquisição do sistema de escrita. Essas atividades visavam propiciar às crianças a compreensão de que a linguagem escrita é uma linguagem específica, diferente da linguagem oral em sua estrutura e funcionamento.

Reconhecemos a necessidade de que a criança aprendesse as normas de funcionamento da escrita (as convenções ortográficas, gramaticais, sintáticas, morfológicas) e escrevesse de acordo com elas, garantindo, assim, que outras pessoas pudessem realizar a leitura dos seus textos de forma cada vez mais compreensível. Reconhecemos, ainda, que desde o início da apropriação do código gráfico, na escola, esses aspectos da escrita (escreve com “s” ou “z”, como é o “eme”, “que letra é essa”) estão presentes nas decisões que as crianças tomam a respeito da escrita e, portanto, o professor não pode ignorá-los. Assim, todas as atividades propostas visavam à oferecer subsídios para as crianças, para que elas pudessem refletir sobre suas escritas avançando em termos de conhecimento dos aspectos sonoros da escrita, que vão além da escrita “correta” das palavras.

Assumimos a perspectiva semântica porque reconhecemos que as crianças precisam se apropriar das características da linguagem escrita, descobrindo suas funções sociais. Reconhecemos que essa aprendizagem ocorre em momentos discursivos de leitura e escrita, paralelamente à aquisição das normas do sistema da escrita. Reconhecemos, ainda, que ensinar e

ler e escrever é ensiná-los a produzir sentidos, e, portanto, é necessário que se criem/organizem oportunidades de enunciação em que leitura e escrita se apresentem como alternativas possíveis para se atingir um objetivo de interação com interlocutores previamente e claramente definidos.

Assim, em nossa proposta de trabalho enfocamos a linguagem escrita como enunciação, como discurso, como forma de interlocução, em que quem escreve, se dirige a um determinado sujeito com um determinado objetivo, para dizer algo, e ao mesmo tempo, como um complexo sistema de símbolos e signos que representa a linguagem (VIGOTSKI, 2001).

Cabe ressaltar que as propostas de atividades partiam necessariamente das análises, do acompanhamento diário e sistemático, das produções textuais dos alunos, feitas pelas estagiárias (na recuperação paralela) e pelas professoras (nas salas de aula).

ALGUNS (RE)INÍCIOS. NOVAS QUESTÕES

“Sinto-me feliz por estar aqui, e, também ao mesmo tempo um pouco triste. Às vezes a jornada é melhor que a chegada.”

(PIRSIG, 1984, p. 114)

Este trabalho relata uma trajetória de investigação que se iniciou com a preocupação de desenvolver uma proposta de alfabetização como processo discursivo e pretende contribuir para a melhoria qualitativa e quantitativa da alfabetização nas escolas públicas participantes através de uma ação sistemática e continuada junto a um grupo de estagiárias e professores alfabetizadores mediante um processo de reflexão grupal.

Iniciei o trabalho procurando parceiros — na escola e na Universidade — para compartilhar comigo a sala de aula, os alunos, os conhecimentos, os saberes, e, juntos, construirmos uma proposta pedagógica de alfabetização.

Sem pretensão de criar um modelo pedagógico, ou de prescrever receitas e recomendações para a prática, formamos um grupo de estudos e pesquisas para refletir a prática e procurar entendê-la em todas as dimensões. Procuramos criar novas perspectivas e significados para o ensinar e o aprender, para quem ensina e quem aprende, para o que ensinar e o que aprender, como mecanismos capazes de mudar a prática da sala de aula.

Sabíamos de antemão que as professoras queriam romper com a rotina que realizavam na sala de aula e estavam disponíveis a fazê-la em ação conjunta com a pesquisadora e as estagiárias. No entanto, considerávamos imprescindível o estabelecimento de um clima afetivo e interpessoal adequado baseado na segurança e aceitação mútuas, criando uma relação de cumplicidade na busca de objetivos comuns.

Quando abri as portas da minha sala de aula para a professora da Universidade e para as estagiárias, eu percebia que muito da minha prática não levava aos resultados que eu esperava. Pretendia conhecer uma melhor maneira de proceder. No começo me via, então, como vitrine para as observações delas. Com o tempo, esse relacionamento se tornou natural. Não tenho mais receio de nada que possam

presenciar no meu trabalho, pois o grupo e a professora se tornaram na verdade meu porto seguro teórico e prático. (V.A.L., 09/04)

Por parte das professoras e estagiárias houve assiduidade nos encontros, receptividade às propostas, entusiasmo e responsabilidade, investimento em termos de trabalho pessoal, fatores que contribuíram para a execução e consistência do trabalho. Notamos uma preocupação constante no grupo em corresponder às minhas expectativas e pedidos, demonstrando que havia interesse, seriedade no encaminhamento do trabalho realizado e que se algo não pudera ter sido efetivado havia sido por algum motivo relevante ou mesmo um empecilho de outra ordem. Houve somente um caso de uma estagiária que no decorrer do trabalho apresentou problemas em cumprir o estabelecido.

Em nosso trabalho, utilizamos problematizações para permitir que as práticas dos professores viessem à tona e para que, com isso, houvesse o confronto entre elas e as teorias que as subsidiavam. Problematizei as concepções das professoras e das estagiárias a respeito da leitura, da escrita e sobre as capacidades de aprender das crianças.

Em uma das sessões, apresentei um exercício de simulação³³, que visava revelar as crenças implícitas das professoras sobre a capacidade das crianças e sobre a escrita. O exercício de simulação era o seguinte: “Redija um conto de fadas ‘como se fosse’ uma criança de cinco anos e descreva como é o aluno que escreveu este texto.”

Na realização dessa tarefa as professoras e estagiárias desenharam, justificando que crianças de 5 (cinco) anos só podem produzir desenhos. Apenas uma estagiária escreveu o conto da “Branca de Neve e os Sete Anões”, em dez linhas, acompanhado de um desenho e afirmou que a criança ditou o texto para a professora, porque não podia escrever materialmente por si mesma. As descrições realizadas pelas professoras correspondiam a crianças de classe média, que freqüentavam escola, gostavam de desenhar e, como era a primeira vez que iam à escola ainda não tinham aprendido as letras.

Na realização da atividade de simulação, observávamos a atitude e comentários das professoras e futuras docentes sobre a solicitação feita por mim. “Como é possível que uma criança de 5 anos escreva um conto de fadas? Só se for superdotada”. “Professora, é pra escrever ou desenhar?” Refazia a solicitação: “É para redigir um conto de fadas como se fosse uma

³³ Essa proposta foi realizada por Teberosky (1992), em cursos de capacitação de professores.

criança de cinco anos”. “Professora, mas essa criança já está na escola? Em que série? É escola pública ou particular?” Aliado a esses questionamentos esmeravam-se em desenhar bem, buscando a perfeição no traçado. No momento da apresentação dos trabalhos para o grupo, perguntei a elas porque desenharam, e então responderam “porque as crianças não freqüentam a escola e não aprenderam a grafar as palavras”. Mas o que é escrever, pergunto.

O conceito, internalizado, dessas docentes e estagiárias, é de que escrever é grafar e inicia-se na escola, pela ação dos professores, com a aprendizagem das letras e seu traçado. Em consequência desse conceito internalizado, consideravam que não se pode estimular a produção escrita das crianças enquanto estas não dominam a escrita-caligrafia, limitando, com isso, tanto sua capacidade de comunicação, de inserção no mundo da cultura escrita, quanto seu domínio progressivo de linguagem escrita. Ainda nessa situação, suas descrições evidenciavam que as crianças de 5 anos eram de classe média, gostavam de histórias que seus pais liam para elas, gostavam de desenhar, porque não aprenderam a escrever. Afirmavam, ainda, que só poderiam escrever as “superdotadas” ou que estudam em “escolas particulares”. Assim, na visão das professoras e estagiárias, a aprendizagem é limitada/condicionada a esses fatores externos, revelando, ainda que inconscientemente, uma visão preconceituosa sobre as crianças marginalizadas cultural e economicamente e sobre as escolas públicas.

Em outro momento, distribuí textos em alemão, francês, aramaico e português e solicitei que os lessem. Os textos em alemão e francês eram acompanhados de figuras. O texto em português era de Física. No início, questionaram que não podiam ler porque não conheciam o idioma. Vencido o primeiro impacto, arriscavam algumas observações em relação ao alemão, apoiando-se nas gravuras. Quando passavam os olhos sobre o texto em francês manifestam contentamento porque conseguiam compreender que se tratava de uma notícia, em um jornal, a respeito de uma exposição sobre os acidentes domésticos, que aconteceria em uma escola.

