

Joelma Reis Correia

**TEXTOS DO COTIDIANO
E A CULTURA POPULAR:
ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA
NO PERÍODO DA ALFABETIZAÇÃO**

**MARÍLIA - SP
2000**



372.91
370.15

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

JOELMA REIS CORREIA

**TEXTOS DO COTIDIANO
E A CULTURA POPULAR :
ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA
NO PERÍODO DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Ensino na Educação Brasileira da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Dagoberto Duarte Aroni

141204/1771



MARÍLIA-SP

2000



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

JOELMA REIS CORREIA

**TEXTOS DO COTIDIANO
E A CULTURA POPULAR :
ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA
NO PERÍODO DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena.

1410001173



MARÍLIA -SP
2000



Nº cham 372
C824t

Nº Tombo 1183
Aquisição Dações
Preço 5,00
Data 10/05/01
Proced. Ata

Ficha catalográfica

C824t Correia, Joelma Reis

Textos do cotidiano e a cultura popular : aspectos fundamentais para a aprendizagem da língua escrita no período da alfabetização / Marília. -- 2000.

304p. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2000.

Bibliografia: f. 297-303.

1. Alfabetização 2. Textos do cotidiano 3. Cultura popular
I. Autor. II. Título.

CDD 372.241

JOELMA REIS CORREIA

TEXTOS DO COTIDIANO E A CULTURA POPULAR :

**ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA
NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO**

Comissão Julgadora

Dissertação para obtenção do grau de Mestre

Presidente e Orientador.....

2º Examinador.....

3º Examinador.....

4º Examinador.....

5º Examinador.....

Marília, de de 2000.

A minha mãe e primeira mestra, Regina, e a meu pai, Maximiano, pais queridos, amigos e, sobretudo, exemplos de vida, que acreditaram e acreditam incessantemente em mim, fazendo, muitas vezes, além do possível para a realização dos meus ideais.

A minha avó-mãe, Doracy Moreira Reis, exemplo de garra, coragem, amor e, especialmente, grande incentivadora de todas as etapas da minha vida.

À tia querida, Doracy, modelo para a minha vida, presença amiga, incentivadora e, apoio imprescindível para o término deste trabalho.

Aos irmãos amados Jorge, Josias, Alberto, Kátia, Solange, Regina, Gisele e Doriene, pela sempre troca de amor, carinho, amizade e atenção.

Aos sobrinhos Samuel, Doracy, Iara, Naira, Vinícius e Ana Beatriz presentes preciosos de Deus na minha vida.

A vocês, com amor, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai de infinito amor e bondade, que concedeu-me o Dom mais precioso, a vida, iluminando-me para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, orientador e, hoje, acima de tudo, um amigo especial e muito querido, pelo carinho com que me acolheu, pelo estímulo, pelas palavras amigas e lição de vida nos momentos mais difíceis da minha caminhada, pela dedicada orientação, pelo contínuo interesse, confiança e determinação em me guiar pelos caminhos ainda desconhecidos da pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Erasmo Campello, homem admirável pela sua garra e determinação, Coordenador do Projeto Prata da Casa. Acreditou em mim e me oportunizou este momento.

À Profª Kátia, sujeito da pesquisa, pelo ato de coragem de dizer "sim" a uma nova concepção de alfabetização, visando à conquista de uma efetiva aprendizagem para seus alunos.

À Profª Edilamar, diretora da escola Unidade Integrada "Y Juca Pirama", que abriu as portas da escola para a realização da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Celestino Alves Jr. e à Profª Dra. Lurdes Marcelino, pessoas queridas e inesquecíveis, pela sempre cordialidade e carinhosa atenção a mim dispensadas em todos os momentos de procura.



À Profª Dra. Cyntia Graziela e à Profª Dra. Stela Miller, pela participação no Exame de Qualificação, com sugestões valiosas em um momento decisivo do trabalho.

Às minhas amadas e queridas tias, grandes amigas, pelo incentivo e contribuição permanente em todos os momentos da minha vida.

A Marluci Grippa, por ter assumido o papel de mãe no período de realização deste trabalho, hoje, uma pessoa inesquecível.

A Sandra Carvalho, pela constante amizade, apoio carinhoso e grande contribuição durante a realização deste estudo.

Aos amigos Cláudio, Júnior, Iraneide, Tammy, Márcia, Whilmira, Luziene, Lourineide, Tathiana, Regina e Nayacy que, através da manifestação de afeto e solidariedade, tornaram esse percurso mais suave.

Às amigas maranhenses Vanja, Ana Célia (in memoriam), Maria José e Mariléia, companheiras dessa caminhada.

Carinhosamente, agradeço.

CORREIA, Joelma Reis. *Textos do cotidiano e a cultura popular* : aspectos fundamentais para a aprendizagem da língua escrita no período da alfabetização. Marília, 2000. 287p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

Este trabalho relata uma pesquisa cujo objetivo foi o de evidenciar o desenvolvimento da aprendizagem inicial da língua escrita, com base na cultura de origem e na experiência de vida dos alunos. Essas condições permitiram colaborar para a aprendizagem significativa da língua escrita e propiciaram ao professor alfabetizador reflexões acerca de sua prática pedagógica e de suas convicções a respeito do processo de alfabetização. Os princípios metodológicos da pesquisa-ação garantiram a realização da pesquisa em uma 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, situada no litoral do Maranhão, nos arredores da capital em São Luís, no ano de 1998. Nesta perspectiva, o trabalho analisa o fazer pedagógico da professora alfabetizadora fundamentado na concepção de que as crianças se alfabetizam com os materiais textuais de sua própria cultura. Analisa, ainda, um conjunto de manifestações escritas realizadas por três crianças como forma de demonstrar a sua evolução no processo de alfabetização e sua relação com a língua. As conclusões revelam que, quando o professor privilegia a cultura do aluno como ponto de partida para o aprendizado da língua escrita, a apropriação desse conhecimento passa a ter sentido para ambos, além de garantir uma aprendizagem conquistada com prazer pela criança.

Palavras-chave: Alfabetização / Cultura popular / Textos do cotidiano

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	14
1.1 LOURENÇO FILHO: CONCEPÇÃO AINDA PRESENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	14
1.2 NOVO OLHAR SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	24
1.3 A PERSPECTIVA DA INTERDISCURSIVIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	39
CAPÍTULO 2: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	62
2.1 A OPÇÃO PELA METODOLOGIA	62
2.1.1 Pesquisador e professor: trabalho conjunto.....	68
2.1.2 Os sujeitos da pesquisa	72
2.1.3 Os procedimentos	75
2.1.4 A análise dos dados.....	77
2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A PROFESSORA ALFABETIZADORA.....	79
CAPÍTULO 3: OS PRIMEIROS PASSOS PARA UMA NOVA PRÁTICA	89
3.1 PROPOSTAS DE ESCRITA APRESENTADAS PELA PROFESSORA	91
3.2 A ESCRITA DAS CRIANÇAS.....	97
3.3 A REAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA.....	114
3.4 A REAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PONTO DE VISTA AFETIVO E EMOCIONAL.....	116
CAPÍTULO 4: A PRÁTICA EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	124
4.1 PROPOSTAS DE ESCRITA APRESENTADAS PELA PROFESSORA	125
4.2 A ESCRITA DAS CRIANÇAS.....	130

4.3	A REAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA.....	148
4.4	A REAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PONTO DE VISTA AFETIVO E EMOCIONAL	151

CAPÍTULO 5: A ESCRITA NAS FÉRIAS; A ESCRITA NA RUA; A ESCRITA NA ESCOLA : A CRIANÇA COMO

	SUJEITO DA SUA APRENDIZAGEM	156
5.1	PROPOSTAS DE ESCRITA APRESENTADAS PELA PROFESSORA	158
5.2	A ESCRITA DAS CRIANÇAS	165
5.3	A REAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA.....	186
5.4	A REAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PONTO DE VISTA AFETIVO E EMOCIONAL	189

CAPÍTULO 6: PROFESSORES E CRIANÇAS: A CONQUISTA..... 196

6.1	PROPOSTAS DE ESCRITA APRESENTADAS PELA PROFESSORA	198
6.2.	A ESCRITA DAS CRIANÇAS	202
6.3	A REAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA.....	218
6.4	A REAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PONTO DE VISTA AFETIVO E EMOCIONAL	220

CAPÍTULO 7: CONCLUSÃO 228

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 241

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 246

ANEXOS..... 248

ABSTRACT 249

INTRODUÇÃO

O tema “alfabetização” sempre foi uma questão muito comentada e discutida no âmbito educacional, como uma necessidade básica para que a classe popular consiga alcançar o seu digno espaço social. Muitos são os discursos que prometem acabar com o analfabetismo, porém pouco se tem feito para a concretização deste objetivo.

Pode-se constatar a veracidade da afirmação acima no discurso oficial dos governos, através dos seus documentos os quais enfatizam a importância da luta pela educação básica e luta contra o analfabetismo, com o fim de permitir que o povo participe plenamente da vida econômica, social, política e cultural do país. Contudo, tenho convicção de que, tais assertivas, não passam de mero discurso, não havendo o compromisso com a efetivação do que está escrito nos documentos.

O insucesso dos alunos, traduzido nas altas taxas de repetência e evasão escolar no Ensino Básico, é uma prova do descaso com a educação e da urgência de uma política séria de alfabetização. Na América Latina essa necessidade torna-se ainda mais premente, por se tratar de uma região com uma das mais altas taxas de repetência do mundo, a qual se concentra, especialmente, nas três primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo que o filtro mais severo ainda permanece na passagem da 1ª para a 2ª série.

No Brasil, especificamente, as estatísticas educacionais demonstram que a cultura da repetência, principalmente no Ensino Fundamental,



continua sendo causa de muita polêmica, levando pesquisadores em educação e outros profissionais da área a proporem estratégias que objetivam superar a situação vigente, isto porque as consequências desse quadro são extremamente graves, já que as altas taxas de repetência contribuem:

para baixar o moral de grande parcela dos alunos, geram mais repetência via aumento da distorção idade/série, consomem improdutivamente partes consideráveis dos já insuficientes recursos financeiros dos orçamentos da educação e transformam a escola em exclusão social. (Franco et.al., 2000, p.176)

Muitas têm sido as medidas adotadas no Ensino Fundamental para a eliminação das altas taxas de repetência nesse nível de ensino. Porém, ainda não conseguiu-se superar tal situação. De acordo com o Censo Escolar do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC), o Ensino Fundamental apresentava, em 1999, uma taxa de repetência de 21,3%, sendo que a 1ª série continuava a se destacar como o “fenômeno da retenção”, com uma taxa de 40,1% (Gois, 2000, p.C1).

Com elevado índice de repetência na 1ª série, o Inep (Gois, 2000, p.C1) indica que, nesta série do Ensino Fundamental, quatro em cada dez alunos repetem de ano no Brasil, sendo que em nove Estados a chance do aluno ser reprovado na 1ª série é maior do que a de ele ser aprovado. Em todas as demais séries vem ocorrendo *uma queda na taxa de repetência de 1997 para 1999, enquanto que na 1ª série quase não se registrou variação : de 41,5% (1997) passou para 40,1% (1999). Assim, a queda foi de 3,4%* (Gois, 2000, p.C1).

Embora o Inep (Gois, 2000, p.C1) demonstre que tenha havido



uma diminuição na repetência de 1996/1997 (26,6%) para 1999 (23,4%) no Ensino Fundamental, considera, no entanto, que isso não significou uma melhora no fluxo escolar, pois, conforme este órgão, esses índices apontados têm de baixar continuamente durante pelo menos quinze anos.

Em relação às medidas acima mencionadas, faz-se necessário enfatizar que, algumas delas, foram implantadas, em alguns estados do Brasil, a partir da década de 80, dentre as quais destacam-se: a organização da educação em ciclos, em especial nas séries iniciais; e experiências com avaliação continuada, ambas relacionadas com práticas educacionais e políticas públicas vigentes.

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, outras medidas são implementadas, além de consolidar as já existentes, para a superação da repetência no Ensino Fundamental. Dentre as medidas estabelecidas pela LDB destacam-se: ciclos longos no Ensino Fundamental, funcionamento de classes de aceleração e a introdução do sistema de progressão continuada. Sendo assim, evidencia-se, claramente, que na resolução de tais medidas *a legislação buscou inspiração nas práticas sociais, sintonizando-se com essas práticas* (Franco et.al., 2000, p.183).

Dentre todas as medidas acima mencionadas, para a superação da repetência no Ensino Fundamental, faz-se necessário dar um enfoque maior ao aspecto da progressão continuada, estabelecida no parágrafo 2º, do inciso IV, do artigo 32 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96. De acordo com esta Lei, a progressão continuada, já adotada em alguns estados do



Brasil, vem a ser uma proposta adequada às organizações de regimes seriados ou de ciclos, baseada na progressão normal do aluno, sem retenções. Dessa forma, tal medida é considerada, por muitos pesquisadores e profissionais da educação, como uma opção importante para uma educação não excludente, oferecendo uma alternativa à cultura da repetência.

Entretanto, se, por um lado, a progressão continuada contribui para um sistema educacional inclusivo e democrático, através da anulação da repetência, por outro lado, sua adoção pelos estabelecimentos de Ensino Fundamental não significou uma melhoria da aprendizagem. Conforme Cunha apud Franco et.al. (2000, p.178), em alguns lugares onde a progressão continuada foi adotada, como Santa Catarina e Rio de Janeiro, a qualidade do ensino caiu irremediavelmente. Neste sentido, se com a progressão continuada se resolve o problema da repetência, não se tem, com ela, a garantia de uma educação de qualidade.

Assim, apesar da adoção de todas essas medidas para se acabar com a repetência, o Brasil ainda não conseguiu atingir uma das metas globais propostas pelo Plano Decenal de Educação para Todos: *reduzir a repetência de 1ª a 5ª séries, de modo que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória regular* (Brasil, 1993, p. 42).

Embora o problema do insucesso no desempenho escolar seja comum em todo território brasileiro, ele se diversifica em intensidade de acordo com a região, estado, município, localidades e redes de ensino. No caso da Região



Nordeste, que possui uma taxa de 56% da população vivendo abaixo da linha de pobreza absoluta (Brasil, 1993, p.20), torna-se maior ainda a dificuldade em vencer as séries iniciais do Ensino Fundamental, revelando-se o sistema educacional incapaz de criar condições para manter essas crianças dentro do processo. Logo, conclui-se que, quanto maior o grau de pobreza de uma população, maior seu número de analfabetos, pois ambos, pobreza e analfabetismo, não são fenômenos independentes.

Se estudássemos a fundo e separadamente a situação educacional de cada estado do Nordeste, ficaríamos alarmados diante da falta de comprometimento com a alfabetização das camadas populares por parte da sociedade. Dentre os nove estados que fazem parte dessa região, dispenso uma atenção especial ao Maranhão em se tratando das questões relativas à alfabetização. Isto porque, além de ser o meu Estado de origem, é também o local onde desenvolvi o meu estudo.

Mesmo sendo a educação uma das “prioridades” do atual governo do estado do Maranhão, o *Plano Decenal de Educação para Todos* (Maranhão, 1994) indica que o Estado é detentor de umas das maiores taxas de analfabetismo do Brasil, ficando em 2º lugar no *ranking* nacional, superado apenas pelo estado de Alagoas. Nesta perspectiva, volta-se a concluir que esta “prioridade” dada à educação fica apenas na letra da lei.

Uma das grandes causas de ainda não se conseguir vencer o analfabetismo no Maranhão é a dificuldade que a criança tem de vencer a 1ª série, o que a impede de prosseguir pelo sistema. De acordo com o Inep (Gois, 2000,

p.C1), este Estado ocupa o 6º lugar entre os nove estados do Brasil com a maior taxa de repetência na 1ª série, com 52,5%.

Em relação a esse aspecto da repetência, é imprescindível salientar que, no Maranhão, os estabelecimentos de ensino continuam trabalhando dentro desse regime, o que quer dizer que, o sistema de ensino do Estado não adotou, o regime de progressão continuada proposto pela Lei 9394/96. Entretanto, essa questão não tem passado despercebida pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Maranhão, a qual tem promovido uma série de reuniões para discussão das vantagens e desvantagens de tal medida, conforme informação da própria Secretaria.

Além da repetência que impede a criança de ultrapassar a 1ª série há, no Maranhão, um outro obstáculo que dificulta mais ainda essa passagem. A rede pública estadual não deixa claro quem deve assumir a responsabilidade de alfabetizar: se a Pré-Escola ou a 1ª série, havendo por parte de ambas uma transferência recíproca de responsabilidade.

De certa forma, toda essa indefinição é gerada devido ao fato de a rede particular possuir as suas chamadas “classes de alfabetização”, em que a criança é alfabetizada aos seis anos, ainda na Pré-Escola, chegando à 1ª série já lendo e escrevendo. Esta situação é vista com bons olhos pelos pais das crianças, o que traz grande vantagem para as escolas particulares. A rede estadual tenta incorporar essa idéia, gerando grande confusão entre a comunidade escolar. E, assim, pais e filhos sofrem as conseqüências dessas atitudes oficiais.

Não se pode deixar de mencionar também, que nessa



transferência de responsabilidade está embutida a formação do professor. Frequentemente, este não se acha em condições de assumir a responsabilidade de alfabetizar, até porque na sua formação não havia uma disciplina específica que contemplasse a alfabetização. Então, ao assumir esta função, o professor se sente inseguro, sem saber como agir para que no final do ano seus alunos estejam lendo e escrevendo significativamente. Essa insegurança contribui para o fracasso escolar do aluno da classe popular.

Outra falha na formação desse professor, é de não estar preparado para ensinar os alunos dos setores populares. Os futuros professores, durante o preparo nos cursos de formação, não se capacitam para compreenderem, em sua prática docente, o universo cultural do aluno. Isso resulta na descrença da capacidade de aprender do aluno, contribuindo, assim, para o seu baixo rendimento.

Como um dos principais agentes do processo educativo, percebe-se, através das considerações acima, que o professor tem apresentado um desempenho afetado pela limitação dos sistemas de formação que pouco estão contribuindo para capacitá-lo técnica e politicamente. Junto a todos esses problemas relacionados à formação do professor, o Estado do Maranhão apresenta outros, tais como:

o reduzido número de agências de formação de professores de 1º grau ... sendo que o atendimento em maior parte é feito em escolas particulares; existência de professores incapacitados atuando nos cursos de magistério ministrados por escolas não estruturadas.
(Maranhão, 1994, p. 29)

Pode-se compreender, a partir das questões levantadas, a precariedade do sistema educacional do Maranhão, fazendo com que esse Estado brasileiro apresente a segunda maior taxa de analfabetismo do país. E, à medida que vai diminuindo o nível de renda da população do Estado, agravam-se ainda mais as situações já citadas, passando a ser um desafio constante àqueles que não se conformam com situações como essa.

Evidencia-se a comprovação da afirmação acima, quando se lança o olhar para as escolas da zona rural do Maranhão, mais especificamente aquelas localizadas na Costa do Maranhão. Enquanto na zona urbana o número de repetentes na 1ª série já é alarmante, chegando a uma taxa de 19,74%, na zona rural essa taxa aumenta consideravelmente, atingindo 22,25% (Maranhão, 1994, p.23), sem falar nos índices de evasão que alcançam taxas em torno de 62, 01% (Maranhão, 1994, p.23).

Em relação a essas taxas apresentadas, considero necessário mencionar que, embora procurasse obter dados atualizados junto à Secretaria de Estado do Maranhão, isto não foi possível, pois, conforme este órgão, tais dados ainda não estavam à disposição. Creio, entretanto, que não houve uma reversão dessa situação, já que o Estado do Maranhão, de acordo com o comentado, apresenta a 6ª maior taxa de repetência na 1ª série.

Analisando-se a realidade educacional do Maranhão, especialmente a do litoral situado na ilha de S. Luís, percebem-se as razões de tão alto índice de repetência, principalmente na 1ª série. Isto porque, além dos problemas já citados anteriormente, agregam-se muitos outros que contribuem

para que esta situação não se reverta. Dentre as dificuldades encontradas no litoral maranhense, nos arredores da capital São Luís, destacam-se: a distância que a localidade fica em relação ao centro da cidade, razão pela qual poucos professores se dispõem a fazer o itinerário; professores com muitos anos de formação e não receptivos a mudanças; embora existam alguns professores insatisfeitos com sua prática, há uma insuficiência de cursos de capacitação; inexistência de supervisor pedagógico; reduzido número de escolas, deixando muitas crianças fora do processo.

Devido a toda essa problemática, minha ação, como pesquisadora, foi exatamente contribuir para que uma mudança, na condução do processo ensino-aprendizagem da língua escrita, ocorresse de forma efetiva e significativa na primeira série dessas escolas da zona litorânea do Maranhão, privilegiando uma das localidades da Ilha de São Luís – o Araçagi.