Em seguida, decepcionavam-se porque não conseguiam ler o texto em aramaico que não tem gravuras e o código gráfico em nada se assemelha ao nosso. No texto em português, afirmando que é o mais fácil, oralizavam-no, rapidamente. Solicitava, então, que “lessem” os textos oralmente. A resposta era a tradução simultânea dos textos em outras línguas. Então, eu refazia a proposta: a leitura deve ser feita em alemão, francês, aramaico e português. A reação do grupo era imediata: “Não sei ler em alemão, francês e aramaico”, respectivamente. Nesse sentido,

pudemos observar que, para elas, ler era pronunciar, oralizar a escrita. Solicitava, a seguir, que uma professora lesse em voz alta o texto de Física em português, em seguida pedia que explicasse o conteúdo abordado no texto. Lançava então a questão: “A mera decodificação garante a compreensão de um texto?” A partir dessa questão começávamos a comparar os procedimentos utilizados nas “leituras” realizadas em cada texto.

O conceito internalizado pelas professoras e estagiárias é de que ler é pronunciar o escrito, que compreender não é ler (como ocorreu nos textos em alemão e francês). Não se davam conta de que, ao ler, o leitor entra numa relação direta com o texto para encontrar seu significado e que, para isso, utiliza-se de diversas pistas, tais como: desenhos, tipos de letras, tamanho das letras, silhueta dos textos, palavras conhecidas, como haviam feito na realização da tarefa. Após as discussões concluímos que ler é construir um sentido, é compreender e que saber decodificar e oralizar o escrito em língua materna não significa saber ler.

O trabalho de formação de professores realizado através da pesquisa-ação exige a problematização do objeto, tal como o fizemos em nosso grupo de estudos e pesquisas. Problematizar a leitura, a escrita e as capacidades das crianças para essas aprendizagens constituiu-se em base para o desenvolvimento desse trabalho de formação de alfabetizadores a longo prazo. Significou, também, compreender os pressupostos teóricos que fundamentavam as práticas pedagógicas das professoras e das acadêmicas participantes da pesquisa, além de possibilitar suas reflexões sobre o “saber” e o “saber-fazer” do trabalho docente e a necessidade de romper com práticas reducionistas que impedem/limitam a formação do leitor e do escritor. Com base nessas informações, planejamos nossas intervenções, que ocorreram em momentos de planejamento, ação, observação e reflexão. No entanto, é necessário considerar que esse processo não é linear nem automático e que

todo estudo ou projeto de pesquisa-ação começa com um padrão de práticas e de entendimentos em uma situação, e termina com outro distinto em que algumas práticas ou alguns elementos delas serão contínuos durante o processo de melhoria, enquanto outros serão descontínuos (são acrescentados novos elementos, outros são abandonados) e outros passarão por uma ou outra transformação (CARR & KEMMIS, 1988, p. 193).

O caminho por nós percorrido evidenciou o caminho descrito por Carr & Kemmis. Assim, no decorrer dos estudos e pesquisas, os membros do grupo foram modificando suas concepções em decorrência dos discursos dos novos interlocutores (Vigotski, Smolka, Ferreiro, Teberosky,

Smith, Lerner, Jolibert, Calkins) veiculados no grupo. Além disso, a interação prolongada no grupo permitia que as práticas fossem questionadas, baseadas nesses pressupostos teóricos e que os elementos do grupo se apoiassem mutuamente para superar as dificuldades e desafios que o trabalho exigia. “Nosso grupo já é um GRUPO, trocamos idéias, procuramos nos ajudar de todas as maneiras e isso tem mostrado a importância do trabalho coletivo, da interação, da interlocução” (T.F.S., 08/07/04). Ainda no decorrer desse processo, as participantes constataram que a falta de aprendizagem não podia ser atribuída só à falta de interesse ou à falta de estudo dos alunos, nem mesmo às condições sócio-econômico-culturais em que estavam inseridos. Constataram, também, que o ensino também teria de mudar e que, para isso, teriam de estudar para produzir e adotar novas práticas pedagógicas.

Participar do grupo de estudos está sendo muito gratificante para mim, porque a cada encontro uma descoberta, uma novidade, no que se refere ao ensino, à aprendizagem, à leitura e à escrita. Ao mesmo tempo tem sido um desafio porque tenho de mudar minhas concepções de como ensinar, de como se aprende. (A.C.G., estagiária, 06/07/04)

No decorrer do trabalho, enriqueci significativamente a minha prática, por entender melhor como se dá o processo de aprendizagem e poder redirecionar o ensino. Foi fácil? Não, foi preciso muito estudo, muita leitura, dedicação e empenho para praticizar a teoria. (V.A.L., 06/07/04)

O grupo de estudos representava apoio, troca de experiências e conhecimentos. Participar do grupo permitiu mudarmos algo que não estava dando certo e procurar atuar de outra forma, não apenas transmitindo conteúdos programáticos. (S.R.H., 03/12/04)

Os depoimentos das professoras e estagiárias no decorrer do trabalho demonstram que ocorreram mudanças significativas nas concepções que passaram a guiar suas práticas. Segundo Carr & Kemmis, “ao mudar suas práticas, entendimentos e situações, a pesquisa-ação recorda ao participante que ele está mudando o mundo, ainda que seja em pequena medida” (1988, p. 204).

As professoras e as estagiárias começaram a produzir novos significados e sentidos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Passaram a ver o ensino como uma atividade elaborada intencionalmente, com o objetivo de que o aluno aprenda determinados saberes (conteúdos) graças à ajuda sistematizada e planejada oferecida por alguém mais competente (o professor) nesses saberes. Nesse sentido, ensinar é criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir, ajudando o processo de construção de significados e sentidos pelo aluno, em interação.

Adotar essa concepção trouxe implicações substanciais para as salas de aula dessas professoras: exigia considerar que o ensino não tem um efeito linear nem automático sobre os alunos e que requer, necessariamente, variação e diversidade nas formas de ajuda. Para tanto, é necessário que o professor assuma o papel de um profissional reflexivo que planeja seu ensino, observa e analisa o que acontece na aula e faz os ajustes necessários visando a consecução dos objetivos.

Planejávamos (baseado na teoria), colocávamos em prática, observávamos os resultados, analisávamos, recorriamos novamente à teoria, replanejávamos o que não fora eficiente e prosseguíamos nos pontos positivos. Certifiquei ser esta a forma mais proveitosa de adquirir conhecimentos: teoria e prática simultaneamente apoiando a nossa didática (V.A.L., 03/12/04)

O estudo e a reflexão sobre as aulas ministradas pelas professoras e estagiárias presentes nos registros dos diários de classe e protocolos, bem como de algumas aulas gravadas em fitas de áudio ou de vídeo, constituíram-se em recursos importantes tanto na formação continuada das docentes quanto na formação inicial das acadêmicas. A reflexão conjunta, a partir de episódios da aula — outra forma de problematização utilizada no grupo — permitia que as professoras se dessem conta dos problemas da aprendizagem e do ensino. As análises revelavam, por exemplo, as reações dos alunos frente a uma proposta e desenvolvimento da atividade, os avanços e dificuldades apresentadas por eles, as situações de interação entre eles e, também, entre eles e as professoras e estagiárias, a constituição do conhecimento, os conteúdos, que mereciam ser retomados ou aprofundados, os pontos obscuros. Dessa forma, os encontros em nosso grupo de estudos e pesquisas constituíram-se em um local de interação, de interlocução, com base na interdiscursividade, de constituição de conhecimentos, permitindo que os problemas abordados tivessem significação real, e, com isso, as discussões geravam soluções mais adequadas e acompanhamento mais efetivo. Tratava-se da análise do processo de ensino e aprendizagem que os professores estavam vivenciando.

Esses exercícios coletivos de reflexão sobre a ação e na ação foram fundamentais para a compreensão da necessidade de desenvolver um ensino diferenciado e buscar novos caminhos para suas práticas pedagógicas. Além disso, contribuiu para que as professoras desenvolvessem o ensino reflexivo e se constituíssem, gradativamente, em professoras pesquisadoras da própria prática pedagógica. Nesse sentido, confirmamos com Zeichner (1993, p. 47) que novas práticas só se instauram “quando [professores] refletem juntos, ou separadamente, em ação ou sobre a

ação, a respeito de seu exercício docente e das condições sociais que configuram suas experiências docentes”.

A escrita nos diários de classe pelas professoras foi também outra instância formadora, tanto no que se refere à reflexão sobre prática realizada quanto pelo fato de possibilitar o tornar-se “ser escritor”. No que se refere à reflexão, possibilitou um diálogo introspectivo sobre a própria atuação nas situações didáticas, permitindo maior grau de clareza e consciência sobre a prática pedagógica realizada. No que se refere ao processo de escrita desse documento, constatamos que, enquanto instrumento do pensamento, favoreceu o desenvolvimento da capacidade da expressão escrita (dificuldade apresentada pelas professoras e constatada desde o primeiro encontro) e da capacidade de pensar, organizar as idéias a respeito da prática. Além desses aspectos, era uma espécie de memória do trabalho desenvolvido, visto que guarda a seqüência e a evolução das atividades. Essa situação de escrita permitiu também que as participantes do grupo tomassem consciência de seus desempenhos como escritoras e da necessidade de aprofundar e ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e praticá-la.

As acadêmicas, por sua vez, tiveram a oportunidade de realizar o estágio de maneira diferente da que ocorria até então, e que fora vivenciado até mesmo pelos seus colegas. Substituímos os clássicos — isolados e muitas vezes artificiais — momentos de observação, co-participação e regência por uma atuação de docência compartilhada, tornando-as co-autoras das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula.

No nosso caso, o estágio deixou de ser um momento de aplicação dos conteúdos aprendidos no decorrer do curso e constituiu-se em momentos de vivências reais na sala de aula, fundado na dinâmica prática/teoria/prática. Assim, as estagiárias mergulharam no mundo complexo da sala de aula da 1ª série com várias tarefas: questionar, hipotetizar, validar suas crenças e concepções, identificar e compreender as dificuldades existentes na prática da sala de aula, compreender os limites do trabalho pedagógico sobre a transformação dos alunos, propor e experimentar alternativas, enfim, teorizar. Suas atuações não se restringiam a ministrar aula: envolviam o planejamento, o acompanhamento e a avaliação. Portanto, participavam das sessões de planejamento em interação e interlocução com as professoras titulares, definindo as situações de ensino, as atividades, os materiais necessários, a partir da avaliação do desempenho das crianças e dos conteúdos a serem abordados. Dessa forma, o estágio constituiu-se em um local de

aprendizagem e de construção do “saber” e do “saber-fazer”, que não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido (GÓMEZ, 1992), graças à interação com o objeto do conhecimento e com os outros, incluindo os outros acadêmicos, professores (da Universidade e da escola) e outros profissionais da escola (supervisores, diretor, orientador).

Nesta perspectiva, assume-se definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta... No processo de reflexão na ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as estratégias aprendidas ou dos métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas (GÓMEZ, 1992, p. 110).

A participação das estagiárias como auxiliares de pesquisa durante essa investigação foi de fundamental importância como trabalho de iniciação científica: observação das salas de aulas, coleta de dados, no diagnóstico dos alunos, na aplicação e tabulação dos questionários informativos com os pais das crianças, auxiliando a pesquisadora; registro e acompanhamento do desempenho das crianças e organização dos seus portfólios; elaboração de protocolos das atividades desenvolvidas tanto no grupo de estudos quanto nas escolas. Em decorrência da execução desse trabalho de iniciação científica, resolvemos associar/unir a docência (como atividade do estágio) com a pesquisa (vinculada ao trabalho de conclusão de curso).

Por essa razão, orientei as acadêmicas/auxiliares de pesquisa no trabalho de conclusão de curso. Procedemos um recorte do objeto de estudo desta investigação na pesquisa de campo, em função dos objetivos de seus respectivos projetos. Assim, houve seis monografias apresentadas no final do ano de 2004, das quais cinco dentro do contexto particular da investigação em pauta:

- “Literatura infantil e alfabetização”;
- “Aprender e ensinar a língua escrita”;
- “Leitura: concepções e práticas”;
- “Leitura na escola”;
- “Linguagem escrita nos primeiros anos de escolaridade”.

O outro trabalho referia-se à análise de um programa de alfabetização de jovens e adultos, intitulado “BB Educar: programa de alfabetização de jovens e adultos: um estudo do programa e das concepções dos alfabetizadores”.

As estagiárias aliaram a docência à pesquisa e assim avaliaram esses momentos:

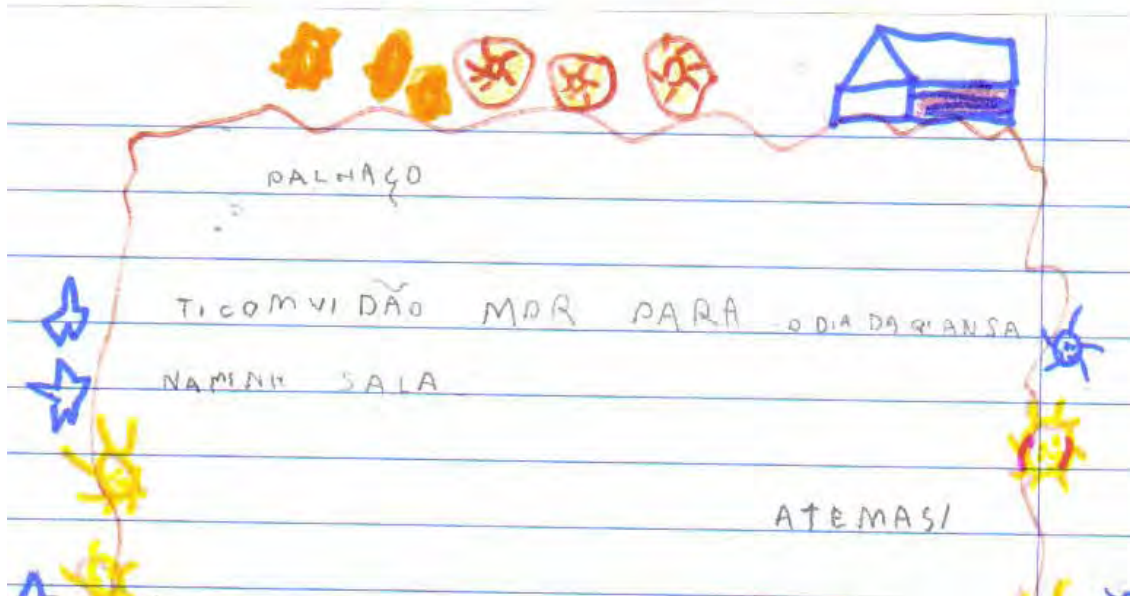
O meu estágio foi diferenciado das colegas da sala porque ocorreu no grupo de estudos e pesquisas, o que ajudou a não ser uma atividade solitária. O tema pelo qual me interessava em pesquisar era a literatura infantil e sua contribuição na formação do leitor desde o início da alfabetização escolar. Dessa forma pude aliar os estudos teóricos sobre o tema e realizar uma pesquisa de campo, nas salas das 1^{as} séries que atuávamos. Portanto, a realização do trabalho me realizou plenamente, tanto em pesquisar a teoria como em desenvolver atividades com as crianças. (T.F.S., 03/12/04)

Posso dizer que o meu estágio me trouxe, além de novos conhecimentos, muita satisfação em realizá-lo, não como obrigação curricular, mas como fator de aprendizagem de “ser professora”. Da mesma forma, a elaboração da monografia do TCC me trouxe muita satisfação em realizá-la, tanto no que se referiu ao assunto pesquisado, quanto no que se referiu a uma iniciação do trabalho científico (D.A.C., 03/12/04).

A realização do trabalho de conclusão de curso só foi possível devido à minha participação no grupo de estudos e pesquisas sobre a alfabetização. O trabalho no estágio junto ao grupo da recuperação paralela foi muito gratificante no sentido de poder acompanhar o desenvolvimento cognitivo dessas crianças ao descobrirem a leitura com compreensão e a alegria de poder escrever. Aprendi no grupo de estudos e na prática da sala de aula que o professor precisa refletir sobre sua prática constantemente, para poder atuar com competência e ajudar as crianças a aprenderem a ler e a escrever. Percebi que a leitura é essencial e parafraseando o “Limpador de Placas”, gostaria de dizer: “Que pena! Que pena não ter começado minhas leituras mais cedo! Quanta coisa boa eu perdi!” (E.S.F., 03/12/04)

As crianças tiveram a oportunidade de vivenciar um trabalho de aprendizagem da leitura e da escrita como processo discursivo, no qual aprenderam a ouvir o outro e entendê-lo pela leitura, aprenderam a “dizer” o que pensam para o outro, pela escritura, conforme propõe Smolka. Praticaram a leitura e a escrita em diferentes situações em que se faziam necessárias, com diferentes objetivos e funções. Aprenderam a ser enunciadores, dizendo suas palavras, experienciando o domínio de estratégias discursivas e de auto-referência, a um interlocutor real que desejava ouvi-los e compartilhar conhecimentos, informações. Aprenderam a respeitar os colegas, compartilhar tarefas, conhecimentos e materiais. Aprenderam a apreciar a leitura de contos, de histórias, aprenderam a buscar informações nas enciclopédias, entre outras tantas aprendizagens.