Araçagi é um povoado localizado no litoral do Maranhão, pertencente ao município de Paço do Lumiar, afastado cerca de dezoito quilômetros ou 1h 15 de ônibus circular do centro de São Luís. Por se tratar de uma localidade litorânea, é bastante freqüentado nos finais de semana e, principalmente, nas férias pela população de São Luís e por turistas, para usufruir da sua praia que recebe o mesmo nome.

Devido ao seu caráter praiano, seus moradores vivem basicamente do comércio das barraquinhas instaladas na praia, oferecendo às pessoas que as visitam muitos atrativos culinários. Há um comércio informal – especialmente praticado por crianças – com venda de produtos preparados e

cultivados pela própria população; atividade de pesca e prestação de trabalhos domésticos para as muitas mansões existentes no local.

O Araçagi possui apenas uma escola estadual - Unidade Integrada "Y Juca Pirama" - para atender a todo o seu alunado, que se divide entre filhos de barraqueiros, domésticas, pescadores, pedreiros e as próprias crianças que trabalham com vendas na praia. A escola está situada na Praia do Araçagi, oferecendo um ambiente cultural riquíssimo, que poderia ser o ponto de partida para a prática pedagógica, porém esse dado não é utilizado pelos professores como forma de privilegiar a realidade daquele povo.

Neste sentido, direciono minha atenção para a primeira série da escola Unidade Integrada "Y Juca Pirama", em que a professora ainda adotava uma atitude tradicional, em 1997, tendo como direcionamento apenas a cartilha, embora se sentisse muito angustiada, no início do ano, ao receber 99,9% das crianças sem saber ler e escrever. No final do ano, apesar dos seus esforços, a aprendizagem não ocorria, resultando, assim, em crianças multirrepetentes, ou que nas séries finais, não sabiam ler nem escrever.

Com esse quadro descrito, a professora se sentia, a cada dia, mais insatisfeita com sua própria prática, procurando caminhos para solucionar todos esses problemas, porém se sentia confusa por não saber que direção seguir. Portanto, minha atitude, como pesquisadora, foi sugerir uma intervenção mais radical, uma intervenção com outros procedimentos metodológicos para tentar obter uma mudança na situação observada, e alcançar, com isso, resultados diferentes daqueles obtidos até 1997 na alfabetização.



Sendo assim, os objetivos pretendidos podem assim ser resumidos:

- Evidenciar a relevância de se desenvolver a aprendizagem da língua escrita, no período da alfabetização, privilegiando a cultura de origem e a experiência de vida dos alunos para que a aprendizagem da língua ocorra de modo significativo.
- Demonstrar a conquista da escrita como elemento de auto-realização para crianças com o histórico de fracasso.
- Propiciar ao professor alfabetizador uma reflexão acerca da sua prática pedagógica e de suas convicções a respeito do processo de alfabetização.

Dessa forma, encontrei na pesquisa-ação a fundamentação metodológica para o meu trabalho por acreditar que essa intervenção só poderia ser realizada por meio desse tipo de pesquisa social, pois o meu objetivo era resolver ou, pelo menos, melhorar a situação observada. Todas as características do processo e a relação mantida com a professora alfabetizadora apontavam para a pesquisa-ação.

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, **O processo de alfabetização**, exponho a concepção de autores considerados essenciais para a discussão da aprendizagem da língua escrita, no período da alfabetização. Destaco, inicialmente, o pensamento de Lourenço Filho, uma vez que é possível verificar a forte influência das idéias desse autor nas práticas e uso de cartilhas de



alfabetização. Destaco, ainda, autores como Ferreiro, Smolka, Vygotsky, Bakhtin e outros, por contribuírem, consideravelmente, para que o aprendizado da língua escrita ocorra de forma significativa.

No segundo capítulo, **A construção do objeto de estudo**, explico as concepções e os procedimentos metodológicos utilizados durante o processo de investigação, apontando, inicialmente, as razões pela escolha da metodologia da pesquisa-ação. Relato a forma como se iniciou o despertar da professora alfabetizadora, sujeito da pesquisa, por uma nova concepção de alfabetização e demonstro como foi planejado e organizado o trabalho com as crianças em sala de aula no ano de 1998.

No terceiro capítulo, **Os primeiros passos para uma nova prática**, descrevo e interpreto, com base no referencial teórico discutido no primeiro capítulo, o início do trabalho pedagógico da professora alfabetizadora no ano de 1998, que corresponde ao primeiro bimestre, além das manifestações do docente e das crianças nesse período. Busco também, interpretar e analisar um conjunto de manifestações escritas realizadas por três alunos, as quais se farão presentes nos demais capítulos.

No quarto capítulo, **A prática em processo de construção**, e no quinto capítulo, **A escrita nas férias, a escrita na rua, a escrita na escola: a criança como sujeito da sua aprendizagem**, descrevo, analiso e interpreto o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no segundo e terceiro bimestres. Aponto como foi ocorrendo o avançar da professora para uma nova prática e o progresso das crianças em relação à aquisição da língua escrita.



Capítulo 10: No sexto capítulo, **Professores e crianças: a conquista**, continuo descrevendo, analisando e interpretando o caminho percorrido pela professora e pelas crianças durante o quarto bimestre, demonstrando, ainda, que ambos conseguiram atingir, cada qual no seu nível, a construção de novos saberes.

Na **conclusão**, retorno aos aspectos mais importantes discutidos ao longo do trabalho, com o objetivo de estimular e ampliar as discussões acerca do processo ensino-aprendizagem da língua escrita no período da alfabetização. Registro, também, algumas observações a respeito do crescimento intelectual das crianças e da professora-alfabetizadora durante o desenvolvimento da pesquisa. Demonstro que a aquisição da língua escrita, tendo como referência a vida cultural das crianças, permitiu-lhes a construção de significados e a ampliação do domínio do seu mundo, da sua cultura e que, a alfabetizadora, conduzida, em todos os momentos, por um trabalho de reflexão, consegue transformar e, mais do que isso, realizar-se com a prática construída.



CAPÍTULO 1 : O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

1.1 LOURENÇO FILHO: CONCEPÇÃO AINDA PRESENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Em pleno limiar do terceiro milênio, a questão da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Básico, em especial na primeira 1ª série, continua sendo um dos maiores motivos do insucesso escolar de milhares de crianças da classe popular que, ao entrarem na escola, buscam a esperança de aprender, contudo saem levando consigo *a certeza de sua incapacidade não só para aprender, mas uma incapacidade global* (Garcia, 1993, p. 8). Já bem próximo do século XXI, este é um problema que já deveria ter sido superado, pois sempre foi causa de muita polêmica, insatisfação e colocado como "prioridade" em muitos planos de governos, porém o fracasso na alfabetização, cada vez mais intenso, demonstra o quanto a escola está falhando em sua tarefa pedagógica.

Neste sentido, não se pode deixar de mencionar a questão política que envolve esta situação, destacando a relação entre o que acontece na escola e o que acontece na sociedade. Esta, a partir da produção do fracasso escolar, garante o sucesso de um modelo de desenvolvimento excludente. Assim, sociedade e escola desenvolvem a ideologia do mérito, das aptidões e do sucesso para que todos acreditem que:

Nesta sociedade tão democrática, só não tem sucesso quem não é capaz, quem não se esforça, ou mesmo quem não quer. Assim também, na escola. Nela só não tem sucesso quem não se esforça ou não tem aptidão para o estudo. (Garcia, 1993, p. 9)

Dentro desse panorama, muito se tem feito para reverter tal quadro. Não é à toa que inúmeras pesquisas vêm surgindo na área da alfabetização, trazendo muitas contribuições, fazendo avançar algumas idéias a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, muitas outras que, de certa forma, dominaram marcadamente um determinado momento da história, permanecem, ainda hoje, muito presentes no dia-a-dia de várias escolas. Entre os elaboradores dessas idéias destaco a figura de Lourenço Filho, um dos teóricos da Escola Nova no Brasil, cujos princípios ainda se encontram enraizados não só na educação brasileira, mas em outros países.

O motivo das idéias de Lourenço Filho (1957) vigorarem até os dias de hoje foi a produção e difusão, no final da década de 20, de um conjunto de testes conhecidos como *Testes ABC*, oferecidos aos educadores não só do Brasil como, também, da América Latina. Ao organizar os *Testes ABC* este autor tinha como objetivo: ... *oferecer um singelo instrumento de diagnóstico que, à entrada da escola, pudesse classificar as crianças segundo uma variável relevante na aprendizagem inicial da leitura e da escrita* (Lourenço Filho, 1957, p.9).

Para Lourenço Filho (1957), a aplicação desse instrumento de diagnóstico, os testes ABC, se fazia necessário porque com ele foi possível observar a não correlação existente entre os resultados da aprendizagem da leitura e da escrita e o nível de idade mental de cada aluno, ou seja, *não eram sempre as*

crianças de mais idade, nem as de maior desenvolvimento geral que mais facilmente aprendiam (Lourenço Filho, 1957). Por esse motivo, Lourenço Filho (1957) supôs que outro fator, ou conjunto de fatores atuasse na aquisição da leitura e da escrita. Assim, formulou a hipótese de que essa aquisição dependeria de um processo geral de maturação.

Conforme Lourenço Filho (1957), para iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deveria estar "preparada" para tais atividades, ou seja, possuir um certo grau de maturidade, pois só assim ela conseguiria se adaptar ao conjunto de técnicas exigidas no aprendizado da leitura e da escrita, consideradas fundamentais para o autor. Sendo assim, a criança prosseguiria durante todo o ano letivo e nas demais séries sem dificuldade, impedindo o "desperdício das energias dos mestres". De acordo com Lourenço Filho (1957), com a verificação da maturidade, através das aplicações práticas dos Testes ABC, seria possível formar classes homogêneas, tendo as crianças, portanto, maior rendimento na aprendizagem.

Lourenço Filho (1957) via como necessária esta verificação da maturidade, porque avaliava que a escola não respeitava as crianças, considerando-as todas iguais a tal ponto de juntar *a esmo, nas mesmas classes, maturos e imaturos, os capazes de aprender a ler em três meses e os que, nem em três anos, sob tal regime não poderão aprender* (Lourenço Filho, 1957, p.19). Por esse motivo defendia a organização de uma espécie de seleção, antes da entrada da criança na escola, sendo, justamente, a aplicação dos Testes ABC o

procedimento necessário para saber se o aluno estava apto para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Lourenço Filho (1957), seria necessário classificar as crianças pela sua capacidade real de aprendizagem da leitura e da escrita pelos Testes ABC, para que em sala de aula o esforço do mestre não fosse em vão. Caso as crianças não chegassem ao objetivo desejado, seriam elas mesmas responsáveis pelo seu próprio fracasso. A confirmação deste fato se dá quando o autor considera qualquer método válido para levar a criança ao aprendizado da leitura; se, porém, ela não conseguisse seria porque estava inapta para tal aprendizagem. Lourenço Filho (1957) compara os métodos às máquinas e as crianças à matéria-prima. Se a matéria-prima não se ajusta à maquinaria é porque aquela é considerada inadequada. Neste sentido, afirma:

As máquinas preparadas para tecer seda, não o farão, proveitosamente, se as provermos com lã. E se, de mistura, lhes dermos, com tênues fios de seda, pedaços de barbantes e grosseiras felpas de coco, os teares se emperrarão a meio caminho, não chegando a dar nenhum produto aceitável.
(Lourenço Filho, 1957, p.18)

Para impedir tal situação, Lourenço Filho (1957) propõe o estudo da matéria-prima antes do ajustamento das máquinas, pois, de acordo com o já comentado, o problema da não-aprendizagem não se encontra nos métodos, mas na capacidade da criança. Dessa forma, a criança deveria ser submetida aos Testes ABC para a certificação de que teria totais condições de iniciar o

aprendizado da leitura e da escrita. Nesta perspectiva poderíamos nos perguntar: qual seria a concepção do autor a respeito da leitura e da escrita?

Em se tratando da leitura, o autor concedia a esta, “dentro de certos limites”, um sentido autônomo, isto porque para iniciar o seu aprendizado, não era precisamente obrigatório já possuir a habilidade da escrita. Para Lourenço Filho (1957, p.43) *ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é reação diante da visão das formas das palavras, das frases ou sílabas*, realizada através da linguagem oral ou da leitura silenciosa. Com isso, as palavras ou frases seriam o estímulo para tal reação, sendo totalmente individual, ou seja, diversa em cada leitor e, também, responsáveis por estimular as estruturas emocionais, o que implicaria atitudes ou sentimentos.

Dá a leitura ser vista por Lourenço Filho (1957) como um processo global, pois abrangeria tanto o dinamismo da linguagem, como o condicionamento emocional, seja na leitura externa seja na interna. Diante do exposto, a leitura englobaria uma série de elementos: visão, reação e movimento e, objetivando sua concretização, far-se-ia necessário um mínimo de maturidade por parte da criança.

Embora a leitura seja considerada uma atividade complexa, Lourenço Filho (1957) afirma que há maior complexidade nos processos da escrita porque envolvem o exercício da leitura. A escrita é considerada ainda *uma atividade menos delicada do que a atividade normal da leitura* (Lourenço Filho, 1957, p.49), porque esta última envolveria um comportamento motor, o da



linguagem interior, que se torna invisível à observação comum, a leitura silenciosa.

Nessas condições apresentadas, o ato de escrever se restringiria ao exercício da ortografia, da caligrafia, dando-se bastante ênfase ao traçado bem claro das letras convencionais, além de uma série de exercícios como o traçado de cobrinhas, tracinhos para a obtenção real do domínio da escrita, especialmente para exercitar aquelas crianças consideradas imaturas. Dessa forma, a escrita seria compreendida como uma atividade basicamente motriz, não envolvendo o nível mental, mas o desenvolvimento visual-motor.

Para Lourenço Filho (1957), o domínio da leitura e da escrita exige muito da criança. São atividades traduzidas em movimentos, pois ambas *estruturam-se em comportamento de base motriz, em atividades por parte do aprendiz* (Lourenço Filho, 1957, p.43). As diferenças individuais em relação a essas exigências são muito grandes, pois requerem da criança o desenvolvimento de determinadas capacidades, tais como: coordenação visual-motora e auditivo-motora, capacidade de atenção e resistência à fadiga. Tais competências deveriam ser efetivadas com perfeição para a aprendizagem realmente acontecer. Isso somente seria possível com as crianças portadoras de, *além de certo nível de desenvolvimento mental, certo nível de maturidade* (Lourenço Filho, 1957, p.53).

Como se vê acima, o autor não descartava totalmente o nível mental, mas deixava claro a pouca importância dada à inteligência na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Chega a tal conclusão fundamentando-se nas pesquisas geradas por dois psicólogos americanos, William Gray e Gates. Em

relação à leitura, esta questão torna-se mais clara quando Lourenço Filho (1957) analisa as causas dificultadoras do progresso na aprendizagem mecânica da leitura apresentadas por Gray, das quais destacam-se: visão defeituosa; imaturidade dos hábitos gerais de linguagem; timidez; pequeno interesse para aprender a ler; carência de exercícios sistemáticos; instabilidade e fadigabilidades excessivas; dificuldade de prolação e defeitos decorrentes da associação dos sons aos símbolos escritos; limitado campo de visualização; movimentos irregulares dos olhos; surdez parcial, desnutrição, pequena memória visual e imaturidade geral.

Partindo da análise dessas causas, Lourenço Filho (1957, p.34) confirma a sua hipótese de que: *o aprendizado mecânico da leitura independe de um poder de inteligência geral, mas são as condições fisiológicas e de maturidade que vão determinar o progresso na leitura.*

Para Lourenço Filho (1957), o ato de ler torna-se, inicialmente, um aprendizado mecânico, porque, antes de mais nada, requer a decifração dos sinais gráficos. Assim:

A inteligência só se manifesta no valor da leitura, observa Gates, depois que a leitura tenha sido dominada como uma técnica que é. Tem-se dado demasiada importância ao nível mental, com desprezo de outras causas de diferença individual.
(Lourenço Filho, 1957, p.53)

Embora Lourenço Filho (1957) enfatizasse a decifração dos sinais gráficos como o momento inicial do processo de ler, reconhecia, também, a importância da compreensão, por parte da criança, no ato da leitura. Dessa forma,

considerava não poder se separar, de modo completo, no ensino da leitura, a aprendizagem mecânica da interpretativa. Porém, afirmava que:

antes de ter dominado os sinais e suas combinações, a criança tem diante de si uma dificuldade que precisa transpor, a fim de que o processo integral da leitura venha estabelecer-se com perfeita normalidade. (Lourenço Filho, 1957, p.34)

E mais uma vez o autor destaca a importância da maturidade para se vencer tal dificuldade. De acordo com Lourenço Filho (1957), ler na fase inicial da aprendizagem implicaria enunciar sons diante de sinais escritos ou impressos. O aprendiz deveria ser motivado, reagindo através de estímulos, que deveriam significar alguma coisa para ele. Assim, *ler será ver para falar, entendendo o que se fala* (Lourenço Filho, 1957, p.51). A capacidade de discriminação visual por parte da criança tornava-se imprescindível para que a leitura acontecesse, pois ela iria *permitir a distinção de palavras entre palavras, sílabas entre sílabas, letras entre letras* (1957, p.51); também se devia considerar a memorização visual e prolação, atenção dirigida e resistência à fadiga.

O processo da leitura era visto por Lourenço Filho (1957) como substancialmente dinâmico, porque para ver, para enunciar e para compreender seriam extremamente necessários os movimentos e a coordenação desses movimentos. Para isto acontecer, a criança deveria apresentar determinadas capacidades, já comentadas, resultado de um processo de maturação, sujeitas a condições neurológicas.



Quanto ao aprendizado da escrita, Lourenço Filho (1957) acrescentava outras capacidades, tais como: a coordenação dos movimentos da mão, as de visão da forma e as de linguagem. No exercício da escrita também seria necessária a capacidade de copiar figuras simples e depois copiá-las sem inversão e uma maior resistência à fadiga.

É devido a essas condições apresentadas para o domínio da leitura e da escrita que Lourenço Filho (1957) destacava o nível de maturidade como sendo imprescindível para a realização da aprendizagem. Daí considerar os Testes ABC como um instrumento de medida digno de confiança, pois, conforme o autor, apresentam os requisitos de sensibilidade, consistência e coerência, necessários a um instrumento de medida e redutores das possibilidades de erro.

Os Testes ABC eram considerados pelo autor como um *instrumento simples, de fácil manejo, capaz de ser utilizado por qualquer mestre primário* (Lourenço Filho, 1957, p.66), bastando apenas fazer a leitura do Guia de Exame, para o contato com todas as ações a serem tomadas no ato das provas. Os testes, além de possuírem um valor diagnóstico, detectando o nível de maturidade da criança, têm também um valor prognóstico, predizendo o possível rendimento do aluno. De acordo com os resultados coletados e a sua avaliação, classificavam-se e se organizavam os alunos em classes seletivas ou diferenciadas, formando, assim, classes homogêneas garantindo a eficiência do processo. Com tais classes, aumentava-se o rendimento do ensino, facilitava-se a disciplina, além de permitir-se uma melhor avaliação do trabalho de cada docente.

Após a classificação e organização das crianças em classes



seletivas, aquelas consideradas nas provas como as mais lentas e de difícil aprendizagem eram submetidas a uma série de exercícios corretivos até conseguirem atingir o real desenvolvimento de todas as capacidades indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Lourenço Filho (1957), para nada prejudicar o aprendizado da leitura e da escrita, seria preciso obedecer às condições apresentadas: a maturidade, vista como primordial; o desejo de aprender da criança; a seleção e a graduação do material; as capacidades do professor, umas relativas às qualidades técnicas e outras aos atributos de sua personalidade, importantíssimas para a motivação do trabalho.

Os Testes ABC, além de serem aplicados em muitos Estados brasileiros, ganharam repercussão em toda América do Sul, América Central e México. Formam uma série de oito testes impressos em cartões, geralmente acompanhados de figuras. Cada teste destina-se a avaliar uma ou mais capacidades da criança. O teste n.º 1 avalia a coordenação visual motora; o teste n.º 2 avalia a memória visual, o índice de atenção dirigida, o vocabulário e a compreensão geral; o teste n.º 3 tendência à inversão na cópia de figuras; o teste n.º 4 a memorização auditiva, capacidade de prolação e tendência à ecolalia; o teste n.º 5 a memorização auditiva; o teste n.º 6 avalia a coordenação auditivo-motora; os testes n.º 7 e 8 resistência à fadiga.

Diante de todos os aspectos mencionados relativos aos Testes ABC, percebe-se, claramente, que eles funcionavam como uma espécie de premonição a respeito da aprendizagem do aluno. Através da aplicação dos testes

e logo após a sua avaliação, o professor já sabia quais os alunos que mais facilmente aprenderiam e os que não teriam as menores condições de aprender, a não ser que fossem submetidos aos chamados “exercícios corretivos”, caso contrário, estariam relegados a nunca se apropriarem do sistema de escrita.