A seguir, algumas produções das crianças que ilustram o processo de aprendizagem da escritura:



09/11/2004
 O dia divertido

Oh! lindo dia! Na minha sala
 tem uma linda festa! Via palhaço,
 um monte de personagens e nós
 cantamos e brincamos muito. Nós
 brincamos muito e foi muito bom.
 Foi tão legal que nós com a
 professora Cláudia e Cláudio que
 quando cheguei em casa foi
 cláudio que minha professora deu.
 Ganhamos presentes, muita brincadeira da
 Ana Luíza e aquele dia eu nunca
 vou esquecer. Cláudio
 foi tão legal que ele queria
 voltar ao trabalho. Foi um
 lindo dia! Eu nunca me diverti
 tanto! O palhaço tinha uma gravata
 legal e minha professora deu
 a gravata foi legal. Vi alguns
 brinquedos para vender.

PALHAÇO

— FOLICOMVÍDO PA FAZEMUJO BICADERA ESCOLA

• Palhaço

Palhaço, você quer
vir na minha
escola? você vai
ser recebido com
muito prazer.

até mais

Palhaço

você quer vir aqui na escola?

ou querer falar com o professor

Uma - dia da vai falar com

o Professor venha se da

deixa você vem

até mais

até mais

Palhaço

VOCE A VIDA NA ESCOLA NEFA SRI?

TIAU

PALHAÇO

vo segue mi namimho
Escola

Para ficar de mi

v adoooo

PALHAÇO

VOSÊ QUE VIM NA ESCOLA

VIZI TA NOS?

8/06/2004

produção de texto
 chapeuzinho vermelho

Era uma vez uma linda
 menina que morava numa linda
 casa e seu nome era
 chapeuzinho vermelho que
 usava uma capa e um chapéu.
 Sua mãe falou para ir à
 casa da sua avó entregar umas
 doces para ela e se a avó
 disse não para ela, ela
 foi pegando flores que em casa
 era pelo bosque e foi contando
 era fazer uma suplicação
 para sua mãe desatendida
 a loba Mal e falou
 - bom dia chapeuzinho vermelho
 - bom dia sen loba
 - a onde vai tão cedo

APÓS FAZER A LEITURA DA FÁBULA "O LADRÃO E O CÃO DE GUARDA" TRANSFORME-A EM TEXTO JORNALÍSTICO. COMO ESSA FÁBULA SERIA NOTICIADA POR UM REPÓRTER, NO RÁDIO OU NA TELEVISÃO ?



O Ladrão e o Cão de Guarda

Um ladrão quis um dia entrar numa casa para roubar.

Mas o cão que guardava a casa começou a latir para chamar os donos.

O ladrão então jogou-lhe um pedaço de pão para acalmá-lo.

O cão recusou o pão, dizendo:

— Você está me dando o pão para poder entrar. Meu dono me sustenta a vida inteira. Por um pedaço de pão que você me dá hoje eu posso amanhã morrer de fome...

NOTICIA

10. Cão esperto

No dia 14 de outubro um ladrão tentou invadir uma casa mas o cão não deixou os donos chegarem. O ladrão então jogou um pedaço de pão para o cão e o cão não ficou feliz.

Receitas professores

Todos nós agradeceremos e desejamos a todos vocês um
 muito obrigado porque os senhores ajudaram a
 escrever e ler e a suspirar as palavras.
 Feliz Natal e um Ano Novo cheio de "PAZ"

O dia das crianças.

Uma vez nós um palhaço
 e fiz palhaçadas e nos comemos
 bolo e tomamos quentão e nos chupamos
 as pirulitas e nos comemos iô iô orelha
 e no final nos ganhámos
 livrosinhos

e nos saímos
 muito felizes.

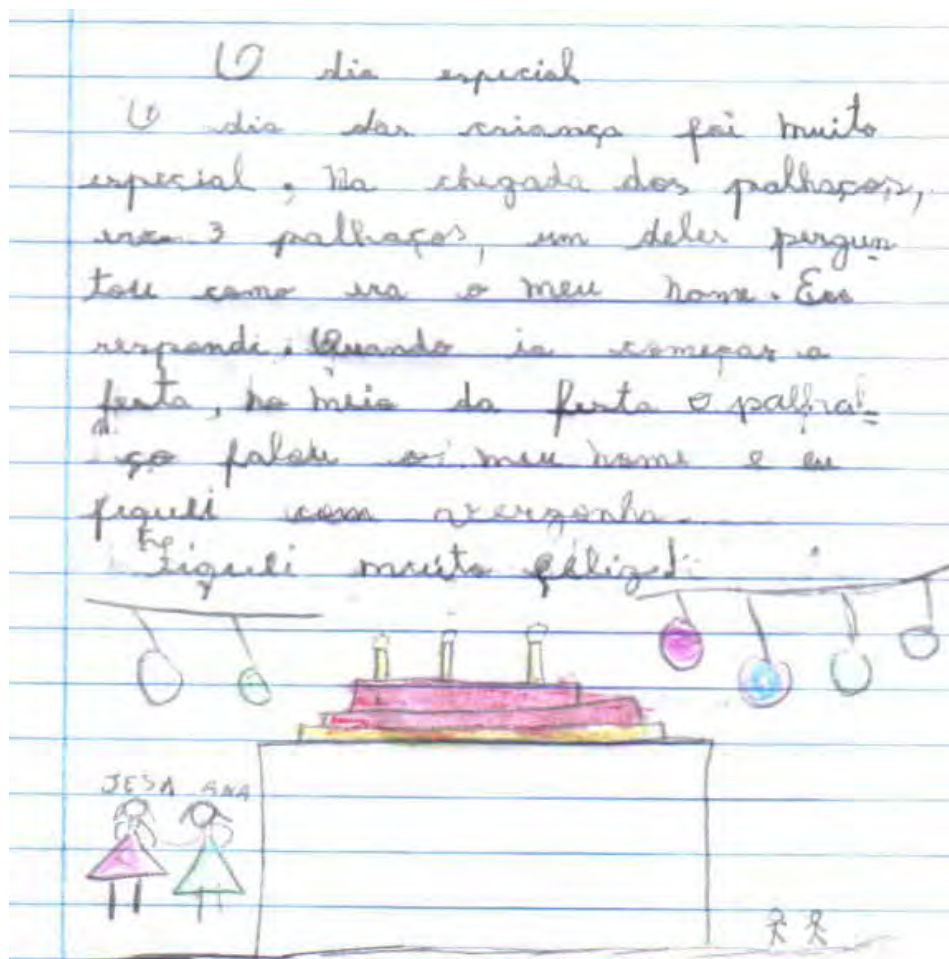


O Nosso dia

No dia das crianças eu e meus amigos e minha professora fizemos uma festa com palhaços bolo e cachorro quente. Nós nos divertimos muito com os palhaços. Eles atitudaram nós, usar a gravata deles. Foi muito legal, o bolo era uma deliciosa e não aprou meus amigos cachorro quente. Também tem refrigerante. Era adorável a festa.

Usamos o microfone quando estávamos fazendo teatro. Na hora da saída nós ganhámos livros e doces.

Foi tudo muito bonito.
até!



Em relação ao desempenho das crianças, as professoras participantes assim se manifestaram:

Com esse projeto que desenvolvemos aqui na escola em parceria com a professora da Universidade quem ganhou mesmo foram os alunos porque aprenderam a ler e escrever de verdade, o que contribui para a cidadania. Em todo o meu tempo de experiência (9 anos) nunca presenciei tanta participação dos alunos nas situações de sala de aula sem reclamação. Os pais também se envolveram em todos os sentidos, estimulando a frequência e a leitura das crianças, liam para elas, freqüentavam as reuniões. (S.R.H., 03/12/04)

As crianças se envolveram muito mais demonstrando entusiasmo em aprender. Buscavam conhecimentos por vontade própria, pois tudo que leram, tudo que escreveram tinha um objetivo, um sentido. Os pais se envolveram e apoiavam todas as nossas atividades porque viam que as crianças estavam aprendendo. A própria escola começou a valorizar nosso trabalho, os funcionários administrativos preocupavam-se em trazer coisas que encontravam e sabiam que iriam nos interessar. (V.A.L., 03/12/04)

As crianças perceberam que a leitura e a escrita têm uma função, que não se lê, nem se escreve sem motivo. Acho que posso dizer que a minha sala de aula se

tornou uma microssociedade de leitores e escritores, como propõe Delia Lerner. (J.M.C., 03/12/04)

O trabalho desenvolvido junto às crianças trouxe resultados bastante positivos. Em relação aos avanços da turma pode-se avaliar que apenas dez crianças não conseguiram chegar ao nível alfabético, mas em contrapartida houve evolução dos níveis de escrita em 100% das crianças pesquisadas. O melhor de tudo foi perceber que as próprias crianças, que antes se sentiam rejeitadas (as repetentes, principalmente), pela própria escola e comunidade, puderam demonstrar o seu real valor e capacidade (D.A.C., 03/12/04)

No decorrer do trabalho desenvolvido nas salas de aula, evidenciou-se que as crianças lêem e escrevem quando essas atividades têm significado para elas e quando se relacionam a uma tarefa necessária e relevante para suas vidas, como propõe Vigotski. É possível afirmar que as crianças escrevem ou se arriscam a escrever se lhes for dada a oportunidade de compartilharem seus textos com um interlocutor real ou virtual em situações reais de interlocução, com um propósito definido, como exemplificado nas escritas do bilhete para convidar o palhaço para o Dia das Crianças, não importando o grau de domínio do código escrito para poder se comunicar conforme exemplos deste capítulo. É possível afirmar também que as crianças lêem, ou se empenham em ler, se lhes forem oferecidas situações em que a leitura seja necessária ora para ampliar seus conhecimentos (como no caso dos animais do jardim), ora para se entreter, divertir (como no caso dos textos literários), ou para se comunicar com alguém (como no caso da carta da escritora), para citar alguns exemplos. Dessa forma, a aquisição da linguagem escrita cumpre a sua função de apropriação de objeto cultural.

A linguagem escrita é um sistema especial e complexo de signos que exige para sua aprendizagem o domínio de um conjunto de aspectos que precisam ser aprendidos e ensinados pelo professor e, portanto, requer “atenção e esforço enormes por parte do professor e do aluno” (VIGOTSKI, 2001, p. 139). Por parte do aluno, exige que esse sistema de signos seja assimilado consciente e voluntariamente, uma vez que requer abstração dos aspectos sonoro e semântico de linguagem escrita. Por parte do professor, exige uma ação deliberada e sistemática que possibilite aos alunos perceberem a leitura e a escrita como uma necessidade em suas vidas, uma vez que no início da alfabetização “ainda têm uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para elas” (VIGOTSKI, 2001, p. 315). Assim, o professor deverá ter um conhecimento sobre a estrutura e funcionamento da linguagem escrita e suas relações com a linguagem oral e a linguagem interior para entender o intenso esforço mental e cognitivo que as crianças realizam ao transitar de uma forma de linguagem para a outra.

É possível afirmar que em nosso trabalho nas salas de aula as atividades que envolviam o sistema da escrita (desenvolvidas nos momentos de atividades independentes) contribuíram fundamentalmente para o avanço das crianças rumo ao domínio do código alfabético. Constatamos, ainda, que o contato sistemático das crianças com a diversidade de gêneros textuais com diferentes propósitos (nos momentos dos projetos e seqüências didáticas) influenciaram decisivamente em seus desejos de aprender a linguagem escrita. Funcionaram como verdadeiros motores que impulsionaram a leitura (poder conhecer, pesquisar, divertir) e a escrita (para poder “dizer” para o outro pela escritura as descobertas que vinham realizando). Nesse sentido, o domínio progressivo do código alfabético e das características dos gêneros textuais possibilitava maior segurança na escrita, pela legibilidade que conferiam aos textos para o outro.

Essas afirmações são confirmadas pelos resultados finais tanto na avaliação realizada por nós (professores, estagiárias e pesquisadora) quanto pela Secretaria de Educação. No final do ano, das 84 crianças que participavam da pesquisa, apenas dez alunos não se tornaram alfabéticos. Desse total, apenas três não foram aprovados para a 2ª série, pois não apresentavam, da mesma forma que os demais, um nível de conceitualização da escrita próximo do estágio alfabético. Entre esses, um era portador de necessidades educacionais especiais, conforme diagnóstico realizado pela SEMED.

Nesse sentido, as professoras também se manifestaram:

A vivência das crianças nesse projeto oportunizou momentos que elas jamais esquecerão (a escrita das fichas técnicas, o estudo sobre os animais do jardim, a leitura da literatura infantil, os cartões e convites que elaboraram para o Dia das Crianças). Esse envolvimento trouxe mudanças: o aluno L.H.S., que no 1º semestre não participou em nada, começou a fazer mais as atividades. O aluno V.F. não conseguia ler, agora vive sempre pedindo mais livros para ler. Como professora, não posso mentir e dizer que estou realizada, porque tenho alguns alunos que foram meus grandes desafios, só estão se tornando alfabéticos agora, no final do ano (K.F.S., C.J.S., B.S.F., M.F.P., L.I.S., P.R.S.). Mas sinto-me recompensada quando vejo a aprendizagem e o interesse da aluna A.C.S. (repetente pela quarta vez), lendo e escrevendo, o prazer de escrever do aluno R.B.R., as leituras diárias do C.H.P.; o interesse e o capricho do aluno D.S.C., que era repetente e se sentia inseguro; o avanço do aluno D.L.R., o envolvimento nas atividades do aluno R.J.F., a felicidade da R.R.A. em estar lendo; as historinhas do aluno G.S.A., o interesse do W.R.S. e ao mesmo tempo suas limitações; os avanços da aluna R.R.A.; o aluno M.S.N. sempre me surpreendendo ao ler e escrever; e a dedicação do aluno L.L.B. que já está lendo (S.R.H., 03/12/04).

Constatamos em nossa pesquisa, desde o diagnóstico, que muitas das “dificuldades” atribuídas às crianças pela escola e pela própria Secretaria de Educação derivavam-se, por um

lado, pela ausência do trabalho sistemático do código alfabético e, por outro, por uma abordagem espontaneísta de textos apenas como pretexto para ensinar o código alfabético. Tais fatos ocasionavam a não-aprendizagem dos alunos e sucessivas repetências ou em estigmatização de “crianças com dificuldades especiais”.

Há que se ressaltar que os dois aspectos da linguagem escrita precisam ser trabalhados, sistemática e simultaneamente, uma vez que o domínio do código alfabético não garante o domínio da linguagem escrita, assim como o domínio desta não se faz mediante uma atividade espontaneísta de contato com variados textos. Destaque-se, ainda, que trabalhar os aspectos sonoros da linguagem escrita não significa uma volta às práticas pedagógicas de décadas passadas fundamentadas em epistemologias que têm como pressuposto o amadurecimento psíquico e as habilidades percepto-motoras como condições para aprender a ler e escrever. Dessa forma, reafirmamos que ler e escrever não surgem e nem se desenvolvem naturalmente, espontaneamente, mas requerem “atenção e esforço por parte do professor e do aluno”.

É preciso entender que a prática pedagógica é mediadora do processo de aquisição da linguagem escrita, devendo, portanto ser pensada e guiada por um mestre (no sentido de quem dirige), que conhece profundamente esse processo. Para tanto, exige um processo de formação inicial e continuada de professores, fundamentada na reflexão da prática pedagógica e no aprofundamento/ampliação dos conhecimentos que embasam a ação em sala de aula. Assim, a formação inicial de professores não pode estruturar-se dissociando teoria e prática, supondo que a competência teórica garanta a competência prática, nem se constitui em uma formação alicerçada para os que já atuam profissionalmente, considerando que a prática que possuem pode dispersá-los de um processo de formação mais amplo e profundo. Da mesma forma,

essa perspectiva reorienta os cursos de formação, no que diz respeito, sobretudo às relações dialógicas entre teoria e prática e à importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação qualitativa dos dados. Nesse processo, fica explícita a importância da atuação coletiva dos professores no espaço escolar, propiciadora de trocas reflexivas sobre as práticas, o que qualifica a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo contínuo de formação (PIMENTA, 2000, p. 91).