Ao retratar os pontos considerados mais relevantes do pensamento de Lourenço Filho (1957), evidenciam-se as exigências feitas à criança na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, para obter o domínio dessas atividades, como se apenas a aquisição de certas habilidades ou capacidades fizesse a aprendizagem acontecer de fato. O ensino da leitura e da escrita é visto, nessa perspectiva, totalmente desprovido de sentido, ficando caracterizado apenas como aquisição de uma técnica, como comprova o próprio discurso do autor.

1.2 NOVO OLHAR SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Como já se comentou anteriormente, muitas das idéias de Lourenço Filho (1957) continuam impregnadas na prática de vários professores alfabetizadores, embora muitos desconheçam tal fato. Essa atitude tem como resultado, ao final do ano letivo, o grande número de crianças evadidas e repetentes, por não se enquadrar a este modelo de ensino. Contudo, muitos professores, por não se sentirem satisfeitos com tal resultado, passam a questionar essa forma de pensar o processo de alfabetização, buscando insistentemente uma

outra maneira de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita, indo além da mera aquisição de uma técnica.

Esse novo olhar por parte dos professores em relação à alfabetização inicial foi bastante influenciado pelas pesquisas realizadas por Ferreiro que, a partir de algumas considerações em *Reflexões sobre Alfabetização*, faz referências claras ao pensamento de Lourenço Filho (1957), contrapondo-se a este teórico da Escola Nova.

Ferreiro (1995) ressalta a necessidade dos educadores compreenderem qual a concepção da criança sobre a escrita, destacando como de suma importância para o processo de alfabetização uma faculdade básica: a inteligência.

Ao destacar a inteligência no processo de alfabetização, Ferreiro (1995) procura introduzir, fundamentada no processo de desenvolvimento piagetiano, o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente, ou seja, o sujeito que busca conhecimento, formula, reformula, comprova hipóteses, em uma ação interiorizada. Com isso, Ferreiro (1995) difere radicalmente do pensamento de Lourenço Filho (1957), pois para este autor a criança só passaria a usar a inteligência após ter dominado os sinais gráficos. Neste sentido, argumenta Ferreiro:

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de 'maturidade' ou de prontidão da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. (1995, p. 9)

A partir desse trecho, Ferreiro (1995) chama atenção para o reconhecimento da importância de se considerar a natureza da língua escrita no processo de alfabetização. E considerar a natureza da língua escrita requer, antes de mais nada, aceitar que a apropriação do sistema de representação da linguagem escrita, por parte da criança, não ocorre a partir da sua capacidade de articular movimentos, mas quando esta passa a compreender seu processo de construção e suas regras de produção. Muitas práticas pedagógicas ainda não aderiram a tal pressuposto, isto porque:

a leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser 'ensinado' e cuja 'aprendizagem' suporia o exercício de uma série de atividades específicas. (Ferreiro, 1995, p.42)

Neste sentido, com intuito da criança dominar este conjunto de habilidades, o professor utiliza-se dos tão conhecidos métodos: analítico, sintético, fonético e global - de acordo com a sua opção - *que não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições* (Ferreiro, 1995, p.30), seguindo minuciosamente todos os passos descritos, como forma de atingir a perfeita aprendizagem da criança. Dessa forma, o método é o responsável pela aquisição de conhecimentos. Ferreiro (1995), porém, entende que a aprendizagem da leitura e da escrita não é resolvida com novos métodos, e que é:

... preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem



empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações que age sobre o real para fazê-lo seu. (Ferreiro, 1995, p.40)

Com tal observação, a autora menciona um aspecto considerado de extrema relevância no processo de alfabetização: “conceber a escrita como sistema de representação da linguagem”. Tal concepção, se opõe àquela “tradicional” visão de considerar a escrita como um código de transcrição gráfica da linguagem oral, difundida por Lourenço Filho (1957) e ainda presente em muitas salas de aula. Este modo de conceber a escrita faz com que o professor considere que o progresso na leitura e na escrita se dê através do avanço da criança no decifrado e na exatidão da cópia gráfica, priorizando somente a discriminação perceptiva, ficando a natureza da escrita sem jamais ser questionada e compreendida.

Nesta perspectiva, a língua perde totalmente o sentido, conforme entende Ferreiro (1995), pois se a escrita passa a ser compreendida como um código, sua aprendizagem ocorre através da sua fragmentação em unidades menores - sílabas e letras - destituídas de significado. A criança fica sem elementos para compreender as características, o valor, a função, enfim, a natureza da escrita, porque não possui a sua totalidade. Vista dessa forma, percebe-se claramente a desvalorização a que é submetida a língua, anulando

totalmente a sua natureza social e a dinâmica que emerge na relação entre os homens.

A concepção descrita ganha força, já a partir dos trabalhos de Saussure (1997), pois este concebe o signo lingüístico como a união indissolúvel de um significante com um significado. Contudo, a partir do princípio da arbitrariedade do signo, Saussure entende que *o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade* (Saussure, 1997, p.83). Com isso, apenas o significante passa a ser priorizado, ou seja, dá-se ênfase na escrita apenas ao som acústico e às marcas gráficas. Ferreiro, porém, discorda dessa forma de pensar, quando afirma:

... a linguagem, como tal, é colocada de certa forma 'entre parênteses', ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível de significante). O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruímos o signo lingüístico. (Ferreiro, 1995, p.15)

Constata-se a realidade dessa afirmação ao se analisarem algumas cartilhas utilizadas no processo de alfabetização, pois:

... despojam os signos lingüísticos de seu significado, prendem-se aos sons e às marcas gráficas e fazem da enunciação jogos de palavras desconexos que, julgando idiotas as crianças, acabam por expô-las a uma pseudo-língua. (Arena, 1992, p.76)

No entanto, de acordo com Ferreiro (1995), a escrita concebida como representação da linguagem provoca mudanças radicais no processo de alfabetização. A partir dessa concepção de escrita, começa-se a entender que, para a apropriação desse conhecimento e compreensão da natureza desse sistema de representação, a criança passa por dificuldades conceituais específicas, que se constituem em conjuntos de hipóteses para compreender aquele objeto.

Ao ter oportunidade de estar em contato com a escrita em sala de aula, a criança começará a explorar esse objeto de conhecimento. A partir daí, estará diante de interrogações que exigirão respostas, levando-a a refletir e a elaborar hipóteses, construir sua teoria, defendê-la, surgindo novamente situações problemáticas até chegar ao ponto mais alto do conhecimento. Por esse motivo, a criança não pode iniciar a aprendizagem da escrita com sílabas sem sentido, dissociando o som da significação, pois, desta forma, não terá a visão total da natureza da língua, tendo em vista que: *a significação é a função do signo; eis porque é impossível representar a significação à parte do signo, como algo independente, particular* (Bakhtin, 1995, p.51).

A partir dessas considerações, constata-se a existência da apropriação verdadeira da língua escrita quando a criança a reconstitui internamente, quando compreende o seu modo de produção. Quando a criança é impedida de escrever e obrigada a copiar, é negada a ela a possibilidade de compreender, aprender, enfim, de descobrir por si mesma.

Para se mudar tal situação, é preciso que seja oportunizado à criança um espaço em sala de aula, onde não seja tolhida de explorar, buscar

informações a respeito deste sistema de escrita, para assim compreendê-lo. Porém, nem sempre a criança encontra esse espaço em sala de aula, pois a sua concessão requer do professor uma nova atitude, a de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Essa nova atitude ultrapassa a tradicional concepção de que o professor é o único informante da criança e que ela só adquirirá conhecimentos considerados necessários e adequados via ensino sistemático. Concebendo desse modo o processo de ensino-aprendizagem, o professor estará, de acordo com Smolka (1993a), supervalorizando a tarefa de ensinar (instituída pela escola) e ocultando, distorcendo ou mesmo rompendo a relação de ensino (constituída nas relações sociais), tão necessária ao processo de aprendizagem, e assim:

... o professor tende a monopolizar o espaço da sala de aula: seu discurso predomina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, isto é, que a escolarização é constitutiva de conhecimento. O que quer dizer: quem não vai à escola não possui conhecimentos. (Smolka, 1993a, p.31)

Se no contexto escolar a língua escrita for apresentada à criança nestas condições de ensino, esta nunca terá o que construir e explorar em sala de aula, pois jamais será estimulada para tais situações, sendo somente um receptor passivo *sem nunca encontrar respostas aos 'porquês' e aos 'para quês' que já nem se atreve a formular em voz alta.* (Ferreiro, 1995, p.31)

Ora, se o professor não reconhecer que ele não é o único que sabe ler e escrever na sala de aula e que, fora dela, existem outros informantes considerados muito importantes para a criança poder adquirir conhecimentos

específicos sobre a língua escrita, esta continuará sendo apresentada à criança como uma mera transcrição da fala, parcelada em unidades menores, levando-se em consideração apenas os aspectos gráficos: a qualidade do traço, a distribuição das formas, etc. Neste processo de aprendizagem, nota-se como o pensamento de Lourenço Filho (1957) continua a se fazer presente na prática pedagógica.

Diante da situação apresentada, a contribuição de Ferreiro (1996), tem sido inquestionável para se desmistificar esta forma tradicional de conceber a escrita infantil. Para a autora, quando se presta atenção apenas aos aspectos gráficos das produções infantis, está se julgando o nível conceitual da criança, considerando unicamente o resultado, sem levar em conta todo o processo de construção.

Ferreiro (1995) considera não poder se ignorar na escrita infantil os aspectos construtivos, pois através deles a criança chega realmente à compreensão desse tão complexo sistema de escrita e não como se pensava, recorrendo a uma lista de aptidões e habilidades. Concebendo-se dessa forma a aprendizagem da escrita, anula-se a visão de que para a criança se apropriar desse sistema teria que ser priorizado o conhecimento das letras de forma totalmente estanque, seu valor sonoro convencional, através de práticas como a cópia, a caligrafia e a ortografia, ocorrendo o divórcio entre o decifrado e o sentido. Neste contexto pode-se afirmar que (...) *a aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção* (Ferreiro, 1995, p.18).

Ferreiro & Teberosky (1985) consideram não ser tarefa fácil a compreensão do nosso sistema alfabético por parte da criança, pois *escrever não é*

transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente (Ferreiro & Teberosky, 1985, p.55). Tal conclusão surge dos resultados de suas investigações e de posições compartilhadas com autores como Frank Smith e Foucambert .

Através das contribuições desses dois últimos autores citados, Ferreiro & Teberosky (1985) entendem que a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado, nem a uma série de atitudes: visão, reação e movimento como pensava Lourenço Filho (1957), mas consideram que a leitura é antes de tudo “significação”, “compreensão”. Visão totalmente contrária à deste autor que afirmava ser a “compreensão” uma segunda fase da leitura que só seria adquirida de fato, quando a criança se apropriasse da fase mecânica: o decifrado das letras, sílabas e palavras. Ferreiro & Teberosky (1985) destacam, ainda, que, embora ler e escrever sejam atividades diferentes, uma complementa a outra. Por isso afirmam não se poder *ênfatizar a leitura em detrimento da produção de textos, própria da escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1985, p.273).

Devido à complexidade da aprendizagem da língua escrita, sua aquisição, por parte da criança, requer um longo caminho que se divide em uma série de etapas. É a partir do conhecimento dessas etapas, esclarecidas por Ferreiro (1995), que se passa a ter conhecimento de toda evolução da escrita e a considerar o sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente. Durante todo o caminho percorrido para apropriação desse objeto de conhecimento - a língua escrita - a criança procura ativamente compreendê-la e trata de resolver todas as interrogações surgidas a seu respeito. A criança, durante essa aprendizagem:

Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (Ferreiro, 1995, p.26)

Concebendo-se a criança como sujeito pensante, através da evolução da escrita, passa-se a considerar, conforme Ferreiro (1995), os aspectos construtivos, deixando-se de lado os aspectos gráficos, tão contemplados por Lourenço Filho (1957). Analisar a escrita infantil do ponto de vista construtivo é levar em conta o que a criança quis representar, quais os meios utilizados por ela para criar diferenciações entre as representações.

Ao enfatizar o aspecto “construtivo”, Ferreiro (1996) procura esclarecer devidamente o sentido deste termo, não devendo ser entendido como sinônimo de ativo, conforme a tradição pedagógica. Para Ferreiro (1996), um “processo de construção” envolve algo muito importante e pouco compreendido: os processos de reconstrução, ou seja, o sujeito da aprendizagem reinventa a escrita para fazê-la sua. Não se trata de reinventar as letras, mas para se apropriar da escrita, a criança precisa reconstruí-la para compreender seu processo de construção.

A evolução da escrita, conforme Ferreiro (1995), é caracterizada por três grandes períodos, os quais demonstram a concepção da criança a respeito da escrita, naquele momento, e os conflitos passados por ela, fazendo-a atingir o período seguinte. O primeiro período é caracterizado pela distinção que a criança faz entre o modo de representação icônico e o não-icônico. Neste período,

escrever para a criança é reproduzir traços típicos da escrita, que se assemelham muito entre si. O segundo período, caracteriza-se pela construção de formas de diferenciação entre as escritas. O terceiro e último período, culmina com a fonetização da escrita, iniciando-se pela tentativa da criança de relacionar uma unidade gráfica a uma sílaba, compreendida como unidade sonora (hipótese silábica); logo após, desenvolve a hipótese silábico-alfabética, período em que recorta a unidade sonora anterior, em outros sons, aos quais procura corresponder marcas gráficas para finalmente construir a escrita alfabética.

Dentre os períodos citados, o segundo é considerado de muita importância, pois, a partir dele, a criança começa a atribuir significados diferentes para as escritas, de acordo com a diferença nos seus significantes gráficos. Para isso acontecer, a criança explora critérios permitindo-lhe variações sobre o eixo quantitativo e o eixo qualitativo, ocorrendo tanto no interior da própria palavra, como entre as palavras.

A criança explora o eixo quantitativo quando considera ter a escrita, pelo menos, três letras para poder ser lida. Considera, também, não poder escrever duas palavras com a mesma quantidade de letras, caso contrário, não serão obtidas escritas diferentes. Quanto ao eixo qualitativo, a criança julga não conseguir ler uma escrita que possui sempre a mesma letra e, ainda, para ler palavras diferentes, suas letras não podem ser iguais ou, pelo menos, estarem escritas na mesma ordem.

Partindo da análise da evolução da escrita, tem-se plena convicção de que a sua aprendizagem não é uma questão puramente motora como



pensava Lourenço Filho (1957). Porém, se baseia, como aponta Ferreiro (1995), em uma construção mental que cria as suas próprias regras, exigindo da criança um grande esforço, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades. Daí ser considerada uma questão incontestavelmente cognitiva.

Ao afirmar acima que a criança realiza um grande esforço para se apropriar da língua escrita, faz-se necessário, mais uma vez, enfatizar o papel fundamental exercido pelo professor como mediador no avanço de seu aluno. Em sala de aula ele deve se posicionar como:

... alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos ... alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente novos desejos. Alguém que interfere, intencionalmente no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades e se antecipando ao que a criança nos revela.
(Sampaio, 1993, p.37)

O professor precisa, ainda, aproveitar intensamente todas as oportunidades de escrita surgidas, principalmente as extra-escolares. Estas, levam mais facilmente a criança à compreensão da língua escrita, já que partem de situações concretas. Fora da sala de aula, a criança tem um maior contato com a escrita, pois esta é um objeto de uso social e com uma existência social.

Quando a criança vive em um meio urbano, são oferecidas a ela várias oportunidades de estar em contato com a língua escrita, pois seu contexto está repleto de escrita, além dos vários informantes existentes. Ao utilizar-se desses fatos, o professor estará dando à aprendizagem da escrita um sentido real.

Contudo, muitas crianças, especialmente as oriundas da classe popular, não têm nenhuma oportunidade de estar em contato com a escrita, visto que não cresceram em um ambiente urbano e, principalmente, porque cresceram em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos, chegando à escola com muito pouca informação a respeito da escrita.

Diante dessa situação, percebe-se a extrema importância que tem o sistema escolar para essas crianças, já que elas necessitam da escola para apropriar-se da escrita. No entanto, a maioria das escolas impede a criança de interagir com a escrita, ocultando as suas funções sociais, apresentando a escrita, de acordo com Ferreiro (1996), como um “objeto em si”, abstraído de seus usos sociais. Com isso, serão favorecidas, na escola, apenas as crianças que puderam aprender em contextos sociais as funções básicas da escrita em nossa sociedade, pois terão bem mais facilidade de alfabetizar-se.

Torna-se urgente a transformação desse quadro, pois se a criança não tem chances de estar em contato com a língua escrita fora da escola, cabe a esta criar oportunidade para ela. Para a concretização desse fato, coloca-se, em primeiro lugar, como sendo de extrema relevância *estabelecer de maneira diferente os objetivos da alfabetização de crianças* (Ferreiro, 1996, p.23). Segundo a autora, na maioria dos planos e programas de alfabetização *os objetivos se definem de uma forma muito geral e de uma maneira muito contraditória na prática cotidiana e nos exercícios propostos para aprendizagem* (Ferreiro, 1996, p.17), fazendo com que a escrita seja vista como aquisição de uma técnica de transcrição de formas sonoras.



Conforme Ferreiro (1996), para que as crianças da classe popular tenham uma alfabetização de melhor qualidade é preciso que: compreendam o modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita; compreendam as funções sociais da escrita; produzam textos, respeitando os modos de organização da língua escrita; não decifrem, mas compreendam textos que correspondam a diferentes registros de língua escrita. A consideração desses objetivos por parte da escola torna-se crucial para o processo de alfabetização. É a partir da concretização de cada um deles que se percebe que *as crianças são facilmente alfabetizáveis; são os adultos que dificultam o processo de alfabetização delas* (Ferreiro, 1996, p.17).

Todas as dificuldades apresentadas pelo professor, no ato da alfabetização, contêm na sua raiz um caráter discriminador, fazendo com que a maioria das crianças tenham total desinteresse pela escrita. Dentre as dificuldades apresentadas no processo de alfabetização, Ferreiro (1996) destaca o “preconceito lingüístico”, que traz sérias consequências para a criança.

Ao considerar apenas uma variante dialetal, a chamada “norma culta”, o professor estará desprezando não só o modo de falar da criança como também o grupo social a que ela pertence. Com isso, a sua aprendizagem será prejudicada, visto que o professor, diante da produção escrita da criança, justificará os seus erros de ortografia a partir da sua pronúncia, legitimando assim, o desprezo às *variantes de fala das crianças das populações socialmente marginalizadas* (Ferreiro, 1996, p.27). Daí a autora considerar não poder se exigir da criança, no início da alfabetização, a correção ortográfica.



Ao invés de se preocupar com questões ortográficas e dialetais durante a alfabetização, a escola precisa se voltar para uma questão bem mais importante nesse período: introduzir na escola a língua escrita com suas funções extra-escolares. Para introduzir a língua escrita é preciso, conforme Ferreiro (1996), utilizar as seguintes práticas escolares: exploração por parte da criança dos mais diversos materiais portadores de escrita, tendo acesso aos seus registros pela leitura oral do professor; oportunidade de escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros; participação em atos sociais de utilização funcional da escrita; direito de perguntar, ser entendido e obter resposta, enfim, poder interagir com a língua escrita.

Ao se conceber a aprendizagem da língua escrita da forma como foi enfatizada, fica clara a impossibilidade de se trabalhar o processo de alfabetização com o auxílio das tão conhecidas “cartilhas”. Estas, trabalham a escrita de forma totalmente descontextualizada, deixando a criança fora do mundo que a cerca, ensinando coisas sem nenhum sentido.

É importante mencionar, ainda, que estes manuais de alfabetização têm influência das idéias de Lourenço Filho (1957). Iniciam suas lições com exercícios de completar e cobrir tracinhos e cobrinhas, com objetivo de desenvolver a coordenação motora para que chegando às atividades de cópia e ditado, priorizadas pelas cartilhas, as crianças não tenham nenhuma dificuldade de traçar corretamente as letras.

Da forma como a língua escrita é trabalhada nas cartilhas não há, nem poderia haver, uma única aproximação da criança com esse objeto de conhecimento. Como afirma Smolka:

... as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural de um final de século XX. (Smolka, 1993a, p.17)

1.3 A PERSPECTIVA DA INTERDISCURSIVIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Analisou-se, até o presente momento, a influência de Lourenço Filho na prática da alfabetização no país, e a contribuição de Ferreiro & Teberosky (1985) e Ferreiro (1995) para a compreensão do processo de construção da língua escrita por parte da criança. Conforme Smolka (1993a), os resultados da pesquisa de Ferreiro & Teberosky (1985) revelam aspectos até então não considerados na relação das crianças com a língua escrita, o que vem a ser de fundamental importância para os professores alfabetizadores, sem falar do novo rumo que tomaram as pesquisas, em alfabetização, a partir delas. No entanto, é a própria Smolka (1993a) que, embora reconhecendo o aspecto inovador da pesquisa das referidas autoras, levanta alguns pontos a serem analisados, na

compreensão perfeita dos processos de aquisição da escrita. Dentre estes pontos Smolka destaca que:

... ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões. (Smolka, 1993a, p.63)

Smolka (1993a) considera que o efeito de tal situação é a substituição do conceito maturacionista de *prontidão* e o conceito de *carente cultural* da educação compensatória pelo conceito de uma avaliação *cognitiva*, passando-se a rotular as crianças de pré-silábicas, silábicas e alfabéticas, de acordo com o nível em que se encontram. Nesses termos, a culpa do fracasso escolar continua a ser direcionada para o aluno.