A formação continuada de professores não pode se restringir a cursos relâmpagos com carga horária mínima, com temáticas escolhidas pelos técnicos dos sistemas de ensino, sem ouvir os professores em suas reais necessidades. Cursos de aperfeiçoamento como os citados ao longo desse trabalho, como vêm sendo oferecidos, não têm contribuído significativamente para a

melhoria do trabalho do professor alfabetizador, uma vez que têm se constituído em receituários inócuos de aplicação de exercícios e técnicas que não contribuem para uma prática alfabetizadora transformadora. É necessário que os cursos sejam locais de interação, interlocução, constituição de conhecimento, troca de saberes, baseados na interdiscursividade. Portanto, é mister ouvir os professores para conhecer seus saberes e suas práticas, seus limites e possibilidades, ajudando-os a questioná-los e buscar soluções baseadas nas teorias.

É necessário ainda que a escola seja um espaço coletivo de interlocução, interação, de troca de saberes e de experiências, de circulação e produção de discursos, oportunizando aos professores e à equipe técnica a apropriação de conhecimento, num processo de transformação das “palavras alheias” em ‘palavras minhas’, não para si, mas para o outro”. Dessa forma, o professor não se sentiria isolado, solitário, dialogando somente com o manual do livro didático, conforme constatamos no início do nosso trabalho nas escolas, devido à ausência de um interlocutor para compartilhar seus conhecimentos, suas preocupações, descobertas e pela ausência de momentos de troca de experiências, de estudos, coordenados/propostos pela equipe técnica. Assim, a supervisão escolar assume seu papel de parceiro pedagógico do professor e não de mero apoio administrativo às tarefas docentes.

Sem dúvida, não se pode exigir práticas diferentes das que constatamos no início de nossas observações centradas na alfabetização como processo de codificação e decodificação, do dia para a noite, sem cair em modismos que demonstram a fragilidade e a fragmentação da apropriação das novas investigações teórico-práticas pelos alfabetizadores. Mas é necessário registrar que há uma tendência de retorno, nesse momento, em nosso país, às práticas fundamentadas em teorias associacionistas alfabetizadoras, ignorando a contribuição da Lingüística, da Psicolingüística, Sociolingüística, Lingüística Textual, Análise do Discurso, ocorrida nas últimas décadas. A discussão para retorno aos métodos de alfabetização aparece como solução para os índices de reprovação na 1ª série (15,8%, em 2004), bem como para os alarmantes índices de crianças que chegam ao final da 4ª série do ensino fundamental e não conseguem ler e escrever. Para os defensores da adoção de um método, o fônico, de preferência, “funciona comprovadamente muito melhor que outros, muito melhor ainda para crianças com dificuldades de aprender a ler” (ARAÚJO, 2006, p.3).

Nesse sentido, Braggio (1993, p. 96) faz a seguinte advertência: “[...] os métodos de alfabetização não se constituem apenas num instrumento educacional ingênuo, mas num poderoso instrumento de controle e adaptação do indivíduo à ordem social, política e econômica[...] eles tolhem, alienam, massificam[...]”.

Concordando com Braggio, Smolka (1993, p. 36-38) reitera a necessidade de uma mudança nas práticas de ensino da leitura e da escrita:

Falando do ma, do ca, do na... a professora não consegue apreender e apresentar a escrita como um objeto de estudo e de conhecimento, nem consegue usá-la como mediadora ou instauradora de conhecimentos. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

É necessário ressaltar que em um projeto de pesquisa-ação como esse, não só as professoras e estagiárias aprendem, mas o próprio pesquisador aprende muito se estiver disposto a rever sua prática constantemente e reflexivamente. Para mim, a participação nesse projeto foi uma experiência gratificante e me forneceu elementos valiosos de reflexão a respeito do processo de aprendizagem das crianças, das professoras, das estagiárias e da pesquisadora, como formadora de professores.

Reiteramos, ainda, que, ao realizarmos este trabalho, não pretendíamos elaborar um manual de prescrições, um “receituário” para os problemas de educação que enfrenta nosso país, especificamente no que se refere à alfabetização, e menos ainda adentrar nas salas de aulas para denunciar ou procurar “desvios” nas práticas ali desenvolvidas. Sabemos que há muitas outras questões e de outras ordens envolvidas nesse processo, tais como a má remuneração dos profissionais, a falta de estrutura física e material das escolas, a ausência de políticas públicas contínuas no que se refere à formação de professores e ao próprio ensino fundamental, que ocasiona a chegada à Universidade de alunos cada vez mais fracos, para enumerar algumas dessas questões. O que nos propusemos a fazer aqui, foi, precisamente, intervir em três salas de aula, mostrando que é possível, apesar de extremamente extenuante, exaustivo e trabalhoso introduzir, na prática, as mudanças anunciadas na academia.

É imperioso também que Universidade e Escola mantenham um canal permanente de comunicação, de interlocução – fundados na interdiscursividade – possibilitando o intercâmbio

entre pesquisa e prática e superando a divisão de trabalho entre conhecimento acadêmico, por um lado, e uma competência prática mais ou menos intuitiva, por outro. As professoras participantes da pesquisa se deram conta da importância da formação continuada e, em decorrência da necessidade que sentiam em aprender mais sobre a alfabetização, a UFMS ofereceu um curso de Especialização na área. Além disso, como dissemos ao longo deste trabalho, o grupo de estudos e pesquisas continua até hoje.

Finalmente, é necessário ressaltar ainda que a realização desse trabalho trouxe-me desafios de ordem profissional e particular. Sei que outras leituras, outras análises poderiam/podem ser realizadas pelos “outros”, com base na interdiscursividade. Sei também que o que o “outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo de conhecimento” (SMOLKA, 1993, p. 61). É nessa perspectiva que ora me coloco...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. et al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.
- ABRAMOWICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALVES, M. F. **Passos e (des)compassos da alfabetização.** Goiânia: Editora da UFG, 1993.
- ANDRÉ, M. E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- AMÂNCIO, L. N. de B. **O espaço da cartilha na sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). UFGO, Goiânia, 1994.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- ARENA, D. B. **A leitura no início da escolaridade: ouvir ou ver.** Tese (Doutorado em educação). UNESP, Campus de Marília, 1996.
- BACH, P.. **O prazer na escrita.** Rio Tinto/Portugal: Edições Asa/Clube do Professor, 1991.
- BAJARD, É. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito.** São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326
- _____. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BARBOSA, J.J. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1990.
- BARBOSA, R. L. L. **A construção do “herói”:** leitura na escola: Assis, SP, 1920/1950. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- BARTHES, R. **O prazer do texto.** Trad. Maria Margarida Barahona. Paris: Edition du Seuil, 1973.
- BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discursos e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C.S.R. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado Aberto; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 23-60.

BECHARA, E. O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: KIRST, M. & CLEMENTE, E. (orgs.). **Lingüística aplicada ao ensino de português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BETTELHEIM, B., ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização**. Trad. José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização: uma perspectiva didática**. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

BUARQUE, L.L. Questões do conhecimento da leitura e da escrita. In: BENFATTI, A.M. (org.). **Recursos humanos para alfabetização**. São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias)

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

CARDOSO, B. **Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 1997.

CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Da oralidade à escrita: o processo de construção da narrativa no contexto escolar**. Brasília/Cuiabá: co-edição MEC/INEP/EdUFMT, 2000.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J.A. Bravo. Barcelona: Martins Roca, 1988.

CATANI, D. B. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al (org.) **Docência, memória e gênero — estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 13-47.

CELIS, G. I. Análise crítica das necessidades e das expectativas na educação de docentes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 1998, Porto Alegre.

_____. **Aprender a formar crianças leitoras e escritoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.

COMÊNIO, J. A. **A didática magna**. 3. ed. Lisboa, Fundação Calauste Gulbenkian, 1995.

COOK-GUMPERZ, J. (org.). **A constituição social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSTA, S. R. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz Vygotskiana e Bakhtiniana**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF; São Paulo: Musa Editora, 2000.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIETZSCH, M.J. **Cartilhas: um mundo de personagem sem texto e sem história**. In: **Cadernos de Pesquisa** n° 75. São Paulo, 1990. pp. 34-44.

DIMENSTEIN, G. O jornalista vai ao paraíso. **Folha de S. Paulo**, 12/03/2000.

ESTRELA, A. **Teoria e prática da observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. Porto, Porto Editora, 1994.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: 2003.

FERREIRO, E. et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. (org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____; PALÁCIOS, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____; **TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** Trad. Horácio Gonzáles, 19. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 26. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIOS, Margarita G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Porto Alegre, RS: 1987. p. 11-22 (mimeogr.)

GRAFF, H.J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HARRIZ, T.L.; HODGES, R.E. **Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita.** Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

HERNÁNDEZ, F. A. **A importância de saber como os docentes.** In: Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre, nº 4, fev/abr 1988, p. 9-13.

JOLIBERT, J. (coord.). **Formando crianças leitoras.** Trad. Bruno C. Magne. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. **Formando crianças produtoras de texto.** Trad. Walkiria M. F. e Bruno Charles Magne. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

- KATO, M. A. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 193-206.
- KAUFMAN, A. M.; RODRIGUES, M. E. **A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. **Escola, leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KAUFMAN, A. M. et al. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. & colab. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- KRAMER, S.; OSWALD, M. (orgs.). **Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?** Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LEITE, S.A.S. **Alfabetização e fracasso escolar**. São Paulo: Edicon, 1992.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. C. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 21-33.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem: Vigotski, Luria e Leontiev**. São Paulo: Ícone, 1994. p. 143-190.
- _____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, A. R., YUDOVICK, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MACHADO, A.M. **Conversa de gente grande**. Revista Isto É. 11 set 2004. São Paulo: 1997. p. 7-11.
- MAINGUENAU, D. **A gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.
- MANGUEL, A. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

- MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.
- MELLO, R. R. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do Ensino Fundamental:** um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico. Tese (Doutorado). São Carlos, PPGE, UFSCar, 1998.
- MEZZARROBA, S. M. B. **Habilitação profissional de magistério, curso de 2º grau:** a formação do professor alfabetizador. Dissertação (de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1987.
- MIZUKAMI, M. da G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 201-232
- MONROE, M.; ROGERS, B. **Preparando para a leitura.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1964.
- MONTEIRO, L. C. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** In: Pró-posições, nº 5, p. 27-34, agosto de 1991.
- OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamá, 2002.
- NÉBIAS, C. M. **A formação em serviço do professor alfabetizador:** medidas alternativas – busca de solução. **Revista Psicopedagógica.** v. 12, nº 26. São Paulo, 1993, pp 31-35.
- _____. **A prática do professor alfabetizador em questão.** 79p. 1995. CNPq: Relatório de Pesquisa.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, J.B.A. Alfabetização: de volta ao futuro. In: **Opinião.** Folha de São Paulo, 18 de fevereiro de 2006, p. A-3.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. 3ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1969.
- _____. Análise automática do discurso. In: GADET, F. e HACK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** São Paulo: Editora da UNICAMP, p. 61-161, 1997.
- PENNAC, D. **Como um romance.** Rocco: Rio de Janeiro, 1993.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Trad. Helena Faria et al. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIRSIG, R. M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores.** Tradução: Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos.** v. 3. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. **Os limites do discurso.** Curitiba: Criar Edições, 2004b.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.** São Paulo: FTD, 1990.

RIBEIRO, S. C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. In: **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n° 84, p. 63-83.

RIVERO, C. M. da L. **A formação pedagógica do educador nas séries iniciais do primeiro grau.** Dissertação (de Mestrado). Piracicaba: UNIMEP, 1989.

ROCHA, G. **A apropriação das habilidades textuais pela criança: fragmentos de um percurso.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

ROJO, R. H. R. Garantindo a todos o direito de aprender: uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico. In: **Idéias,** n° 28, São Paulo, 1997, p. 37-58.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. & cols. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, E. T. **Leitura & realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. **Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

SILVA, Z. A. P. de M. **A prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar.** Tese (de Doutorado). São Paulo: FE/USP, 1992.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Campinas; São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1993.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M.C.R. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Cortez, 1997. p. 35-64.

SILVA, C.S.B., MACHADO, L.M. (org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SOARES, M. B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. In: **Educação em Revista**, nº 8, Belo Horizonte, MG, dez. 1988, p. 3-11.

_____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. INEP, 1991/reduc.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever In: **Idéias**, nº 28, São Paulo, 1997.

_____. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca... de quê? In: **Escola Básica**, 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994, p. 45-53.

_____. **Letramento**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 0. Belo Horizonte, set/out/nov/dez, 1995, p. 5-16.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Novas perspectivas do ensino de língua portuguesa no 1º grau**. In: **Idéias**, nº 11, São Paulo, 1991. As muitas faces da alfabetização. In: Caderno de Pesquisa. (52) 19-24.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. (org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. Trad. Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Aprendendo a escrever**. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 2. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

_____; CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1991.

_____; Sesião temática: nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y vida*, ano 11, nº 2, jun. 1990, p. 23-27.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TOLCHINSKY, L.; LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da língua escrita: processos evolutivos e implicações didáticas.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. *¿Escribir como?* Mimeogr. Primeiro Congresso de Acción Educativa, jun. 1992, p. 5, Belo Horizonte, MG.

_____. **O prático, o científico e o literário: três componentes na noção de alfabetismo.** Universidade de Barcelona, 1989, 12 p. (mimeogr.)

TORRES, R. M. Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: POLANCO, J. (org). **Aprender para el futuro – nuevo marco de la tarea docente.** Madrid: Fundación Santillana, 1999.

VILELA, A. L. N. da C. **As concepções da alfabetização no curso de Pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Marília, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. A culpa pelo fracasso não é do aluno. In: **Nova Escola**, São Paulo, nº 129: p. 9-12, jan.-fev. 2000.

_____. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

WELLS, G. **Condições para uma alfabetização total.** 9 p. (mimeogr.)

ZACCUR, E. **Alfabetizar-se para vir a ser leitor, ser leitor para se alfabetizar.** [199-?] (mimeogr.)

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Literatura infantil e emancipação.** São Paulo: Ática, 1987.

_____. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa.** Nº 52. São Paulo, 1985, p. 79-83.

ZUNINO, D. L.; PIZANI, A. P. **A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista.** 2. ed. porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

População alvo: Professoras das 1^a séries do ensino fundamental envolvidas na pesquisa.

1ª PARTE:

Objetivo: Caracterizar a população envolvida na pesquisa.

I - DADOS PESSOAIS:

Nome:

Idade:

Endereço:

Telefone:

Escola:

Turma de trabalho:

II - DADOS PROFISSIONAIS:

1. Curso de Ensino Médio realizado:

2. Modalidade do Curso: () regular () supletivo

3. Ano de conclusão do Ensino Médio:

4. Local em que cursou o Ensino Médio: () escola pública () escola particular
() parte em escola pública e parte em escola particular.

5. Curso de Ensino Superior realizado:

Habilitação:

6. Ano de conclusão do Ensino Superior:

7. Local em que cursou o Ensino Superior: () escola pública () escola particular
() parte em escola pública e parte em escola particular.

8. Tempo de serviço no magistério: ____ anos

9. Tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino: ____ anos

10. Tempo de serviço em:

- 1ª série do Ensino Fundamental: ____ anos

- 2ª série do Ensino Fundamental: ____ anos

- 3ª série do Ensino Fundamental: ____ anos

- 4ª série do Ensino Fundamental: ____ anos

11. Vínculo de trabalho com a rede Municipal de Ensino:

() CLT

() Estatutário

() Contrato Temporário

12. Cite os cursos que você participou nos últimos 5 anos e as instituições promotoras.

13. Exerceu outra profissão? () sim () não

Qual?

III- OUTRAS INFORMAÇÕES:

1) Por que sou alfabetizadora?

2) A escolha para o trabalho com a 1ª série do Ensino Fundamental foi sua ou da sua escola? Por quê?

3) Por que você quis participar desse projeto de pesquisa?

4) Indique as principais características do professor alfabetizador.

5) você lê: () sempre () algumas vezes () muitas vezes () raramente

6) Você lê:

6.1. Jornais ()

Quais?

Quais seções?

Quantas vezes por semana, mês ou ano?

6.2. Revistas ()

Quais?

Quais seções?

Quantas vezes por semana, mês ou ano:

6.3. Livros ()

Se possível, cite alguns títulos, autores que você leu recentemente.

Quantos livros por mês, semestre ou ano.

7) Você escreve: () sempre () algumas vezes () muitas vezes () raramente

8) Você escreve:

() cartas () bilhetes () avisos () agenda

() lista de compras () relatórios () receitas () histórias

() poesias () artigos () monografia () notícias

() outros. Cite: _____

2ª PARTE:

Objetivo: Coletar informações sobre a opinião dos professores envolvidos na pesquisa, com relação aos problemas do ensino público, do fracasso escolar e concepções da alfabetização.

1. Indique os problemas do ensino público e suas causas.
- 2 – Aponte as causas do fracasso escolar na alfabetização.
- 3 – Indique medidas que possam solucionar ou ajudar a solucionar o fracasso escolar.

ANEXO B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

População alvo: professores das 1^{as} séries do ensino fundamental participantes da pesquisa.

Objetivo: Conhecer as concepções das professoras sobre alfabetização.