Sabe-se, perfeitamente, que atribuir o fracasso escolar à criança faz parte do contexto educacional brasileiro. Entretanto, esta questão é melhor compreendida quando nos detemos em um determinado período da história da educação brasileira, especificamente as décadas de 60 e 70, por marcarem a elaboração da “teoria da carência cultural”.

A partir da “teoria da carência cultural” observa-se, particularmente, que as maneiras dominantes de pensar a educação escolar das classes populares giravam *através da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuía para a ineficiência*

da escola (Patto, 1990, p.109), passando-se, a partir daí, a confundir convenientemente “diferença” como “deficiência.”

Sendo assim, a causa principal do fracasso escolar do aluno da classe popular encontrava-se nas suas características e/ou do ambiente de que ele provém. Neste sentido, como forma de suprir essa “deficiência” dos alunos, foi difundida e implementada no Brasil a idéia de educação compensatória, a qual fazia uma prescrição dos “remédios” para reverter tal situação, propondo como primeira solução a “educação Pré-escolar”.

Devido à não diminuição dos índices de evasão e repetência escolar, começou a surgir a necessidade de se reconsiderar a “educação compensatória” passando-se a culpa do fracasso escolar para o professor. Para compensar a deficiência desse professor, foi preciso criar cursos de treinamentos, além da elaboração de manuais. A partir de então, o livro didático começou a tomar um espaço preponderantemente exagerado em sala de aula, fazendo da voz do professor instrumento da fala de outro - a do autor do livro didático - sem que o docente pudesse dar-se conta de tal fato. Diante dessa situação, conforme Smolka, constitui-se uma surda situação de simulacro em que:

Os professores desconfiam das crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem nos professores; as crianças aprendem a não confiar em si mesmas nem nos adultos - as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos: a escola se mantém enquanto as crianças evadem. (Smolka, 1993a, p.16)

Por esse motivo, Smolka (1993a) alerta para não se tomar as pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1985) como panacéia para a resolução do problema do fracasso escolar no processo de alfabetização. Mas, ao contrário, perceber nas suas pesquisas mais um fator que precisa ser conhecido e observado nesse processo e que poderá contribuir para essa compreensão. Caso isso não ocorra, os rótulos continuarão se mantendo e a responsabilidade pela não-compreensão será, mais uma vez, atribuída à criança.

Evidencia-se, assim, que de nada adiantará ao professor compreender e adotar os aspectos importantes do processo de aprendizagem da escrita apontados por Ferreiro & Teberosky (1985) e Ferreiro (1995), se não houver uma mudança nas condições de ensino em sala de aula. E, quando falo em condições de ensino, refiro-me à forma como estão sendo trabalhados o ensino e o aprendizado da escrita como forma de representação da linguagem.

Para Smolka (1993a), a interação dos sujeitos em sala de aula é extremamente significativa no processo inicial da escrita nas crianças. É preciso, de acordo com a autora, que ao se trabalhar com as crianças o processo inicial da leitura e escrita, seja priorizada a interdiscursividade, criando-se na sala de aula *situações de intensa interação verbal, abrindo-se espaço para a elaboração do diálogo, da narrativa entre as crianças e os adultos presentes* (Smolka, 1993a, p.76). Neste sentido, diz Smolka:

... as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta em termos políticos-pedagógicos do fracasso da alfabetização escolar. Porque, se bem que elas apontem o significado e a importância das interações, elas

investigam e procuram explicitar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita independente das relações sociais e das situações de ensino. (Smolka, 1993a, p.58)

Nas condições apontadas, percebe-se a importância do espaço da sala de aula estar sempre aberto para as crianças falarem e se relacionarem. Nessas interações e relações de ensino o processo de desenvolvimento das crianças com a escrita vai sendo constituído e transformado. Em contrapartida, a forma de interação priorizada pela escola é aquela em que a fala é monopolizada pelo professor e a fala das crianças é silenciada, pois não convém que elas digam o que pensam, a não ser que seja determinado pelo professor. Ao decretar este tipo de interação ... *o que a escola, como instituição, não percebe, é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação* (Smolka, 1993a, p.113).

De acordo com Smolka (1993a), torna-se imprescindível que o conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita se dêem numa interação, numa prática discursiva, isto porque a alfabetização (que implica leitura e escritura) é vista por ela como momentos discursivos. Ferreiro (1995), ao contrário, analisa a relação da criança com a escrita como objeto de conhecimento, à parte das condições de interação social e relações de ensino, dando bastante ênfase ao aspecto cognitivo.

Para Smolka (1993a), conceber apenas o aspecto cognitivo para a análise da escrita inicial da criança é muito pouco. Além do aspecto cognitivo, é preciso se considerar as condições de interação das crianças, não apenas com a



escrita, mas, fundamentalmente, com seus interlocutores. É a perspectiva da interdiscursividade que abre e indica muitas outras possibilidades de consideração e interpretação da escrita no período inicial.

Através dessas considerações, evidencia-se, claramente, o avanço de Smolka (1993a) em relação a Ferreiro (1995), pois enquanto esta considera a escrita como objeto de conhecimento, aquela destaca a escrita com objeto de discurso, implicando, assim, a elaboração conceitual pela palavra. Portanto, concebendo a escrita nestas condições:

... 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 a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. (Smolka, 1993a, p.63)

Nesse sentido, o papel do interlocutor é de fundamental importância para o avanço da criança na escrita. Smolka considera que *a posição de um 'outro' como interlocutor da criança constitui um elemento chave no processo de elaboração e organização do conhecimento* (Smolka, 1993a, p.73). Dessa forma, esta autora fundamenta-se em Vygotsky (1991) para apontar a importância de se considerar o processo de internalização dos papéis e funções sociais para a análise da questão pedagógica da alfabetização, priorizando o papel do adulto como regulador da criança. No entanto, para Ferreiro (1995), fundamentada em Piaget, apenas o ponto de vista da criança que aprende é levado

em conta através do processo de construção individual do conhecimento.

Creio ser necessário destacar, também, a contribuição de Goes (1993) ao dar relevância ao jogo interativo para o avançar da criança na escrita. Esta autora critica o tratamento que as práticas ainda correntes dão ao trabalho de escritura na escola, cujos aspectos de correção e avaliação de texto, em sala de aula, se restringem quase que exclusivamente aos aspectos ortográficos. Dessa forma, além de ser o professor o único leitor do texto do aluno, sua atenção fica restrita à ortografia, demonstrando a pouca importância dada ao escrito da criança, pois o escrever é visto puramente como exercício, levando o aluno *a lidar com a escrita como sistema convencionado de registro, pouco atentando à efetiva interlocução em que está envolvida* (Goes, 1993, p.108).

Como já se comentou anteriormente, o domínio da escrita por parte da criança requer um longo processo, pois implica uma complexa coordenação de operações, principalmente porque, conforme Goes (1993), este domínio, exige da criança uma ação reflexiva, ou seja, não basta apenas a criança saber escrever, é necessário, além disso, pensar sobre sua escrita. A autora comenta a importância da dimensão reflexiva na produção escrita inicial, enfatizando, ainda, o papel fundamental exercido pela escola para tornar essa dimensão reflexiva cada vez mais explorada na criança, daí enfatizar a (...) *relevância da presença de um interlocutor que represente o leitor e que conduza o escritor iniciante a desenvolver ações reflexivas na escrita* (Goes, 1993, p.104). Mais uma vez, enfatiza-se a importância da interdiscursividade, já que esse “representante do leitor”, mencionado pela autora, não está limitado ao professor,



mas requer, fundamentalmente, a participação de outros, entre eles os colegas de sala, crianças da escola e outros adultos, considerados, também, leitores potenciais.

Ao ter a criança, já na etapa escolar inicial, a possibilidade de estar em interação com um interlocutor imediato, apontando para ela as exigências de compreensão do leitor, começará, desde cedo, a considerar *as implicações de caráter dialógico do ato de escrever, tomando ao mesmo tempo, o dizer do texto como objeto de atenção e o leitor como sujeito que constrói sentidos a partir de pistas do texto* (Goes, 1993, p.104).

Nota-se, então, a importância da participação de outros sujeitos na efetivação do processo de produção e análise do texto, pois, dessa forma, a criança começa a pensar sobre seus enunciados, demonstrando não atender espontaneamente às várias das exigências do escrever como instância dialógica:

É nos questionamentos e nas pistas do interlocutor que ela pode chegar a manifestar ou construir estratégias para consideração deliberada do texto e dos lugares de escritor e leitor (Goes, 1993, p.115).

Quando na alfabetização se trabalha, além do funcionamento da escrita, o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança, a dimensão interdiscursiva, outros indicadores são levados em conta para análise dessa forma de discurso: a língua escrita. Para Smolka (1993a), um critério apenas – o gradual processo de construção da correspondência grafema-fonema apontado

por Ferreiro & Teberosky (1985) – não dá conta de explicar a produção escrita na criança. A comprovação disso está na escrita de orações, em que Ferreiro (apud Smolka, 1993a) constata, na sequência evolutiva, novas dificuldades surgidas para as crianças. As hipóteses evidenciadas na escrita de palavras não se mantêm na escrita de orações, levando-a a concluir que a criança retrocede no nível da sua escrita.

Em suas pesquisas, Smolka (1993a) demonstra que os professores, ao se depararem com alguns textos em que as crianças escrevem os seus relatos, as suas histórias, passam a ter a mesma concepção do “retrocesso da criança”. De acordo com a autora, isso ocorre porque *a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas* (Smolka, 1993a, p.69). Quando as crianças começam a sentir necessidade de escrever a sua própria palavra, o seu pensamento, afastando-se daquele modelo estabelecido pela escola, esta considera esse procedimento como regressão na aprendizagem.

Faz-se necessário, conforme Smolka (1993a), deixar de considerar a alfabetização como a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações ou apenas como uma relação da criança com a escrita. Para a autora, é extremamente importante priorizar na alfabetização a constituição do sentido, e isso só acontece quando se leva em conta *a interação com o outro pelo trabalho de escritura para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?* (Smolka, 1993a, p.69). Por não levar em conta esse aspecto, Ferreiro (1995) considera que a criança deverá cumprir sempre as regularidades na produção escrita, ou seja, se utiliza apenas de um critério para compreender o processo de elaboração da



escrita. Em contrapartida, Lacerda enfatiza que:

... a linguagem escrita não se desenvolve de forma única, que possa ser descrita como sucessão de eventos. Ocorrem transformações, imprevistos com a criança passando de uma estratégia a outra, sem que isso seja completamente compreensível aos olhos do adulto letrado ... O processo é rico em transformações que podem parecer atrasos à primeira vista. (Lacerda, 1993, p.67)

Smolka (1993b) reforça ainda mais esta questão enfatizada por Lacerda (1993), ao explicar que, na fase da alfabetização, ao invés de a criança buscar a regularidade – a lógica da correspondência grafema-fonema - na produção escrita, como enfatiza Ferreiro (1995), ela se utiliza de recursos diversos na compreensão do processo de elaboração da escrita.

Esses recursos, apontados por Smolka (1993b), na fase da alfabetização, dizem respeito à diversidade de estratégias e opções sendo trabalhadas pela criança na produção de um texto. No esforço de organização e delineamento dos rumos da produção escrita, a criança não segue o mesmo caminho, não escreve trabalhando apenas com um critério.

Essa diversidade de recursos no trabalho inicial de escritura ocorre porque, de acordo com Smolka (1993b), quando se propõe à criança que escreva um texto, a fala (oralidade) vai aparecer como mediação nesse momento, ou seja, *... a vocalização funciona como monitoração da atividade sendo realizada: a criança assume a tarefa de escrever enquanto se submete a ela* (Smolka, 1993b, p.54). Assim, através do fluxo audível da fala, isto é, enquanto a oralidade vai mediando o trabalho de escritura, a criança vai usando recursos

como repetições de sílabas, alongamentos de vogais, retornos ao início das palavras, traços de sistematização escolar, além de uma diversidade de marcações rítmicas, silábicas, com características pré-silábicas, ou já alfabéticas. Ao realizar esse trabalho, a criança vai grafando no papel algumas marcas dessa fala.

Essas marcas da fala, apontadas acima, aparecem na escrita em momentos como “aglutinação”, “contração”, “recorte”, “omissão” de palavras, etc. A tonicidade ou a sílaba tônica é, conforme Abaurre (apud Smolka, 1993b, p. 55), uma outra marca que se faz presente na escrita inicial de muitas crianças, ou seja, para grafar uma palavra, o aluno, muitas vezes, utiliza-se do fonema que pronunciou com mais intensidade.

Evidenciando-se todos os recursos utilizados pela criança na produção de um texto, percebe-se o seu empenho e o seu esforço para marcar no papel o seu “dizer”. Contudo, muitas vezes, ela mesma não consegue ler o seu escrito, pois *não consegue ainda recuperar sozinha as peculiaridades e o sentido do texto produzido* (Smolka, 1993b, p.62), levando-a a recorrer ao professor, o qual não consegue, também, decodificar o escrito, ficando o texto, na maioria das vezes, caracterizado como inválido por não ter sido compreendido.

Por não compreender as marcas no papel produzida pela criança, a escola começa a rotular essa incompreensão como “regressão na escrita”. Conforme Smolka (1993a), esta situação não é específica somente de crianças consideradas silábicas, mas também das consideradas alfabéticas, pois ambas apresentam nas suas produções omissões, truncamentos.

Para se chegar à compreensão das marcas no papel, no trabalho



de produção de texto, Smolka (1993b) enfatiza a importância de se direcionar o olhar para a fala produzida pela criança aprendendo a escrever. Esta fala, de acordo com Smolka, tem o caráter de “fala egocêntrica”, *na medida em que a criança fala alto para si ou nenhum ouvinte em particular* (Smolka, 1993b, p.52). Não é simplesmente “soletração” ou “silabação”, como na maioria das vezes é entendida pelo professor.

Smolka (1993b) utiliza a fala egocêntrica como instrumento para compreender as marcas no papel pois, de acordo com o já comentado, à medida que a criança vai falando, ela vai grafando algumas marcas dessa fala. Conforme a autora, quando a criança vai falando o texto, ela não diz fluentemente o que quer escrever, mas vocaliza porções, na sua maioria silábicas do texto, levando-a recortar o fluxo contínuo da fala, para só depois retomar o texto na forma de leitura fluente das marcas de escrita. Daí, faz-se necessário, mais uma vez, mencionar o porquê de aparecer na maioria das produções de textos das crianças momentos de aglutinação, contração, recortes, omissão e supressão de palavras. Ocorrências que:

... do ponto de vista do 'adulto', não têm explicação lógica (são interpretadas muitas vezes, como 'incapacidade', 'desleixo', 'falta de atenção das crianças'), que começam a indicar outros processos e interferências na escritura inicial. (Smolka, 1993a, p.84)

De acordo com Smolka (1993b), pela retomada e expansão da oralidade, a criança vai avançando na escritura, começando, a partir daí, a

trabalhar o “deliberado fluir do significado”, ou seja, *o sentido do texto passa a ser mantido na/pela vocalização* (Smolka, 1993b, p.58). Contudo, para Smolka, ao fazer avançar e dar sentido ao texto, a oralidade é transformada pelo trabalho de escritura, ou seja, o ritmo e a entonação do falar o texto são alterados à medida que este vai sendo desfiado através dos fragmentos falados.

É nessa dinâmica de transformação do texto sendo falado e escrito que a criança vai trabalhando para se apropriar desse sistema de escrita, e diante desse processo de apropriação/incorporação vai ocorrendo a transformação da criança, da sua atividade e da sua forma de funcionamento mental.

Diante do explicitado, observa-se a importância exercida pela fala no trabalho inicial de escritura. Nessa perspectiva a linguagem é vista como mediação, como ação constitutiva e transformadora.

Analisando-se toda esta questão da oralidade na escrita inicial enfatizada por Smolka (1993a), constata-se o novo rumo dado à questão da “fala egocêntrica”, diferindo em, certos limites, do pensamento de Vygotsky (1991). De acordo com Vygotsky (1991, p.113), *a fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior*, vindo a desaparecer aos sete anos na idade escolar, marcando, assim, o aparecimento da fala interna, ou seja, a fala egocêntrica se transforma em fala interior. Para o autor, quando isso começa a ocorrer, a fala egocêntrica vai adquirindo, para si, o caráter truncado e elíptico da fala interna. Com a ocorrência deste fato, ou seja, com a decrescente vocalização da fala egocêntrica, a criança adquire *uma nova capacidade: a de pensar as palavras, ao invés de pronunciá-las* (Vygotsky, 1991, p.16).

Ocorre, neste sentido, um processo de internalização, em que a fala egocêntrica transforma-se em fala interna. Smolka (1993b), no entanto, contraria estas formulações de Vygotsky (1991). Em primeiro lugar, para a autora, a fala egocêntrica não precede a fala interna, como afirma o autor, mas ao contrário *indica a elaboração da atividade mental discursiva no processo de internalização* (Smolka, 1993b, p.39).

Smolka (1993b) considera, ainda, que da forma como Vygotsky (1991) formula a fala egocêntrica como “transição”, “estágio”, leva a uma “linearidade”, fazendo-nos interpretar a fala egocêntrica como uma norma, *como um fenômeno que tem necessariamente que ocorrer e do qual, necessariamente decorre a fala interna* (Smolka, 1993b, p.39). Quando, ao contrário, se passa a ver a fala egocêntrica como um dos modos de estudar e investigar o discurso interno, se recupera, de acordo com a autora, seus dois aspectos no processo de internalização: o seu caráter “mediador” (não meramente intermediário) e sua “natureza social”.

Smolka (1993b) afirma, também, que o desaparecimento da fala egocêntrica não precisa necessariamente acontecer com o ingresso da criança na escola e com o início da instrução formal da escrita. Chega a essa conclusão porque, devido à influência do contexto das sociedades letradas e da indústria cultural, o ensino da forma escrita de linguagem vem ocorrendo cada vez mais cedo, sem falar também, de *uma certa ‘persistência’ de traços da fala egocêntrica (para si) para bem além dos sete, oito anos de idade* (Smolka, 1993b, p.45).

Quando a autora caracteriza a fala produzida por uma criança de

sete anos, na realização de uma tarefa de escrever um texto, como “fala egocêntrica,” não considera esta fala como portadora de características truncadas ou elípticas decorrentes de um movimento de internalização, como afirma Vygotsky (1991). Ao contrário, considera sua estrutura expandida ou estendida, adquirindo nesta situação segmentações e repetições, que são na verdade indícios de objetivação.

Se ocorre, portanto, esta expansão da fala por parte da criança, no momento da produção escrita, percebe-se não ocorrer uma “abstração do aspecto vocal” apontado por Vygotsky (1991), mas a criança tem necessidade de pronunciar as palavras para poder aprender a escrevê-las, pois, só assim, elas se tornarão objeto de sua atenção, de sua consciência. Dessa maneira:

O falar nesse momento, não é só primordialmente para o outro; é também e simultaneamente mediação 'para si' que, como um 'outro' eu, começa a desdobrar, a (se) refletir. Do 'pensar em palavras', em significados verbalizados, a criança começa a 'pensar as palavras' podendo distanciar-se para 'pensar sobre as palavras'. (Smolka, 1993b, p.59)

A partir desse aspecto, pode-se perceber o movimento dialógico na dinâmica da produção escrita, não considerado por Vygotsky (1991), já que ele aponta a escrita como forma monológica de fala pela ausência de interlocutores. Segundo Smolka (1993b), é Bakhtin (1995) quem vem abrir as portas para esse entendimento da escrita como forma social de linguagem fundada na dialogia, ao afirmar que: *a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas*

enunciações, isto é, o diálogo (Bakhtin, 1995, p.145).

Essa enunciação não exige necessariamente a presença do outro, como afirma Vygotsky (1991), mas o aspecto caracterizador do movimento dialógico - a dialogia - segundo Bakhtin (1995), é a orientação da palavra ao outro, pois: *a linguagem, como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior* (Bakhtin apud Smolka, 1993b, p.43).

Assim, nessa atividade discursiva, dialógica - a linguagem escrita - a criança ocupa vários lugares: assume a posição de escritor/ autor na produção do texto, confunde-se como interlocutor na fala “para si” e, como leitor de seu próprio texto torna-se um auditório social que, de acordo com Bakhtin (1995), se faz presente no mundo interior e na reflexão de cada indivíduo. Nesse sentido, o autor afirma que *não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no sentido figurado* (Bakhtin, 1995, p.112).

Quando o professor, em sala de aula, insiste na criação de um interlocutor abstrato para a criança, a situação de escrita passa a ter, como afirma Jolibert (1994), um caráter de “simulação”. As crianças devem escrever numa situação real, já que a enunciação, como formula Bakhtin (1995) é o produto social da fala social.

Ora, se o signo, de acordo com Bakhtin (1995), resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados decorrente de um processo de interação social, a situação da escrita, em sala de aula, deve ser trabalhada

levando-se em conta esse aspecto. Porém, isso, na maioria das vezes, é totalmente desconsiderado pela escola, esquecendo-se, assim, de que a criança está imersa no fluxo lingüístico da sua comunidade, da sua casa e da sua sala de aula e *ensinar a língua sem contudo, colocar a criança em seu fluxo é a grande farsa arquitetada pela escola* (Arena, 1992, p.72). A escola não pode desconsiderar que o signo lingüístico realiza-se no processo da relação social e está marcado *pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado* (Bakhtin, 1995, p.44).

Bakhtin (1995), destaca a importância da relação entre indivíduos, a importância do meio social para que o signo seja criado, e é a partir desse meio que o signo passa a apresentar um valor social. O autor esclarece essa questão ao afirmar que:

O índice de valor é por natureza interindividual. O grito do animal enquanto pura reação de um organismo individual à dor, é despido de índice de valor. É um fenômeno puramente natural. O grito não depende da atmosfera social, razão pela qual ele não recebe sequer o esboço de uma formalização semiótica. (Bakhtin, 1995, p.45)

Se a interação, o meio social, torna-se de extrema relevância para que o signo apresente um valor, um significado, evidencia-se, então, como é importante que o professor, nas situações de escrita em sala de aula, dê prioridade ao grupo social, à comunidade em que a criança está inserida. É nesse meio social organizado e objetivamente dado que a criança tem direito à vez e voz, pois a sua palavra, o seu discurso é valorizado no diálogo com os “outros”, entendendo, assim, o que dizem e se fazendo entender. É nesse movimento que vai ocorrendo a

internalização do discurso de outrem, apontado por Bakhtin (1995), pois a criança vai apreendendo as “palavras alheias” e essas palavras alheias são transformadas em “palavras próprias”,

... num processo de esquecimento progressivo dos autores: ao serem incorporadas, as palavras dos outros, as vozes dos outros, vão se apagando, tornando-se anônimas, num processo de monologização da consciência. (Bakhtin apud Smolka, 1993b, p.42)

É devido a essa perspectiva apontada que, no decorrer do meu trabalho com as crianças do Araçagi em São Luís do Maranhão, nós – a professora alfabetizadora e eu - procuramos valorizar ao máximo a comunidade da qual elas faziam parte, pois acredito que:

O signo se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. (Bakhtin, 1995, p.46)

A partir desse trecho, comprova-se nitidamente que esse é o desejo da classe dominante: tornar o signo cada vez mais neutro *acima de qualquer luta, de qualquer contexto, de qualquer situação concreta, acima de qualquer questão ideológica* (Arena, 1992, p.79), visando sempre o domínio hegemônico da língua *porque dá veracidade a um signo, enquanto empurra um outro para o porão da organização social* (Arena, 1992 p.74). Embora a classe

dominante lute para legitimar essa situação, ela ainda não conseguiu por completo porque esse caráter plurivalente do signo consegue adentrar a sala de aula, ou através do professor que já possui uma consciência do seu importante papel no avançar dos seus alunos, como no caso da professora dos alunos do Araçagi, ou através dos próprios alunos, pois, muitas vezes, rejeitam, resistem ao que lhes é exposto pelo professor, levando-o a mudar de prática por não aceitar o fracasso escolar dos seus alunos, situação também vivida pela professora alfabetizadora – sujeito desta pesquisa.

Torna-se de extrema relevância apontar, que a classe dominante utiliza-se, na escola, de diversas formas para conferir ao signo lingüístico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, ocultando a luta dos índices sociais de valor. Uma dessas formas, é argumentar que, no início do processo de alfabetização, deve-se trabalhar com a criança a sinalidade, ou seja, a identificação do sinal, ficando ausente o processo de compreensão, pois apenas o sinal é percebido, não possuindo nenhum valor lingüístico.

Toda essa ênfase dada à “sinalidade” no processo de alfabetização encontra-se bastante presente na maioria das cartilhas utilizadas pelas escolas e, com isso, o aprender torna-se difícil, pois não faz sentido, não atende à necessidade e, não tendo utilidade, não vai ao encontro do interesse da criança.

Neste sentido, Vygotsky (1998) confirma a importância do ensino da escrita ser organizado de forma a tornar-se algo de que as crianças necessitem. Para isso acontecer, é preciso ter um significado para elas,



despertando-as para uma necessidade intrínseca. A escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida, pois só assim a escrita *se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem* (Vygotsky, 1998, p.156).

Para que a escrita se torne necessária à criança, é preciso antes de mais nada, conforme Bakhtin (1995), levar em consideração a compreensão da palavra que só se constitui “num contexto concreto preciso”, pois:

... não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 1995, p.95)

É por esse motivo, que o mesmo autor ainda enfatiza :

... cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (Bakhtin, 1995, p.66)

Desse modo, é impossível que nas primeiras fases de aquisição da linguagem o processo de compreensão seja desvalorizado, pois a aprendizagem só se dá, de fato, quando o sentido se faz presente. *Só assim se verifica a mobilização do sujeito enquanto totalidade: razão, sensação, sentimento, intuição, imaginação só estão presentes quando a atividade tem sentido* (Sampaio, 1993, p.39).

Nota-se, assim, a importância da criança desenvolver, desde o período da alfabetização, o processo de compreensão e, para isso acontecer, é imprescindível que ela deixe de interagir com os chamados “escritos escolares”, como por exemplo os “textos” de cartilhas. Conforme Kaufman (1995), os textos de cartilha são chamados de textos equivocadamente, pois contradizem todas as expectativas que a criança tem ao entrar na escola, prendendo-se somente aos sons e às marcas gráficas, não havendo nenhuma aproximação entre a criança e a língua.

Ao anular-se a interação das crianças com “textos” do tipo “Ema é a mamãe” ou “Pepe é o papai”, o professor deve propiciar imediatamente o contato das crianças com textos que circulam pela sociedade, textos presentes na localidade em que as crianças estão inseridas, que partam de situações enunciativas concretas, pois, *a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação* (Bakhtin, 1995, p.113) .

Assim, quando os professores, em sala de aula, deixam entrar (e saem para buscar) os textos que circulam no mundo social, na localidade em que a criança vive, a situação de aprendizagem muda consideravelmente. O signo passa a ser contextualizado, a compreensão é valorizada e a língua passa a ter um uso efetivamente social, refletindo, ideologicamente, a classe a que pertence a criança. Se isso acontece, o escrever deixa de ser, conforme Jolibert (1994), sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso e, assim, a criança vai descobrindo que a escola oferece possibilidades mais fecundas do que a mera aprovação no final do



ano.

É importante salientar que o espaço da sala de aula tem uma grande importância na relação da criança com os textos. Para Kaufman (1995), os professores devem propiciar um encontro adequado entre as crianças e os textos. Para isso acontecer, é preciso, em primeiro lugar, que as crianças trabalhem em um ambiente que tenha sentido para elas, pois *é enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode – com os demais – discutir, decidir, realizar, avaliar ... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem* (Jolibert, 1994, p.33). É num espaço que favoreça a total intimidade das crianças com a língua escrita, em que o medo de errar e fracassar são desconhecidos por elas, que a escola vai trabalhando para formar crianças leitoras e produtoras de textos. Portanto:

Se alguns alunos chegassem a ser escritores graças à intervenção escolar, a missão do professor estaria cumprida com lucro. Caso isso não ocorra, é dever indubitável da escola que todos que egresssem de suas aulas sejam 'pessoas que escrevem', isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia. (Kaufman, 1995, p.3)

Ao comentar esse encontro adequado entre as crianças e os textos, favorecido pelos professores, Kaufman (1995) quer destacar, fundamentalmente, que os professores precisam saber operar com os textos no ambiente escolar. Isso é necessário, para que sejam facilitados à criança a produção e a interpretação de todos os textos que circulam em um determinado

ambiente social, especialmente aqueles de uso mais freqüente na comunidade da qual a criança faz parte. Para isso acontecer, Kaufman (1995) confirma a necessidade de estabelecer tipologias claras e precisas para facilitar o trabalho do professor, já que existem muitos tipos de textos e dentro de cada um as suas ramificações.

É nesse contato diário com os textos que ingressam na sala de aula e com a devida orientação do professor que a criança vai melhorando cada vez mais a sua competência lingüística. Se, durante toda a sua escolaridade, a criança tiver acesso à língua escrita nesta perspectiva apontada, como leitora e produtora, terá a oportunidade, de acordo com Jolibert (1994), de fazer a experiência: da utilidade e das funções da escrita; do poder que dá um domínio suficiente da escrita; do prazer que pode proporcionar a produção de um escrito.

Creio ser interessante destacar, também, as experiências realizadas por Teberosky (1993) e Teberosky & Cardoso (1993). Essas experiências demonstram que a leitura e a escrita não podem ficar restritas à sala de aula, porque não são consideradas questões escolares, mas sociais, daí o motivo de serem tão importantes na escola.

Para Teberosky (1993), o ensinar a ler e escrever não pode ser trabalhado pelo professor aleatoriamente, mas deve ter uma função e um sentido reconhecidos pela criança e pela comunidade à qual ela pertence e onde foi constituída a possibilidade desse reconhecimento. Daí ser favorável que a escola desenvolva atividades baseadas em textos, pois entende que o texto é a unidade lingüística mais ampla que a palavra ou a frase.

CAPÍTULO 2 : A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1 A OPÇÃO PELA METODOLOGIA

Ao decidir investigar o processo de alfabetização da 1ª série da escola Unidade Integrada “Y Juca Pirama”, em São Luís do Maranhão, defrontava-me com os seguintes dados da situação a ser investigada: crianças multirrepetentes; professora alfabetizadora utilizando há muitos anos a cartilha, tendo como consequência, crianças sem escrever, exceto palavras soltas sem articulação e sem sentido e, por fim, uma professora desanimada e insatisfeita com a sua própria prática.

Tendo como foco de minha atenção a situação de pesquisa citada, estava convicta de que investigá-la exigiria uma série de ações, das quais destacam-se: aprofundamento nas questões relativas à língua escrita no período da alfabetização; momentos de reflexão e discussão com a professora alfabetizadora; compreensão de todos os movimentos da situação onde ocorreria o processo de ensinar e aprender.

Todas essas ações a serem realizadas tinham como finalidade única a transformação da situação investigada, já que o grande desejo do sujeito de pesquisa - a professora alfabetizadora - era reverter o quadro caótico do desempenho dos seus alunos. Neste sentido, encontrei na pesquisa-ação a metodologia ideal para a realização dessa investigação, pois, conforme Thiollent (1988, p.41), *com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações*



efetivas, transformações ou mudanças no campo social.

Sendo assim, para a concretização dessas ações acima referidas e, conseqüentemente, a transformação da realidade de pesquisa, não bastaria, apenas, o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas selecionadas, mas, sobretudo, a sua intervenção em sala de aula, o registro e a análise dessas intervenções. Para André (1989), esta intervenção intencional do pesquisador é o que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa-ação. Thiollent (1988, p.15), especialista nessa questão, expressa, claramente, esse aspecto quando afirma: *... na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas.*

Além da minha participação e ação efetivas como pesquisadora na situação investigada, foi de grande relevância, também, a participação e ação da professora alfabetizadora - sujeito da pesquisa - na resolução dos problemas encontrados, por ser ela a principal responsável pela mediação entre os alunos e o conhecimento. Sem a sua ação tornar-se-ia impossível a realização desta pesquisa. E, como afirma Thiollent:

Uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob investigação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer, uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (Thiollent, 1988, p.15)



No entanto, antes mesmo de se agir sobre a situação investigada, foi preciso propiciar à professora momentos que a levassem a alterar a sua prática de ensino em sala de aula, através de um processo de reflexão crítica da sua ação em particular. Essa alteração no fazer pedagógico era extremamente necessária, já que das quarenta crianças que formavam a turma da professora no ano de 1998, doze delas eram consideradas repetentes.

Agindo, desde o início, conduzida por um processo reflexivo, a professora foi considerada como sujeito de sua ação e não como mera executora de atividades ou técnicas. De acordo com Thiollent (1988), na pesquisa-ação os participantes não são considerados como “cobaias”, ou seja, não são mantidos em posição de simples informantes, mas interessados na própria conduta da pesquisa.

Considerando este quadro, concordo com a opinião de Elliot:

A orientação meramente técnica da função docente desprofissionaliza, sem dúvida, aos professores. Os converte em instrumentos intermediários, aplicadores de técnicas, elaboradas por expertos externos, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu conhecimento e controle. (Elliot, 1990, p.16)

Desse modo, durante o desenvolvimento da pesquisa, continuei, como pesquisadora, a estimular esse processo reflexivo em momentos como: diálogos, discussão das posições contrárias, questionamentos da prática refletida, resoluções de problemas encontrados, enfim, nos momentos de intensa participação. André (1995) entende que o envolvimento do professor nessa dinâmica o leva, além de uma reflexão sobre a sua prática, a um processo de compreensão e análise dessa prática e à busca de elementos para transformá-la.

Ao definirem pesquisa-ação, Carr & Kemmis enfatizam essa questão mencionada por André (1995) afirmando:

A pesquisa-ação é essencialmente uma forma de indagação auto reflexiva que empreendem os participantes em situações sociais para melhorar a racionalidade de suas práticas, seu entendimento das mesmas e das situações das quais ele têm lugar. (Carr & Kemmis, 1988, p.174)

Devido a todas essas características mencionadas a respeito da pesquisa-ação, Elliot (1990) considera que, na escola, esta metodologia é um instrumento privilegiado no desenvolvimento profissional dos docentes. A observância desse fato se confirmará, mais adiante, na apresentação dos demais capítulos, pois notar-se-á, nitidamente, a mudança de atitude da professora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Apesar da grande aceitação que vem ganhando a pesquisa-ação no meio educacional, do mesmo modo, conforme Thiollent (1988) e André (1995), é grande a polêmica a respeito da sua legitimação, por ser acusada de ficar somente no plano da ação. Thiollent ainda se manifesta a respeito desta questão afirmando:

... alguns partidários da metodologia convencional vêem na pesquisa-ação e na pesquisa participante um grande perigo, o do rebaixamento do nível de exigência acadêmica ... existem efetivos riscos e exageros na concepção e na organização de pesquisas alternativas: abandono do ideal científico, manipulação política. (Thiollent, 1988, p.8)

Como mencionei, todo esse comentário acerca da pesquisa-ação deve-se ao fato de ela privilegiar muita participação, não havendo, assim, muitas

implicações teóricas. Thiollent (1988, p.9), entretanto, contesta tal assertiva declarando: ... *embora privilegie o lado empírico, nossa abordagem nunca deixa de colocar as questões de referência teórica, sem as quais a pesquisa empírica não faria sentido.*

Como pesquisadora participante, concordo plenamente com tal afirmação, pois consideraria inviável realizar esta pesquisa sem o auxílio de um referencial teórico que iluminasse não só a minha participação ativa, como, também, a participação da professora alfabetizadora. Somente com o auxílio da teoria foi possível gerar idéias, hipóteses e diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações e, além disso, a reorientação da ação e, a partir desta, uma compreensão mais profunda do problema prático em questão.

André (1995) se posiciona, também, em relação a esse aspecto, quando afirma que, além do plano de ação, *a pesquisa-ação se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo* (André, 1995, p.33), ou seja, a pesquisa-ação atende aos requisitos de sistematização, controle e fundamentação teórica. Dessa forma, como pesquisadora, realizei observação, registro sistemático, análise de documentos e interpretação de dados, fundamentada por uma teoria.

Em relação, ainda, ao plano teórico na pesquisa-ação, Thiollent (1988) alerta para a necessidade do pesquisador ficar atento para a discussão teórica não desestimular e não afetar os participantes que não dispõem de uma formação teórica. Para evitar a ocorrência desse fato, Elliot enfatiza:

Como a pesquisa-ação considera a situação desde o ponto de vista dos participantes, descreverá e explicará o que 'sucede' com o mesmo linguajar utilizado por eles; ou seja, com o linguajar do senso comum que a gente usa para descobrir e explicar as ações humanas e as situações sociais da vida diária. (Elliot, 1990, p.25)

Esta foi uma outra situação vivenciada por mim, especialmente no início da investigação. Para que a natureza e a complexidade dos problemas considerados na situação de pesquisa se tornassem evidentes aos olhos da professora alfabetizadora, foi preciso ela conhecer a concepção de alguns autores totalmente desconhecidos por ela, entre eles Emília Ferreiro, Lourenço Filho, Smolka, Ana Teberosky, Ana Maria Kaufman.

Assim, para que a discussão teórica não se tornasse incompatível com o nível de entendimento da professora, organizei sessões de estudo realizadas durante três dias na semana com a duração de três horas por dia. Durante essas sessões de estudo, por muitas vezes, a professora sentiu dificuldades no entendimento de muitas questões. Nesses momentos, procurei adaptar e traduzir essas questões em linguagem comum, permitindo à professora um certo nível de compreensão e, a partir daí, foi ocorrendo o processo de mudança de concepção de alfabetização.

Nesses termos, conforme Carr & Kemmis (1988), através da compreensão da realidade investigada e ao mesmo tempo da sua transformação, o conhecimento ou o "nível de consciência" dos participantes vai aumentando, ocorrendo assim, a sua emancipação. Diante disso, como pesquisadora, tinha como propósito, desde o início, que a professora atingisse essa emancipação e, no decorrer dos demais capítulos, observar-se-á a concretização desse objetivo.

Sendo assim, compartilho com a opinião de Carr & Kemmis (1988), ao enfatizarem ser a pesquisa-ação a única alternativa de que dispõe o investigador preocupado com a teoria e a prática educacionais que apontam para a transformação de uma determinada ação. Através desse caminho, escolhido por mim, embora não fosse uma escolha prévia, já que as próprias características do processo e da relação mantida com o sujeito de pesquisa determinaram essa escolha, procurei compreender e analisar, através de um referencial teórico, numa ação coletiva com professora alfabetizadora, a situação de pesquisa, pensando sempre em uma ação para a superação dos problemas, com o único objetivo de manter os filhos das camadas vitimadas, no caso os alunos do Araçagi, no mundo dos letrados.

2.1.1 Pesquisador e professor : trabalho conjunto

A expectativa de tornar o ensino público bem melhor, a serviço de um projeto que propicie à maioria da população o direito de ler e escrever, tem sido o motor das pesquisas em educação. Contudo, esse conhecimento de leitura e escrita desejável à classe popular deve ultrapassar o comumente exigido das pessoas: no trabalho, para decifrar e compreender instruções e, na escola, para passar de ano.

Embora se tenha consciência dos inúmeros fatores contribuintes para o fracasso escolar de grande quantidade de crianças da classe popular,



especialmente cursando a primeira série do Ensino Fundamental, não se pode ignorar as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Daí o motivo de serem realizadas inúmeras experiências em sala de aula, com intuito de se tentar resolver a problemática do fracasso escolar, o qual se torna tão angustiante para muitos educadores e pesquisadores da área. Dentre essas experiências, destacam-se aquelas realizadas por Ana Teberosky, Ana Maria Kaufman, Josette Jolibert, entre outros, que muito têm levado o professor a refletir sobre sua prática em sala de aula, e no enriquecimento do seu trabalho.

Dentre os elementos interventores do processo ensino-aprendizagem, destaco ao professor uma atenção especial, por acreditar como Stenhouse (apud Teberosky & Cardoso, 1993), estar ele numa posição capaz de conseguir um bom nível de ensino, por ser ele *quem decide sua forma e atuação em classe, quem escolhe quais são os conhecimentos sobre os quais baseará sua atividade, qual será sua programação, que mudanças introduzir ou qualquer outra variável que determine sua forma de ensinar* (Teberosky & Cardoso, 1993, p.52).

Sendo assim, ao trabalhar com pesquisa em sala de aula, o pesquisador não pode conceber o professor *como um simples técnico que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas estandarizados como o melhor modo de orientar racionalmente a prática* (Elliot, 1990, p.15). Percebendo o pesquisador a necessidade de mudança no processo ensino-aprendizagem em determinada sala de aula da qual ele tem conhecimento, torna-se extremamente necessário, em primeiro lugar, que o seu discurso tenha sentido para o professor, para que ambos

– pesquisador e professor – possam trabalhar conjuntamente, com o único objetivo de melhorar a situação de ensino. Diante dessa situação, (...) *temos que considerar que não é suficiente que o professor saiba o que tem que ser feito, mas ele tem que desejar realizar sua prática de determinada maneira* (Teberosky & Cardoso, 1993, p.51).