1. O que é ler?
2. O que é escrever?
3. O que é alfabetizar?
4. O que significa estar alfabetizado?
5. O que é avaliar?
6. Momento/espço destinado a algumas considerações que julgar pertinente.

ANEXO C**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, _____, aluna do 4º ano do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, COMPROMETO-ME em participar de todas as atividades propostas para execução do projeto de pesquisa “Reconstruindo a prática pedagógica do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção”, sob a coordenação e responsabilidade da Profª Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela.

Campo Grande-MS, de março de 2004.

É verdade e dou fé.

ANEXO D - QUESTIONÁRIO INFORMATIVO PARA ESTAGIÁRIOS

Objetivo: Caracterizar as estagiárias/auxiliares da pesquisa, participantes da pesquisa e conhecer a avaliação que elas faziam do curso de Pedagogia.

1 – DADOS PESSOAIS:

Nome:

Idade:

Data de Nascimento:

Escolaridade do pai:

Da mãe:

Ensino Médio:

Curso realizado:

Ano de conclusão:

Escola em que cursou:

Pública ()

Privada ()

Parte em escola média, parte em privada ()

Ensino Superior:

Curso:

Ano de início:

Ano de término:

Experiência no Magistério: ____ anos

Experiência em alfabetização: ____ anos

Trabalha atualmente? Horário:

2 – Por que decidiu participar desse Projeto?

3 – Avaliação do curso de Pedagogia:

() ótimo () muito bom () bom () regular () péssimo

4 – Aponte os aspectos positivos do Curso de Pedagogia.

5 – Aponte os aspectos negativos no Curso de Pedagogia.

6 – Que importância você atribui à disciplina Fundamentos da Alfabetização?

7 – Especifique os assuntos estudados na disciplina Fundamentos da Alfabetização.

8 – Cite os textos lidos na disciplina Fundamentos da Alfabetização.

9 – Por que decidiu ser professor?

2ª parte

Objetivo: conhecer as concepções das estagiárias sobre alfabetização.

- QUAIS SÃO SUAS IDÉIAS SOBRE:

1 – Ler

2 – Escrever

3 – Alfabetizar

ANEXO E - QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

População alvo: pais de alunos das 1^{as} séries envolvidas na pesquisa.

Objetivo: Obter informações sobre as condições sócio econômicas e culturais das famílias dos alunos.

Aluno(a):

Nome do Pai:

Nome da Mãe:

1) Profissão do pai:

Local de trabalho:

Grau de escolaridade do pai:

- Ensino Fundamental () completo
 () incompleto (cursou até a ____ série)
 () cursando a _____ série

- Ensino Médio () completo
 () incompleto (cursou até a ____ série)
 () cursando a _____ série

- Nível Superior: Nome do curso: _____
 () completo
 () incompleto
 () cursando a _____ série

2) Profissão da mãe:

Local de trabalho:

Grau de escolaridade da mãe:

- Ensino Fundamental () completo
 () incompleto (cursou até a ____ série)
 () cursando a _____ série

- Ensino Médio () completo

- () incompleto (cursou até a ____ série)
 () cursando a _____ série
- Nível Superior: Nome do curso: _____
- () completo
 () incompleto
 () cursando a _____ série

3) número de filhos e suas idades (citar o nome e a idade dos filhos):

4) Dos filhos quantos estudam e qual série:

5) Algum dos filhos já repetiu alguma série? Quem? Qual a série e quantas vezes?

6) Em casa vocês assinam e lêem alguma revista? Qual?

7) Em casa assinam e lêem algum jornal? Qual?

8) Lêem livros? Quais os últimos lidos? Quando?

9) Sobre quais assuntos vocês gostam de ler?

10) O papai escreve:

() sempre () algumas vezes () muitas vezes () raramente

O papai escreve:

() cartas

() poesias

() listas de compras

() recados

() anúncios

() agenda

() outros. Cite: _____

11) A mamãe escreve:

() sempre () algumas vezes () muitas vezes () raramente

A mamãe escreve:

() cartas

() poesias

- listas de compras
- recados
- anúncios
- agenda
- outros. Cite: _____

12) As crianças ajudam em casa?

- sim não às vezes

Em quais atividades:

- (citar se é o aluno da 1ª série)
- limpeza de casa
 - cuidar dos irmãos menores
 - lavagem de louças
 - lavagem de roupas
 - limpeza de quintal
 - outras. Citar: _____

13) Quais as atividades de lazer das crianças:

14) A família costuma viajar? sim não

Para onde?

OBSERVAÇÃO: Poderá ser realizado como tarefa de casa ou pelos estagiários.

ANEXO F – ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

População alvo: alunos das 1^{as} séries, sujeitos da pesquisa.

Objetivo: Conhecer o contato das crianças com a literatura infantil.

1. DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

2. Você gosta de livros de história?
3. Qual o local em que você lê mais histórias, em casa ou na escola?
4. Quando você lê histórias na escola?
5. Quais são suas histórias preferidas?

ANEXO G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

População alvo: crianças da 1^a séries do ensino fundamental envolvidas na pesquisa-ação.

Objetivo: Conhecer as hipóteses das crianças em relação à leitura e à escrita.

1 – Sentar-se junto à criança e colocar folhas, lápis e borracha sobre a mesa. Conversar livremente sobre seu nome e pedir que o escreva.

2 – Comentar sobre os “contos” que conhece e seus personagens, pedir-lhe que escreva o nome de alguns personagens conforme o que foi ditado (Chapeuzinho Vermelho, Lobo Mau, Pinóquio, Branca de Neve). Depois de escritos os nomes, pedir que leia assinalando com o dedo. Ditar a frase e pedir-lhe que escreva: “O Lobo foi correndo para a casa da vovó”. Pedir que leia, assinalando com o dedo.

3 – Apresentar à criança cartões com figuras e cartões com palavras:

Figuras: formiga, passarinho, onça e cobra.

Palavras: formiga, passarinho, onça e cobra.

Pedir para a criança colocar os cartões em pares (figura e nome).

4 – Apresentar à criança cartões com figuras e palavras.

FIGURA	PALAVRA
Gaiola	Passarinho
Borboleta	Asa
Elefante	Tromba
Árvore	Pinheiro
Espiga de Milho	Espiga
Avião	Brinquedo
Bola	Bola

Apresenta à criança cartões com cenas e frases:

CENAS	FRASE
Pata e Coelho	A Pata nada.
Menino com regador	João rega a planta.
Duas crianças na beira do rio	Luís pescou um peixe pequeno. (escrever em duas linhas)
Mãe, criança e médico	O médico examina Ivo.

Pedir para a criança ler o que está escrito nos cartões.

5 – Entregar à criança um conjunto com escritas diferentes: letras, números, figuras, escritos com uma letra, duas letras, três letras, palavras com mais de cinco letras e letras repetidas.

Pedir que os organize da seguinte forma: de um lado as que servem para ler e de outro as que não servem para ler. Quando terminar a classificação, pedir que justifique. Pedir que leia algum cartão que serve para ler.

6 – Apresentar à criança uma folha com quatro nomes próprios escritos, entre as quais esteja o nome dela.

Pedir para ler o que está escrito, verificando se conhece o seu nome e lhe pedir que o aponte com o dedo e que, depois, o leia.

7 – Pedir que escreva 4 palavras que conhece.

8 – Escrever na frente da criança.

OMENINOCOMEBALA

OGATOBEBELEITE

- pedir para ler ou ler para ela.

- perguntas se não devemos separar as letras.

- pedir para marcar com lápis onde devemos separar.

9 – Escrever uma palavra: CAVALO. Pedir que leia. Ler para ela caso não consiga.

Depois escrever e pedir que leia: OLAVAC

AVALOC

VACALO

10 – Colocar na mesa:

Um envelope com carta, um jornal e um livro de conto.

Pegar o envelope, tirar a carta e, assumindo uma atitude de leitor, dizer em voz alta o início de uma notícia jornalística.

Fazer o mesmo com o jornal, lendo como se fosse o início de um conto, e com o conto como se fosse o início de uma carta.

11 – Entregar a criança um livro de conto, de preferência clássico. Deixar que folheie livremente o livro, selecionar um parágrafo (um inicial e outro no meio do conto). Mostrar à criança e pedir que leia silenciosamente. Observar sua leitura. Quando demonstrar que terminou, perguntar sobre o que leu.

OBSERVAÇÃO: As situações que apresento neste roteiro de entrevista individual derivam-se basicamente, das que usavam Ferreiro e Teberosky em suas investigações sobre as conceitualizações da escrita pelas crianças.