Para a ocorrência desse desejo é preciso, antes de mais nada, a insatisfação do professor com o seu fazer pedagógico, pois não há possibilidade de se trabalhar com professores os quais consideram o fracasso dos seus alunos resultado natural de um processo secular. Daí considerar ser a mudança uma disposição interna, originada da conjugação entre o desejo e a necessidade. Sobre essa questão Kaufman afirma:

... creio ser irracional obrigar um docente a mudar de perspectiva pedagógica se ele considera a sua boa. Do mesmo modo, não me parece acertado impor uma modalidade de trabalho didático que não coincida com suas inclinações particulares, com seu estilo de personalidade. (Kaufman, 1994, p.127)

Problematizo todas essas questões, em primeiro lugar, porque, conforme o citado anteriormente, a minha pesquisa se desenvolveu em uma sala de aula e, em segundo lugar, porque isso só foi possível devido à professora demonstrar inquietação e insatisfação com o insucesso dos seus alunos, chegando à conclusão de que algo havia de errado, embora não soubesse precisamente o quê. Percebe-se isso claramente na sua fala, quando declarou:

... Eu procuro fazer tudo direitinho, me considero uma professora comprometida com os meus alunos, sigo corretamente a cartilha. Eu não sei por que eles não conseguem aprender. ... Até que muitos deles conseguem retirar direitinho do quadro, mas chegam ao final do ano sem nem mesmo conhecer todas as letras, quanto mais ler e escrever. ... Eu me esforço, trabalho com as musiquinhas das letras, pra ver se fica mais animada a aula, mas parece que não adianta.

Com estas declarações da professora, nota-se, nitidamente, a sua angústia diante da não-aprendizagem de seus alunos e a busca de uma resposta para tal situação. Contata-se, também, na fala da alfabetizadora, a sua concepção de alfabetização: um processo compreendendo a língua como um código a ser transmitido. Nesta concepção, a criança vai adquirindo a destreza dos mecanismos de codificação/decodificação, memorizar fonemas, juntar pedaços de palavras, etc, possuindo como alicerce o pensamento de Lourenço Filho (1957). Para tentar motivar os alunos, a professora recorre, até mesmo, ao lúdico – quando fala das “musiquinhas” das letras – mas, trata-se de um lúdico posto a serviço da mecânica do método e *assim adoçada, a pílula pode até seduzir, mas resulta pouco eficaz pra acordar a motivação e o desejo de se apropriar da escrita* (Zaccur, 1993, p.23).

Considero essa insatisfação da professora como um fator crucial para a realização deste trabalho, pois, diante da aflição demonstrada, mostrou-se aberta à mudança, aceitando o desafio de tentar, juntamente comigo, um novo caminho para a alfabetização, mesmo deixando claro o seu receio de não conseguir dar conta de um novo trabalho. Dessa maneira, destaco que:

... consciente dos limites da sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe, pelo contrário, ter muito o que fazer para ajudar a própria transformação radical. (Freire, 1986, p.12)

2.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Este estudo focalizou uma sala de alfabetização - 1ª série - de uma escola pública estadual - Unidade Integrada "Y Juca Pirama"- situada no litoral do Maranhão, no povoado do Araçagi, pertencente ao município do Paço do Lumiar, na Ilha de São Luís, onde se situa a capital do Estado.

A referida escola possui apenas o Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino, de 1ª a 4ª série, e vespertino, de 5ª a 8ª série. Por ser a única escola da comunidade, a procura por vagas é grande, especialmente para a 1ª série. A 1ª série da escola "Y Juca Pirama" tornou-se o foco de minha atenção no ano de 1998. A sala de aula era formada por quarenta alunos, dos quais apenas três não moravam na comunidade, mas, em bairro próximo, precisando utilizar-se de transporte coletivo urbano para se locomoverem até a escola.

O espaço da sala de aula para acomodar as quarenta crianças era considerado adequado. Contudo, devido às carteiras (cadeira acompanhada de mesa) serem muito grandes, tomavam muito espaço tornando a sala pequena. Além disso, as carteiras eram, também, pesadas dificultando mudar o *layout* da



sala de aula. No período da tarde funcionava, na mesma sala, a 6ª série e, assim, na maioria das vezes, encontrávamos as carteiras, pela manhã, enfileiradas, embora as tivéssemos reorganizado no dia anterior.

Tomei conhecimento da insatisfação da professora alfabetizadora, com o insucesso dos seus alunos em sala de aula, quando eu ainda cursava Pedagogia. Pude perceber, desde o início, que o fato de cursar Pedagogia, além da proximidade existente entre mim e a professora, foi o principal motivo para a alfabetizadora me procurar informando-me da sua situação em sala de aula. Devido à minha formação, a professora considerava-me capaz de solucionar os problemas encontrados por ela no processo de alfabetização.

Diante dos pedidos de ajuda da alfabetizadora, comecei a me interessar pela alfabetização e procurei, na medida do possível, contribuir para que houvesse uma melhora no processo ensino-aprendizagem. Contudo, por haver uma lacuna muito grande no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) relativo a área da alfabetização, a minha contribuição resultou pouco eficaz.

Por não obter resultados satisfatórios na área da alfabetização e pelo pouco conhecimento adquirido nesta área durante a graduação, um outro assunto passou a ser foco de minha atenção: a interdisciplinaridade. Pelo menos, deste assunto, ouviam-se alguns comentários pela Universidade, vindo a tornar-se, mais tarde, o meu objeto de estudo no trabalho apresentado no final do curso em 1996.

Sendo assim, ao entrar para o mestrado em 1997, a minha



pretensão era continuar pesquisando sobre a interdisciplinaridade. Porém, à medida que ia me aprofundando nas questões, das quais me propunha a investigar, comecei a perceber a sua pouca relevância, decidindo, então, abandonar o objeto de pesquisa. A partir daí, começou a despertar novamente em mim o desejo de pesquisar sobre a alfabetização, compreender melhor como se dava esse processo. Entretanto, esse interesse não surgiu momentaneamente, mas resultou de alguns fatos ocorridos paralelamente às discussões sobre interdisciplinaridade, os quais tiveram uma certa influência nessa minha decisão.

Dentre os fatos acima mencionados, destaco: o contato com obras que relatavam experiências pedagógicas na área da alfabetização; a convivência com uma colega de mestrado, cujo objeto de pesquisa era alfabetização, levando-nos, por várias vezes, à discussão sobre o assunto e, por fim, a visita em algumas escolas públicas nas cidades de Garça e Gália, interior de São Paulo, especialmente nas classes de alfabetização.

A visita a essas escolas chamou-me muita atenção devido às professoras, especialmente as alfabetizadoras, trabalharem a língua priorizando o sentido, partindo da própria vida das crianças, permitindo a estas a construção de significados, ao contrário do que propõe os manuais cartilhescos.

Ao decidir pesquisar sobre alfabetização, lembrei-me da professora alfabetizadora do Maranhão e da sua dificuldade em alfabetizar os seus alunos, já que pretendia realizar o estudo em uma sala de aula. Sendo assim, entrei em contato com a alfabetizadora propondo-lhe realizar uma nova experiência de alfabetização, diferente do que até então ela vinha realizando em sala de aula.



Conforme o já citado, a reação inicial da professora foi de medo, receio. Porém, com o desejo de mudar o quadro caótico das crianças da primeira série da escola Unidade Integrada “Y Juca Pirama”, no Araçagi, estava disposta a dar um novo rumo para a sua prática pedagógica.

Além do acompanhamento do fazer pedagógico da professora e da classe, selecionei, juntamente com professora, a produção escrita de três crianças para fazer a análise e acompanhar a sua evolução. A seleção das crianças se deu através de sorteio, a fim de que não se corresse o risco de privilegiar a escolha de nenhuma delas. Assim, acompanharemos, nos próximos capítulos, a evolução dos alunos Fábio com 8 anos de idade, uma criança repetente, vindo de uma outra escola (filho de professora leiga); Andressa com 7 anos (filha de pai pescador), e Vanessa, também, com 7 anos (filha de pai pescador e mãe doméstica).

2.1.3 Os procedimentos

Por optar em realizar uma pesquisa intervenção, e devido às próprias condições de trabalho desenvolvidas em sala de aula exigirem uma pesquisa dessa natureza, acompanhei, especialmente no segundo semestre de 1998, quando estive presente em sala de aula todos os dias, as decisões das ações e das atividades ocorridas na situação de pesquisa.

Desde o início da pesquisa, a professora alfabetizadora estava



ciente da sua importante participação em todo o desenrolar do trabalho, pois conforme Thiollent (apud André, M. D. de, 1995, p.114), *além da participação dos investigadores na pesquisa-ação a participação dos interessados é crucial na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação*. Assim, a professora teve grande participação na coleta de dados, principalmente nos três últimos meses do primeiro semestre (abril, maio e junho) em que estive ausente da sala de aula, terminando os créditos do Mestrado.

Como a preocupação maior da pesquisa estava voltada para o processo de alfabetização, ou seja, o modo como as crianças e a professora reagiam e avançavam em relação ao novo trabalho desenvolvido em sala de aula, foram utilizados vários meios de coleta de dados. Sendo assim, não poderia deixar de ser utilizada a observação direta. O uso desse meio possibilitou-me um contato com a reação das crianças e da professora na realização das suas atividades, além de todos os acontecimentos ocorridos em sala de aula.

No decorrer dos demais capítulos serão apresentadas falas das crianças e da professora demonstrando seus sentimentos, dúvidas, surpresas, decepções, anotadas por mim através do registro. Foi utilizado, também, para este fim, um gravador, principalmente quando eu estava reunida com um grupo de crianças na realização de alguma atividade; nos encontros com a professora para a discussão do processo ensino-aprendizagem, e nas reuniões com os pais.

Como comentei acima, a contribuição da professora na coleta de dados foi de grande relevância. Ela possuía, também, um caderno onde registrava acontecimentos ocorridos em sala de aula ou fora dela como: fala das crianças,



fala dos pais, atitudes das crianças durante o processo ensino aprendizagem, além, também, de fazer uso do gravador.

2.1.4 A análise dos dados

Visando a uma melhor compreensão do leitor, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula pela professora alfabetizadora durante o ano de 1998, selecionei algumas propostas de encaminhamento para a análise de todo o processo. Desse modo, nos demais capítulos, apresentados a seguir, os quais correspondem aos quatro bimestres do ano, foram destacados quatro momentos para análise: as propostas de escrita apresentadas pela professora; a escrita das crianças diante da proposta, cujos textos se encontram em anexo; a reação da professora alfabetizadora diante da escrita das crianças e diante das suas atitudes e, por fim, a reação das crianças do ponto de vista afetivo e emocional. Além disso, serão apresentadas, no terceiro e sexto capítulos, reuniões realizadas com os pais, a fim, também, de analisarmos a sua reação inicial e final com o trabalho realizado.

Realizando a análise em sala de aula a partir dos quatros momentos referidos, procurou-se interpretar a manifestação dos sujeitos da pesquisa no desenvolvimento de suas diversas atividades, documentos e situações de interação.

Em relação às propostas de escrita, selecionei, para cada

capítulo, três propostas, correspondendo a um total de doze. Durante a seleção dessas propostas tive a maior preocupação de selecionar aquelas consideradas mais relevantes, ou seja, aquelas que estavam de acordo com o planejamento e com o referencial teórico adotado. Nas atividades de escrita propostas, procurei não esquecer uma questão básica enfatizada por Jolibert e colaboradores (1994): a realização de atividades de escrita em situações reais do uso da linguagem, com uma função concreta, visando à criação de textos com significados pelas crianças.

Na realização de todas as produções escritas, a intenção da pesquisa era colocar a criança do Araçagi, da 1ª série da escola “Y Juca Pirama”, em relação ao seu mundo, respeitando a sua cultura e, conseqüentemente, a sua língua, fazendo-a perceber como a escrita organiza esse seu mundo. Portanto, para esse fim, utilizou-se como concepção básica, neste trabalho, a visão de Bakhtin (1995) e Vygotsky (1998), já que ambos os autores privilegiam o significado no ensino da língua, a partir da valorização da cultura em que o indivíduo está inserido.

Sendo assim, as concepções desses dois autores foram utilizadas, neste trabalho, para verificar como as crianças estavam lidando e se interessando, através das produções escritas, com os fatos ocorridos nas suas vidas. Entretanto, além disso, foi preciso buscar contribuições de outros autores para interpretar outras facetas no material produzido pelas crianças. Assim, lançou-se mão das contribuições de Ferreiro (em relação às questões de palavras), Smolka (em relação ao discurso), e Jolibert e Kaufman (em relação ao tipo de texto). Contudo, vale enfatizar que, ao se trabalhar com estas duas últimas autoras,



não seguiu-se minuciosamente o rigor dos seus trabalhos, em relação às propostas de escrita.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A PROFESSORA ALFABETIZADORA

Embora a professora estivesse disponível à mudança, tinha consciência, concordando com a opinião de Teberosky (1993, p.52), de que não seria fácil empreender e desenvolver uma experiência que introduzisse mudanças na prática habitual, já que seriam necessárias transformações na prática educativa.

Iniciei um trabalho concreto com a professora, a partir do final do ano de 1997, no mês de novembro, quando começamos a realizar sessões de estudo: no início, três dias por semana, durando, em média, três horas por dia, conforme já foi comentado. A bibliografia básica para esse fim, foram livros publicados sobre alfabetização, principalmente aqueles que relatavam experiências pedagógicas. Com as sessões de estudo, o objetivo inicial era que a professora chegasse à crítica de sua prática, através de um processo de reflexão, levando-a a alterar o seu fazer pedagógico.

A partir das conversas e discussões, surgidas com as leituras feitas por mim e pela professora, começou a ocorrer um processo de problematização da prática existente, da teoria que a embasava, e do processo de alfabetização proposto pelas cartilhas. Com isso, começou a se realizar um trabalho constante de reflexão, por parte da professora. Lembro-me de que, por

várias vezes, à medida que íamos nos aprofundando nas leituras, principalmente naquelas relacionadas à escrita das crianças, a professora parava, pensava e comentava perplexa: *Quantos alunos meus escreviam dessa forma e eu não entendia, considerava tudo errado!* ou ainda: *Meu Deus, quanta coisa errada eu fazia com os meus alunos!* Presencia-se, dessa forma, a ocorrência do processo de reflexão e a concretização do que me propunha anteriormente – a professora chegar à crítica de sua prática.

Com o avanço das leituras, uma nova concepção de alfabetização se apresentava. A professora alfabetizadora começava a entender que, para mudar a situação da sala de aula, precisaria adotar essa nova concepção de alfabetização. E com isso, um novo sentimento surgia: a insegurança em relação ao novo trabalho. Isto aconteceu, principalmente, quando reconheceu, nessa nova forma de ação, a impossibilidade de se trabalhar com a cartilha em sala de aula, um instrumento transformado durante tantos anos na sua ferramenta de trabalho. Foi também com a cartilha que ela foi ensinada, quando aluna, em seu processo de alfabetização, e foi ensinada quando aluna do Curso de Magistério, porque, naquela época, era desta forma que se deveria aprender a ler e a escrever.

Um momento muito marcante na vida da professora durante esse período, estimulador do trabalho, foi a sua participação em um Curso de Extensão oferecido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cujo tema era *Discutindo as Concepções Interacionistas de Alfabetização*. Com esse curso, a professora pôde ter um encontro com os autores Lourenço Filho, Emília Ferreiro e Smolka, conhecendo as concepções de cada um. Durante o desenvolvimento do



curso, ela pôde refletir ainda mais sobre a sua prática atual e, diante das discussões, conversas e experiências relatadas por outras professoras, passou a sentir, cada vez mais, a necessidade de mudar de atitude em sala de aula, embora o sentimento de insegurança e incapacidade crescesse na mesma proporção.

Como as aulas teriam início em fevereiro de 1998, eu tinha um curto período para tentar revolucionar as concepções e a prática de alfabetização da professora tendo o cuidado de respeitar a sua prática construída durante anos, embora soubesse ser uma prática de repetições.

Durante os três meses em que passamos nos reunindo para estudar, e à medida que se aproximava o dia das aulas, a expectativa da professora em relação ao novo trabalho crescia, deixando-a muitas vezes em crise. Uma das suas grandes dúvidas era em relação ao “como fazer,” já que agora não poderia mais trabalhar com a cartilha, sem saber ao certo que tipo de recurso a substituiria.

Com a caminhada das leituras, com as nossas conversas e discussões, a professora foi se certificando de que o material a ser utilizado em sala de aula seria aquele encontrado em abundância fora da escola. Uma das muitas preocupações de Ferreiro (1996) é exatamente essa, a de o professor deixar entrar na sala de aula a escrita com suas funções extra-escolares e com características desta nossa sociedade, ganhando destaque “os textos”.

Certificar-se de que passaria a trabalhar com textos com as crianças passou a ser uma questão complicada para a professora. Para quem durante treze anos trabalhou somente com a cartilha para alfabetizar, esta seria para ela uma situação muito nova. E ainda com descrença, muitas vezes indagava:

Mas, Joelma, como é que essas crianças vão escrever e ler textos, logo no início do ano, se elas ainda não conseguem ler e escrever? Eu sabia que essa reação da professora era normal, porém tinha uma grande responsabilidade, a de tentar convencê-la da riqueza de se trabalhar com textos e dos avanços que isso traria para as crianças, pois elas teriam a possibilidade de relacionar-se com a língua tal como ela é utilizada na vida social.

Diante da incredulidade da professora em relação aos trabalhos com textos, foram de grande contribuição as publicações de Teberosky (1993) e Teberosky & Cardoso (1993) não só durante esse período, mas em todo o decorrer do trabalho. Com estas publicações, a professora pôde tomar conhecimento da experiência desenvolvida em uma escola, em que muitas das atividades realizadas baseiam-se em textos, demonstrando que estes materiais são mais amplos que a palavra e a frase, por serem portadores de significados em situações enunciativas concretas. Através da produção das crianças, registradas no livro, a professora começou aceitar bem melhor o fato de trabalhar com textos em sala de aula, porém não escondia o receio de que suas crianças não conseguissem produzi-los.

Embora tivesse pouco tempo para problematizar todas as questões relativas às concepções e à prática de alfabetização da professora e, a partir daí, construir um novo processo, pude perceber o seu avanço numa nova concepção durante este período. Isto aconteceu, principalmente, porque a professora tinha sede de mudança. Além disso, nossos encontros foram constantes, estando ela sempre disponível para eles.



Tinha convicção, também, de que este seria apenas o início de um trabalho. Na vivência da prática, a professora teria oportunidade de confrontá-la com o conhecimento até então já construído e que continuaria construindo. Nesse processo, precisaria buscar respostas para as várias situações que iriam surgir, o que a levaria também à análise, à avaliação e ao aperfeiçoamento do seu próprio trabalho.

No mês de janeiro, paralelamente às leituras, começamos a preparar todo o material a ser utilizado com as crianças em sala de aula, pelo menos aquele a ser utilizado no início do ano. Enfatizando este aspecto, não poderia deixar de mencionar o apoio da diretora da escola durante todo o trabalho realizado, estando sempre disponível para aquilo de que precisávamos. Ela tornou-se uma aliada junto à professora, encorajando-a nos momentos de crise e dando a sua contribuição, até mesmo nos trabalhos realizados em sala de aula. A sua colaboração tornou-se um aspecto muito importante para a concretização da pesquisa.

Um outro aspecto, também, muito discutido por mim e pela professora, principalmente a partir das leituras, foi em relação ao ambiente da sala de aula. A professora, agora, sabia que, no processo de alfabetização das crianças, o clima criado em sala de aula seria muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, se fazia necessária a construção de espaços em que a criança pudesse escrever o que pensasse, onde fosse capaz de entender o que os outros escrevessem, e se fazer entender através da língua escrita. Dessa forma, não faria mais sentido trabalhar com as crianças em carteiras enfileiradas, em que

cada um era o próprio responsável pela sua aprendizagem. Neste sentido, compartilho com a opinião de Vale quando afirma que:

...qualquer melhoria do ensino passa primeiro pela mudança do ambiente da sala de aula, a começar pela disposição das carteiras que poderão reforçar uma visão 'bancária' ou uma concepção cooperativa, solidária de educação. (Vale, 1995, p.48)

Para o melhor funcionamento da turma, levando as crianças a viverem a organização de vida coletiva, também, em sala de aula, permitindo e facilitando a socialização dos conhecimentos, decidimos – a professora e eu – que trabalharíamos com as crianças em grupo, individualizando quando fosse necessário. Acreditávamos, assim como Kaufman (1994), que a interação grupal facilitaria o intercâmbio entre as próprias crianças, além de fornecer possibilidades, muitas vezes, não oferecidas pelo adulto, de confrontar e compartilhar suas hipóteses e poder trocar informações.

Um outro passo considerado muito importante para o processo de alfabetização, sem o qual não poderíamos iniciar as aulas, era o planejamento. Já sabíamos que não iríamos mais utilizar a cartilha, mas textos que circulam no mundo social. Dessa forma, a criança poderia interagir com a língua em sua totalidade e, através dessa relação, provocar transformação na prática existente.

Como a comunidade em que as crianças moravam – o Araçagi – possuía um ambiente cultural muito rico, procuramos privilegiar ao máximo este aspecto no planejamento, ou seja, muito dos textos que trabalharíamos com as

crianças e que seriam produzidos por elas estariam bem relacionados com a comunidade da qual elas faziam parte, pois acredito que (...) *a concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva* (Bakhtin, 1995, p.103).

Não poderia, em hipótese alguma, esquecer esse aspecto mencionado, pois a escrita teria para a criança um valor social porque estaria sempre contextualizada, diferentemente do que acontecia nos anos anteriores e, neste sentido, convém ressaltar que:

um educador progressista que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas do meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde eficiência, é incompetente. (Freire, 1986, p.13)

Embora os textos ganhassem destaque na situação ensino-aprendizagem, a escrita de nomes e títulos, também, tiveram o seu espaço em sala de aula. Porém, assim como os textos, eles, também, deveriam ter um valor social para as crianças do Araçagi. Enfatizo esta questão porque, até 1997, a professora alfabetizadora apresentava, em suas aulas, palavras e frases sem nenhuma contextualização, geralmente retiradas dos textos de cartilha, não possuindo, assim, nenhum sentido para as crianças. O PCN de Língua Portuguesa enfoca bem essa questão:

... se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase

que, descontextualizados, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN,1997, p.35)

Por esse motivo, a professora e eu, utilizamos todas as formas de língua escrita do Araçagi para favorecer a aprendizagem das crianças. Dentre elas: nomes dos bares da praia do Araçagi, que eram em grande quantidade; cardápios utilizados nos bares para atender aos fregueses, com os quais as crianças tinham bastante contato; nomes de barcos; placas de carros; *out-doors*, além do próprio nome da criança. Outros tipos de textos, além dos locais, também teriam a sua contribuição como: parlendas, músicas relacionadas ao folclore maranhense como “as toadas de bumba-meu-boi”, receitas de pratos típicos do litoral, frases de pára-choque de caminhão, cartas, quadrinhas, adivinhações, trava-línguas, etc.

Definidos os tipos de textos a serem trabalhados com as crianças, a professora e eu, passamos a discutir a forma como ela trabalharia com esses textos em sala de aula. Este momento, estava muito relacionado ao “como fazer” tornando-se uma das grandes questões da professora.

Neste sentido, após muitas discussões, decidimos que o planejamento deveria priorizar três momentos: o da exposição - momento em que a professora apresentaria às crianças um texto transcrito por ela, relacionado ou não à comunidade da qual as crianças faziam parte, mostrando a elas que o texto traz consigo as suas características, o seu modo de construir. O segundo momento estaria relacionado à construção coletiva, cujo objetivo era fazer com que as crianças fossem apresentadas à língua escrita num processo de construção

imediate, deixando-as em situação problemática com o objeto, e por fim, a construção individual, em que as crianças teriam a oportunidade de escrever os seus próprios textos, o que pensassem e sentissem. Durante todo o planejamento, procuramos ter o maior cuidado para que esses três momentos não se tornassem estanques e procuramos, na medida do possível, priorizá-los todos os dias, vinculadamente.

Dentre as três fases citadas, a única geradora de um pouco de receio na professora foi a construção coletiva, por ela estar mais acostumada a fazer exposição em suas aulas. Agora, precisaria, também, a partir da conversa com seus alunos durante a aula, escrever um fato narrado por eles, acontecido ou não na comunidade. Nesse momento, ela se tornaria a escriba da turma, devido aos alunos não possuírem, ainda, o domínio da escrita convencional, embora a narrativa devesse ser feita por eles.

Faz-se necessário acrescentar, ainda, que, através dos dois primeiros momentos citados: exposição e construção coletiva, as crianças tinham a oportunidade de fazer a confrontação com escritos sociais do mesmo tipo, ou seja, através desses dois momentos os alunos teriam contato com modelos de escritos sociais, familiarizando-se, dessa forma, com a norma padrão. Assim, antes de as crianças chegarem ao ponto crucial da aprendizagem - a construção individual dos seus textos - elas tinham, anteriormente, contato com escritos semelhantes ao texto que produziam, por meio da exposição e da construção coletiva.

Entender-se-á com mais precisão essa questão apontada acima, a



partir do próximo capítulo, no sub-item “Propostas de escrita apresentadas pela professora”, em que será apresentado um roteiro com as propostas selecionadas em cada bimestre. Esse roteiro constará do item “Preparação”, o qual discrimina quais as atividades realizadas, anteriormente, para o embasamento da proposta central destacada no trabalho. Após esse item, será apresentado o item “Execução”, o qual relata como foi realizada cada proposta em particular.

Como apontei anteriormente, o período de estudos, conversas e discussões foi um momento muito rico tanto para mim quanto para a professora, pois pudemos refletir e fazer muitas descobertas a respeito do processo de alfabetização. Porém, sabíamos que, durante o processo, durante o trabalho realizado com as crianças, as descobertas, as reflexões e as crises seriam constantes companheiras na tão sonhada vontade de se tentar mudar ou melhorar o ensino e a aprendizagem das crianças do Araçagi.



CAPÍTULO 3 : OS PRIMEIROS PASSOS PARA UMA NOVA PRÁTICA

Após o relato sobre o trabalho desenvolvido com a professora alfabetizadora, na compreensão da nova concepção de alfabetização norteadora do seu fazer pedagógico, enfocado no capítulo anterior, uma nova fase da pesquisa começaria a se desenvolver, com o início das aulas. A professora estava ciente da necessidade, no decorrer do ano letivo, da busca constante de respostas para as inúmeras questões problemáticas a surgirem no processo ensino-aprendizagem.

Essa nova etapa do trabalho era esperada pela alfabetizadora com grande ansiedade, expectativa e, principalmente, com muito receio, já que chegara o momento de concretizar a prática pedagógica. Esse momento representou um grande esforço para professora, pois foi preciso abandonar certas atitudes adquiridas durante anos de trabalho e que, como ela própria chegara à conclusão, não estavam facilitando a aprendizagem das crianças.

Assim, um novo desafio se apresentava não só para a professora alfabetizadora, mas também a mim como pesquisadora, pois agora, mais do que nunca, o meu papel, diante da insegurança e dos momentos de crise da professora, deveria ser de incentivadora e de procurar encorajá-la em todos os momentos difíceis. Durante esta etapa da pesquisa, aprofundi muito mais os meus conhecimentos, sendo necessário, assim, dedicar-me aos estudos da bibliografia não só sobre alfabetização, mas também, sobre questões lingüísticas.

Com o início das aulas, no dia nove de fevereiro de 1998, a professora aguardava as crianças em sala de aula com muita ansiedade. Conforme

declaração sua, a impressão era como se aquele dia fosse a primeira vez diante de uma sala de aula, comparado-o com a sua primeira experiência como professora, ao terminar o Magistério em 1986. Uma reação perfeitamente normal, por ser esta uma situação totalmente nova para ela. A sua prática, a partir daquele momento, não seria mais simples repetição dos anos anteriores, à qual já estava acostumada, mas uma prática em transformação. Tratava-se de uma nova experiência, só possível através de um trabalho constante de reflexão da prática anterior e que, a partir desse momento, tornar-se-ia um processo contínuo não só de reflexão, mas de ação-reflexão-ação.

No item referenciado a seguir, "Propostas de escrita apresentadas pela professora", destacar-se-á o primeiro texto construído coletivamente, como forma de demonstrar em que circunstância ele foi produzido, ou seja, se se constitui como prática lingüística verdadeira, e como a professora se saiu ao escrever um acontecimento vivido e narrado pelas crianças.

Embora já tenha mencionado anteriormente, creio ser necessário enfatizar, nas atividades de escrita, a valorização da comunidade da qual as crianças faziam parte - o Araçagi. Com isso, observava-se a valorização da cultura das crianças, as quais passavam a ter muito orgulho da comunidade onde moravam. Este fato será presenciado com mais nitidez, no decorrer do trabalho, através da produção escrita e da fala das próprias crianças.

Faço questão também de comentar este aspecto acima, porque muitas das propostas realizadas foram sugeridas pelas próprias crianças ao verem a professora e a pesquisadora interessarem-se pela sua comunidade. Cito como

exemplo “O passeio ao rio”, apresentado a seguir, em que as crianças insistiram para que a professora fosse até o rio para conhecê-lo. Desse modo, pode-se notar que as crianças podiam também decidir sobre aquilo que poderiam fazer em sala de aula, criando, assim, um ambiente favorável para a aprendizagem.

Antes de iniciar o item “Propostas de escrita apresentadas pela professora”, faz-se necessário enfatizar que as três propostas selecionadas para compor este item, relacionadas ao 1º bimestre, assim como as selecionadas nos três próximos capítulos, referentes ao 2º, 3º e 4º bimestres, serão apresentadas, inicialmente, através de um roteiro, como forma de demonstrar para o leitor o modo como foi pensada a sua organização, ou seja, quais os aspectos que procurou-se privilegiar dentro de cada proposta em particular. Após a apresentação do roteiro far-se-á um breve comentário acerca de cada proposta.

3.1 PROPOSTAS DE ESCRITA APRESENTADAS PELA PROFESSORA

ROTEIRO DAS PROPOSTAS

1º BIMESTRE

- **Propostas de escrita** - as três selecionadas foram:
 - a) 1ª proposta: - Relatório de um passeio realizado no rio Araçagi;
 - b) 2ª proposta: - Cardápio da merenda escolar;
 - c) 3ª proposta: - Narrativa de uma situação vivida em uma pescaria no mar.

(continua...)

(...continuação)

- **Destinatário:**

- a) 1ª proposta: - Colegas da sala, diretora, pais;
- b) 2ª proposta: - Diretora, colegas da sala;
- c) 3ª proposta: - Colegas da sala, diretora, os pais.

- **Objetivos:**

- a) Relatar um passeio realizado pelo rio da comunidade;
- b) Produzir o cardápio da merenda escolar;
- c) Narrar, por escrito, uma situação vivida em uma pescaria no mar, a partir do relato oral.

- **Preparação:**

- **Ações:**

- 1ª proposta: - exposição e construção coletiva – transcrição feita pela professora de acontecimentos vividos pelas crianças semelhantes ao “Passeio pelo rio”, como: “O passeio na praia”, “Visita à reserva florestal do Araçagi”, informando sempre as crianças a respeito desse tipo de texto.
- construção individual - o relatório feito por cada criança, individualmente, do “Passeio ao rio”.
- 2ª proposta: - exposição – transcrição e apresentação feita pela professora do “Cardápio do bar da Deusa”, “Cardápio da venda do Lourival”, realizado em dias alternados;
- apresentação de variados tipos de cardápios, para que as crianças pudessem fazer a comparação.
- construção coletiva - decisão, em classe, da produção de cardápios de bares da praia, geralmente do pai de algum aluno da escola. Ficava combinado que as crianças pesquisariam produtos vendidos nos bares, com seus respectivos preços, e, no dia marcado era feita a construção coletiva. Às vezes ocorria, de apenas uma criança ficar encarregada dessa

(continua...)

(...continuação)

tarifa. Antes de as crianças iniciarem a pesquisa, a professora conversava, com antecedência com o dono do bar, para que ele ficasse ciente da visita das crianças, as quais eram recebidas com grande satisfação pelos comerciantes;

- comparação destes cardápios com os cardápios até então apresentados.
- construção individual - produção pela criança do cardápio da merenda escolar.

- 3ª proposta: - exposição - texto transcrito pela professora e apresentado às crianças de acontecimentos vividos não só pelas crianças da sala, mas também, pelas crianças da escola em suas atividades diárias, especialmente com a venda de produtos na praia. Além disso, a professora procurava os próprios pais das crianças ou outros moradores da comunidade, que se dispunham a relatar, com toda satisfação, para a professora, momentos vividos por eles em suas atividades diárias.

- construção coletiva - era escolhida alguma criança, ou mesmo algum pai ou um morador da comunidade, convidado pela professora e pelas crianças para relatar um acontecimento engraçado, interessante, vivido por ele, especialmente referente a sua profissão.

- construção individual - produção de texto, narrando uma situação vivida em uma pescaria no mar.

• **Execução:**

- 1ª proposta - esta proposta surge da iniciativa das próprias crianças, ao insistirem em levar a professora ao rio da comunidade para ela conhecê-lo, através de argumentos como: "Tia, lá é muito bonito", "A água é limpinha", "A senhora vai gostar", "A senhora vai conhecer mais uma parte linda do Araçagi";
- antes de sair para o passeio, houve uma conversa em classe sobre a

(continua...)

(...continuação)

importância de um rio, especialmente aquele do Araçagi, a necessidade de conservar o rio limpo, as partes de um rio, etc.;

- observação no passeio de todos os comentários realizados pela professora acerca do rio do Araçagi;

- após o passeio, conversa em classe a respeito de tudo o que foi visto e aprendido durante o passeio, o que mais chamou a atenção de cada um.

b) - 2ª proposta- convite à diretora da escola para conversar com as crianças a respeito do que seria oferecido na merenda escolar;

- conversa da diretora com as crianças, informando-as a respeito do que seria oferecido como merenda escolar, oportunidade aproveitada para que elas dessem sugestões;

- produção do cardápio, após a conversa.

c) - 3ª proposta- apresentação de um cartaz com a gravura de uma pescaria;

- discussão a respeito da gravura, despertando em muitas crianças a vontade de se pronunciarem a respeito da profissão de seus pais: pescador;

- relato feito pelas crianças de uma situação vivida por elas em uma pescaria com seus pais.

• **Avaliação:** - Correção com o auxílio do professor, individualmente ou coletivamente, orientando o aluno na sua escrita.

a) 1ª proposta: de acordo com o já comentado, esta proposta, *O passeio ao rio*, foi sugestão das próprias crianças. Uma das necessidades de se escrever sobre este acontecimento, deu-se pela curiosidade da diretora em obter informações sobre o passeio, indagando as crianças sobre como havia sido, se tinham gostado, e o que haviam feito e visto. A professora aproveitou essa

oportunidade para combinar com a diretora, na presença das crianças, que elas contariam sobre o passeio usando a escrita. Ficou combinado, também, que a produção escrita serviria para seus pais ficassem informados dos fatos ocorridos no passeio, já que dois dias antes havia sido mandado um bilhete avisando-os sobre o acontecimento e pedindo-lhes permissão para seus filhos participarem. Além de o escrito das crianças ter essa função de informar, serviria, também, como registro de um acontecimento.

b) 2ª proposta: a produção do *cardápio da merenda escolar*, foi proposta, porque pretendia-se que as crianças produzissem um cardápio que pudesse ter utilidade para elas, ali na escola, e, como entende Bakhtin (1995), é a situação e o meio social mais amplo que determinam a estrutura da enunciação.

c) 3ª proposta: *Uma situação vivida pelas crianças com seus pais em uma pescaria no mar* foi sugerida porque muitas delas eram filhas de pais pescadores. Caso a criança não tivesse pai pescador, ela escreveria a história de um dos colegas, após ouvir o seu relato. Esta proposta teve grande repercussão na turma, pois as crianças ficaram bem interessadas em narrar as suas histórias e aquelas que não possuíam pais pescadores ficaram atentamente ouvindo as outras crianças.

Quanto ao texto coletivo, ele originou-se a partir da primeira vez que a professora e eu tiramos as crianças da sala de aula para fazermos um passeio pela praia do Araçagi, iniciando, assim, um processo de valorização da sua comunidade. Essa atitude da professora, de tirar as crianças da sala de aula, causou total espanto tanto para as demais professoras, quanto para a própria

comunidade, que nunca havia, antes, presenciado tal cena. De volta à classe, após os comentários acerca do passeio, nasceu das mãos da professora, embora narrado pelas crianças, o primeiro texto coletivo da turma, relatando tudo que acontecera no passeio:

O passeio na praia

Hoje fomos passear na praia com a tia Joelma e a tia Kátia, para tirar fotos. Tia Joelma vai viajar para São Paulo e ela quer levar fotos de lembranças.

Quando saímos da escola, a gente foi falando “Um dois, feijão com arroz” e todo mundo na rua ficou olhando pra gente.

Quando nós chegamos na praia, Arlindo achou um caranguejo e os meninos correram atrás dele. O caranguejo se escondeu dentro da terra e quando Arlindo foi tirar, ele correu atrás de nós. Marquinhos pegou o caranguejo e tirou foto com ele.

Nós tiramos fotos perto do mar, na canoa, na porta da escola e na ladeira.

A gente viu uma garça no mar, a gente correu para espantar ela.

O passeio foi muito legal e a gente se divertiu muito que chegamos cansados na escola.

Embora a professora houvesse trabalhado durante alguns anos com a cartilha, em sua sala de aula, ela conseguiu, através do texto citado, organizar as idéias das crianças de modo que o texto não apresentasse as características próprias dos textos cartilhescos, como: textos pequenos, períodos curtos, repetições e situações fora da realidade da criança. Esse bom desempenho da professora pode ser explicado em razão de eu ter, antes do início das aulas, trabalhado com ela a análise dos textos de algumas cartilhas. Através dessa análise, a professora pôde certificar-se da pobreza dos textos oferecidos pelos manuais e do prejuízo que trazem para o aprendiz da língua escrita, o que até então não era percebido por ela.

3.2 A ESCRITA DAS CRIANÇAS

Antes de iniciar a análise do material coletado, considero necessário comentar que, logo no início das aulas, as crianças tinham bastante rejeição à escrita, principalmente as repetentes. Afirmavam, todas as vezes que apresentávamos uma proposta, que “não sabiam”, “não queriam”, chegando, muitas vezes, a chorar diante da atividade. Durante esse período, a professora e eu iniciamos um trabalho de conquista dessas crianças, estimulando-as, de todas as formas, para o rompimento desse estigma da incapacidade de aprender criado, infelizmente, pela própria escola, através dos seus rituais e regras estranhos ao modo de vida do aluno e, também, pela família que, na maioria das vezes, não tem condições de oferecer à criança um ambiente onde ela possa interagir com a língua escrita, como é o caso das crianças do Araçagi.

Como relatei acima, a professora e eu procurávamos, de todos os modos, despertar o interesse das crianças pela escrita e notávamos que um dos fatores que as estimulavam bastante para esse propósito eram os passeios que realizávamos pela sua comunidade, pois chegavam muito animadas e satisfeitas, aceitando com bastante interesse as propostas de escrita apresentadas pela professora.

Será apresentada, então, a produção escrita das crianças, fazendo, logo em seguida, a sua análise. A primeira produção está relacionada ao passeio pelo rio, produzida no dia 05 de março de 1998. Antes, mesmo, das crianças começarem a escrever, a professora, primeiramente, abriu um espaço



para que elas pudessem falar do acontecimento, sobre tudo o que tinha ocorrido, o que viram, o que aprenderam, se houve algum acontecimento engraçado. Ao abrir esse espaço, as crianças puderam falar bastante, podendo dizer a sua palavra e, a partir daí, produzir os seus textos.

Vejamos um dos primeiros textos, produzido pelo alfabetizando Fábio (anexo 1):

Fumo de cenuriu Pa ra Es tu da i Pa ra
tia Kátia co nhe ce vimu a casa i etam
a tia Katia esPicrarl ascoisais eiu do
ladotei margenisi lei tos i tam i tabei
vimu us tou rus Jonatha Pe gol um
Peixe i o Miguel Cha mol a gete de Fa ro Feiro

Fomos descer no rio para estudar e para tia Kátia conhecer.

Vimos a casa e, então, a tia Kátia explicou as coisas, que do lado tem margens e leitos e, também, vimos os touros.

Jonatha pegou um peixe e o Miguel chamou a gente de farofeiro.

(Transcrição do texto de Fábio - Anexo 1)

Antes de iniciar a análise do texto de Fábio, creio ser interessante enfatizar ter sido ele um dos alunos que, logo no início, apresentaram rejeição à escrita, alegando “escrever errado”, “ter letra feia”, “não saber”, “sempre fazer tudo errado”. Eu tinha convicção, através das declarações do próprio Fábio, de que toda aquela rejeição à escrita era fruto da sua relação com a

sua antiga professora.

O caso de Fábio permitiu que a professora alfabetizadora percebesse, concretamente, a influência do papel do professor na aprendizagem da criança, podendo levá-la a avançar ou a regredir na sua aprendizagem, especialmente na fase da aquisição da língua escrita. Contudo, com o passar do tempo, Fábio foi percebendo as diferenças entre a forma de trabalhar da professora Kátia e da sua professora anterior. Essa situação é perceptível em muitas das suas falas, em uma das quais declarou: *Tia, aqui eu não tenho mais medo de escrever, porque a senhora não grita com a gente*. Sendo assim, nesta tarefa, mostrou-se disponível para escrever, mas, ainda assim, perguntava à professora: *Tia, eu posso escrever o que eu quiser, como eu sei?* Nota-se, assim, o quanto ele ainda demonstrava receio ao escrever.

Quanto ao seu texto, evidencia-se que a escrita se aproxima do convencional, porém, trazendo algumas marcas da fala, como em FUMO (fomos), VIMU (vimos). Apresenta, também, muitas palavras segmentadas: DE CE (desce), PA RA (para), ES TU DA (estuda), CO NHE CE (conhece), LEI TOS (leitos), TOU RUS (touros), PE GOL (pegou), CHA MOL (chamou), que pode ser marcas de um método de alfabetização concentrado na silabação, já que Fábio era uma criança repetente, tendo sido a sua aprendizagem da leitura e da escrita, no ano anterior, pautada na silabação e na palavração. Aparece, ainda, aglutinação de palavras: DE CENURIU (descer no rio), ASCOISAS (as coisas).

Observa-se, ainda, no texto de Fábio, muitos problemas de ortografia, o que seria uma das causas, além das outras já apontadas, de ele



considerar “escrever tudo errado”. Este deve ter sido um dos aspectos muito cobrados pela sua antiga professora, levando-o a sua reprovação. Sendo assim, volto a Goes (1993) que critica esta forma de correção e avaliação dada aos textos em sala de aula, em que a atenção do professor se volta apenas para os aspectos ortográficos.

O alfabetizando, apesar de todas as inadequações evidenciadas no seu texto, escreve o que quer ou precisa dizer. Ele deixa bem claro para o leitor do seu texto o porquê do passeio: “para estudar” e “para a tia Kátia conhecer”. O primeiro motivo deve ter sido esclarecido por ele, porque, no dia do passeio, uma das crianças perguntou à professora: *Tia, então hoje a gente não vai estudar?* E, então, a professora respondeu: *No momento que a gente estiver passeando pelo rio, a gente vai estar estudando, porque a gente vai observar muita coisa interessante e eu, também, vou explicar algumas coisas para vocês, vai ser uma aula-passeio.* A pergunta desta criança deve ter sido pelo fato de nunca ter ouvido falar de uma aula ocorrer fora da sala de aula.

Ao terminar o seu texto, Fábio fez questão de lê-lo para a professora, embora estivesse um pouco nervoso, e, no ato da leitura, foi acrescentando palavras que impediam de dar sentido ao texto, como por exemplo TEI (tem), que, como pode-se observar (anexo1), está meio prensado entre as palavras “lado” e “margens”. Percebe-se, também, a sua preocupação em escrever o nome dos colegas com letra maiúscula. Por exemplo, na hora de ler o nome “Miguel”, o qual se encontrava com letra minúscula, acrescentou uma maiúscula. Com isso, retorno, mais uma vez, a Goes (1993), quando trata da importância do

outro para fazer o papel de interlocutor, de leitor do texto do escritor iniciante, para que ele desenvolva ações reflexivas na escrita.

Quanto aos problemas de segmentação, aglutinação e ortografia, mesmo a professora questionando-o, não conseguiu voltar atrás na sua formulação. Desse modo, a professora procurou trabalhar estas questões posteriormente, coletivamente com a turma, após a entrega de todos os textos pelos alunos. Quando tratava destas questões com as crianças, a professora procurava ter muito cuidado para não inibir as suas tentativas de escrita, conforme ocorrera não só com Fábio, mas com outras crianças da sala no ano anterior.

Vejamos, agora, um outro escrito redigido por Andressa
(anexo 2):

PCIUPTIAKATIA JÔNATHAPUPEIXE OEUO						
PC	U	IU	P	T	IA	KATIA
Passeamos	no	rio	para	mostrar para	tia	Kátia
JÔNATHA	P	U	PEIXE			
Jônatha	pegou	um	peixe			
O	E	U	O			
E nós botamos	O pé	no	leito			

Diante do escrito de Andressa, observa-se algumas palavras escritas convencionalmente (KÁTIA, JÔNATHA, PEIXE). Esta escrita convencional pode ser interpretada pela memorização por parte da criança.

Entretanto, a professora pôde observar, por estar nesse momento dando atenção ao seu grupo que, para escrever a palavra JÔNATHA, Andressa levantou-se, foi até o colega que estava em outro grupo e pediu-lhe o seu crachá emprestado para comparar com o seu escrito. Nesse momento, Jônatha, também, levantou-se para observar o que a colega iria fazer e disse: *Tá faltando o acento*, então ela o registrou. Observa-se a importância da interação entre as crianças, destacada por Smolka (1993a), não apenas com a escrita, mas com os próprios colegas, o professor e outras pessoas. Quanto à palavra PEIXE, Andressa pode ter escrito convencionalmente por haver vários registros desta palavra na sala, como em cardápios e lista de peixes encontrados no Araçagi.

Constata-se, também, no escrito de Andressa que ela já conseguia vincular o sistema de escrita com a linguagem oral, utilizando um sinal gráfico para uma emissão da fala em algumas palavras (para “rio” escreve IU, para “tia” escreve IA). Para as demais palavras, geralmente, registrava apenas uma ou duas letras, porém, a letra grafada, sempre tinha a ver com o primeiro, o segundo ou o terceiro fonema do vocábulo. Em relação à palavra “mostrar”, em que a criança grafou só o T, pode ter utilizado como critério para escrever esta palavra aquilo que Abaurre (apud Smolka, 1993b) esclarece em relação à marca, na escrita, da sílaba tônica na pronúncia.

No momento de ler a sua produção escrita, Andressa, primeiramente, ficou alguns segundos balbuciando as palavras, só depois começou a leitura apontando com o lápis. Ao ler as palavras que já havia memorizado, o fazia com bastante rapidez, porém, quando lia as palavras sem

escrita convencional, primeiro ficava alguns minutos balbuciando a palavra, depois lia em voz alta para a professora.

Em relação à última expressão “E nós botamos o pé no leito”, Andressa só escreveu porque foi incentivada pela professora para que registrasse outras coisas ocorridas durante o passeio, as coisas que viu e aprendeu.

Observemos, agora, a produção escrita de Vanessa (anexo 3):

KATIA CUVOU CUMOCEU			NUMRVSA		
KAT	IA		C	U	VO U
Kátia	tia	(mais)	seus	alunos	foram no rio
C	U	MO	C	E	U
Seus	alunos	molharam	scu	pé (no)	rio
NUMRVSA – “não soube recuperar a sua intenção”.					

É interessante notar que, no seu texto, Vanessa comentou sobre o passeio como se não tivesse participado dele, ao contrário dos dois textos anteriores, em que as crianças se colocam como participantes.

Em relação a sua escrita, observa-se que ela já havia memorizado o nome da professora, porém, como muitas outras crianças da sala, considerava que o nome “tia” já estivesse incluído no nome da professora. Esse fato foi observado no momento da leitura, ou seja, quando Vanessa começou a ler,

a professora pediu que ela voltasse e mostrasse onde estava escrito “tia”. Ela prontamente apontou para o nome KATIA. A professora indagou: *Mas aqui não está escrito Kátia?* E ela respondeu: *Tem tia e tem Kátia, os dois.* Nesse momento, a professora pediu à criança que pronunciasse a palavra “tia”. Então ela pronunciou, olhou para a palavra, balbuciou por várias vezes, ficou pensativa e disse surpresa: *Ah tia é assim ó!* E começou a ler a palavra KÁTIA da direita para esquerda, lendo e apontando IA para “tia” e o restante para “Kátia” (KAT). Diante disso, a professora não conseguiu esconder sua surpresa com a formulação da criança.

Nessa relação de ensino demonstrada acima, faz-se necessário comentar duas questões básicas. A primeira, em relação ao importante papel exercido pela professora como interlocutora da criança, pois ela poderia ter silenciado diante da formulação da aluna. Mas, ao contrário, se posicionou como provocadora, instigadora, criando uma situação de reflexão sobre a produção escrita, embora não esperasse tal resposta da criança. A segunda questão, está relacionada à formulação feita pela criança para responder à indagação da professora, mostrando a ela que as crianças, em fase de alfabetização, são capazes de elaborar as mais variadas estratégias para dar sentido a sua escrita.

Prosseguindo na análise da escrita de Vanessa, percebe-se que ela riscara o A (anexo 3) que havia escrito, o qual equivaleria à palavra “mais”. Pode ter tomado esta atitude por dois motivos: a) por ter considerado que duas letras iguais não se prestavam à representação ou; b) por ter atentado para o fato de que o A final de KÁTIA já estaria especificando a palavra “mais”. Quanto à

última expressão, Vanessa não conseguiu ler para a professora, ela ainda ficou pensativa, balbuciou, mas não conseguiu dizer o que escreveu, dizendo ter esquecido.

Iniciemos, agora, a análise dos textos relacionados à segunda proposta de escrita: “a produção do cardápio da merenda escolar”, produzido no dia 30 de março de 1998.

Observemos o texto de Fábio (anexo 4):

CardaPio da mereda escolar

So Pa	(sopa)
Migal	(mingau)
Refigera te	(refrigerante)
Arroiscum sadinha	(arroz com sardinha)
Leite i Biscoito	(leite e biscoito)
Panu cum suco	(pão com suco)
Pi Poca	(pipoca)
Laraja	(laranja)
Melacia	(melancia)
Neqau e Bicoito	(nescau e biscoito)
Lei tecarameriza do i Panu	(leite caramelizado e pão)
Arroiscum cani	(arroz com carne)
VoutesePe!	

Como no texto anterior, a escrita de Fábio ainda traz marcas da fala como em: CUMU (como) e I (e), embora esta escrita já se aproxime do convencional. Ainda não conseguiu solucionar o problema da segmentação das palavras, embora, neste texto, ocorra com menos frequência. As palavras que necessitam do N, S, R finais de sílabas (MEREDA, MIGAL, REFRIGERATE,

SADINHA, BICOITO, LARAJA, MELACIA, NEQAU, CANI) a criança não os registrou. Nas sílabas de algumas palavras ocorreu uma troca de letras, podendo ter como interpretação o fato de possuírem o mesmo som, como em: MIGAL, VOUTE e NEQAU, em que o U e o L possuem o mesmo som; na sílaba QAU da palavra NEQAU grafou uma letra com o mesmo som de K, a letra Q.

O aluno revela, ainda, momentos de aglutinação de palavras (LEITECAMELIZADO, VOUTESEPE e ARROISCUM), podendo ser entendida: a) pelo fluxo contínuo do ritmo da fala ou; b) o conceito de palavra em construção. Interessante, ainda, como Fábio internalizou ou memorizou o formato do cardápio dos bares da praia. Percebe-se isso, no final do cardápio, quando ele o terminou escrevendo no final VOUTESEPE!, utilizando, ainda, o ponto de exclamação, não vindo a acontecer com os textos das outras duas crianças, como será visto a seguir.

Creio ser necessário enfatizar, novamente, que a professora sempre procurava trabalhar todas estas questões, coletivamente, ao término da atividade, porém sempre que podia, trabalhava algumas questões particularmente com a criança.

Vejamos, agora, o cardápio produzido por Andressa (anexo 5):

CARDÁPIO DA MERENDA ESCOLAR

LARG
PIP
CPA

(laranja)
(pipoca)
(sopa)

(continua..)

(continuação...)

MIJA	(mingau)
CUCO PANE	(suco e pão)
NEKBITU	(nescau e biscoito)
SADIOZI	(sardinha e arroz)
AZICANI	(arroz e carne)
MELCNA	(melancia)
QGTZO	(Hum, que gostoso!)

Neste escrito de Andressa, ao contrário do texto anterior, há uma maior correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica, em algumas palavras. Conforme Smolka (1993a), essa situação ocorre porque trata-se de palavras soltas, ao contrário do texto “O passeio ao rio”, em que a criança escreveu *porções, fragmentos do discurso interior, o que não passa de um diálogo consigo mesmo ou com os outros* (Smolka, 1993a, p.75). Em relação às questões de ortografia, Andressa grafou: a palavra LARG (laranja) com G ao invés de J; as palavras PIPOK (pipoca) e NEK (nescau) com K ao invés de C; e os vocábulo CPA (sopa) e CUCO (suco) com C e não S, devido essas letras apresentarem o mesmo som.

A escrita de Andressa apresenta, ainda, a aglutinação de algumas palavras: NEKBITU (nescau e biscoito); SADIOZI (sardinha e arroz), usando o mesmo A de sardinha para escrever arroz; LETIBULA (leite e bolacha), não conseguindo ainda identificar o CH e nem mesmo o X nesta última palavra e, por fim, AOZICANI (arroz e carne). Ao contrário de Fábio, Andressa terminou o cardápio escrevendo uma frase que, para ela, poderia se enquadrar bem melhor para este tipo de produção (Hum, que gostoso!), já que se trata do cardápio da

merenda escolar.

Passemos, agora, para a escrita de Vanessa (anexo 6):

CARDÁPIO DA MERENDA ESCOLAR	
POK	(pipoca)
SPA	(sopa)
EKBLA	(nescau e bolacha)
OADAUCU	(torrada e suco)
CAGAIAO	(sardinha e arroz)
ETIBITU	(leite e biscoito)
AOKI	(arroz e carne)
UCUPU	(suco e pão)
MICA	(mingau)

Vanessa, assim como Andressa, conseguiu registrar, na maioria das palavras, uma letra em correspondência a uma sílaba. Para escrever as palavras, na maioria escritas silabicamente, Vanessa não fez uma escolha só por vogais ou só por consoantes no mesmo vocábulo; ora utilizou vogal ora consoante. Para escrever o vocábulo POK (pipoca) não utilizou na sílaba "po" (O) o mesmo P que utilizou para escrever o "pi" (P) mas, ao contrário, usou uma vogal, talvez por acreditar que duas letras iguais não se prestassem à representação. A letra K ganhou destaque nas palavras POK (pipoca), EKBLA (nescau e bolacha) e AOKI (arroz e carne), devido, talvez, o K ter o mesmo som de CA. Além disso, essa letra foi bem memorizada pelas crianças, por se tratar da primeira letra do nome da professora.

Em relação ao eixo de quantidade, Vanessa não escreveu nenhuma palavra com menos de três letras. Quando leu o texto para a professora havia escrito a palavra “sopa” com apenas duas letras SP; no momento de ler esta palavra, acrescentou rapidamente o A, dizendo: *Tá bom agora*. Esta declaração demonstra que, para ela, duas letras podiam representar a palavra, mas não permitiam a sua pronúncia. A escrita apresenta ainda trocas ortográficas como em CAGA (sardinha) e MICA (mingau). Nesta situação é possível interpretar que : na palavra CAGA, a letra C acompanhada de vogal A representa para a aluna a consoante [C] fricativa surda e não a consoante [K] velar surda; a consoante palatal [ɲ] é representada pela letra G (e não nh), registrada pela aluna como [g] velar, acompanhada da vogal A. Em MICA, a alfabetizanda utiliza a letra C para representar a consoante velar [g] na segunda sílaba e omite as marcas indicativas de nasalização da vogal anterior [i]. Assim, para a aluna, cada palavra é transformada em laboratório de hipóteses de correspondência grafema/fonema, a serviço do sentido.

Será apresentada, neste momento, a última proposta de escrita, realizada no dia 24 de abril de 1998. Esta proposta está relacionada a uma situação vivida pelas crianças e seus pais em uma pescaria. Faz-se necessário relembrar, que nem todas as crianças tinham pais pescadores. Fábio, por exemplo, como não era filho de pescador, narrou uma história vivida por um dos seus colegas da sala, após o relato deste.

Apreciemos, então, a história escrita por Fábio (anexo 7):

A Pescaria

tudo Começou cuado

o Franciomar foi Pesca con o Pai o mar

tava muito forte e o Barco tava Balansãdo

o Franciomar jogou a rede Para Pega

muitos Peixes a rede ficou muito Pesada

e ai ele Pidiu para o Pai a juda Para

Pucha a rede e o Pai a judou e Puchand

a teleui eles conciguirau e tina muito

Peixe na rede e forarao Para casa e

viverão felis Para senprisfim

A pescaria

Tudo começou quando o Franciomar foi pescar com o pai. O mar estava muito forte e o barco estava balançando. O Franciomar jogou a rede para pegar muitos peixes, a rede ficou muito pesada. E ai ele pediu para o pai ajudar a puxar a rede e o pai ajudou. E puxaram, até que eles conseguiram e tinha muito peixe na rede e foram para casa e viveram felizes para sempre. Fim

(Transcrição do texto de Fábio - Anexo 7)

Ao se fazer a leitura do escrito produzido por Fábio, logo percebe-se que ele tem organicidade, pois apresenta ação, personagens, tempo, cenário, e um conflito narrativo que foi solucionado. Para escrever o seu texto, o alfabetizando utilizou marcas específicas como AÍ, E que organizam a narrativa com coesão. A escrita do aluno demonstra, também, o seu progresso em relação

aos dois textos anteriores pois, este texto, não apresenta palavras com problemas de aglutinação. Quanto à segmentação desnecessária, ocorreu apenas três vezes nas palavras A JUDA, A JUDOU e A TE que, neste caso, pode ser interpretada de dois modos: a) pela compreensão do A como artigo ou; a) como um caso de hipercorreção.

Um outro progresso bem visível na escrita de Fábio é em relação aos casos de N, S, R finais de sílaba, pois conseguiu escrevê-los na palavra, com exceção dos vocábulos CUADO (quando) e BALANSÃO (balançando), sendo que, neste último, na sílaba SÃ, o til está funcionando como marca de nasalização. As inadequações encontradas no seu texto se referem, ainda, como no texto anterior, à questão da ortografia em algumas palavras, entre elas: CUANDO, pois ao invés de grafar Q, no início da palavra, grafou C; na palavra BALANSÃO escreveu na sílaba SÃ (çan) a letra S ao invés de Ç; na palavra PUCHA grafou CH ao invés de X. Como no texto anterior, todas estas três situações podem ser explicadas devido a essas letras possuírem o mesmo fonema. Nas palavras PESCA, PEGA e PUCHA (pescar, pegar e puxar) não escreveu o R final, embora o fizesse em MAR. Esta situação, específica, aponta que, neste momento, Fábio realizou a escrita com base na sua própria pronúncia.

Quanto ao escrito de Andressa (anexo 8), ela narrou o seguinte:

FUPEK	CUPAI	ICU	MÃI	PAI FOPUMEO	ACAIOI	PECA MUTA
CADIA	IAEDI	ACO				
FU	PEK	CU	PAI	ICU	MÃI	PAI
Fui	pescar	com	papai	e com	mamãe	papai
FOPU	MEO		ACAIOI	PECA	MUTA	
foi pro	meio	(da)	água e nós	pegamos	muita	
CA DIA	IAEDI	ACO				
sardinha	e a rede	rasgou				

Ao fazer a análise da produção escrita de Andressa percebe-se, logo de início, que a segmentação da escrita passou a ser, neste momento, uma preocupação para ela, pois procurou deixar um espaço entre a maioria das palavras escritas, confundindo-se, ainda, em algumas, situação considerada normal nessa fase de alfabetização. Conforme afirmou a professora, Andressa chegou a perguntar-lhe, algumas vezes, se deveria escrever junto ou separado algumas palavras. Ao registrar uma palavra, a criança não escreveu com menos de duas letras. Nota-se isso, ao escrever as palavras ACAIOI (água e nós), pois não deixou o I sozinho e IAEDI (e a rede), considerando, talvez, que o I e o A sozinhos não formariam palavras. Para Andressa, a letra K ainda era identificada com o CA. Nas palavras “com” e “pro” percebe-se a interferência do oral no escrito, pois grafou CUM e PU. Utilizou a letra G no lugar da letra C em ACA (água), PECAMU (pegamos) e ACO (rasgou). Identificou MÃI como “mamãe” e

PAI como “papai”. O mesmo MU de PECAMU (pegamos) utilizou para escrever MUTA (muita) devido, talvez, à sílaba MU se encontrar muito próxima da palavra “muita” que iria escrever. Não haveria, acredita-se, necessidade de repetir a mesma sílaba uma vez que o final de uma palavra era o início da outra. Seria, de certa maneira, redundante.

Terminemos, agora, a análise dos textos do primeiro bimestre com a produção escrita de Vanessa (anexo 9):

EPQICOU MUIAOPAI	Eu pesquei com meu irmão e meu pai.
UPXIEPA ANOCUMI	O peixe é pra nós comer.
EGOTOCIMAVDI	Eu gosto desse mar verde.
PAI PEQABAIPECADA	Papai pesca bagre, pescadinha.

Ao contrário do texto de Andressa, Vanessa produziu uma escrita não-segmentada. Não demonstrou nenhuma preocupação em separar as palavras, a não ser na segunda oração em que separou a palavra PA A (para), cujo motivo pode ser explicado pelo fato de não admitir colocar letras iguais juntas. Vanessa, na sua escrita, ora registrou uma letra para cada sílaba da palavra, ora grafou duas ou três letras para uma mesma sílaba. Conseguiu identificar a sílaba final de IÃO (irmão), pois grafou o ão final. Escreveu convencionalmente a palavra PAI na primeira oração, embora, na última, usasse também o vocábulo PAI para escrever “papai”, indicando para cada letra uma sílaba. Embora fosse

indagada pela professora quanto a este aspecto, não conseguiu mudar sua hipótese. Essa formulação da criança pode ser interpretada pelo murmúrio no ato da escrita, ou seja, Vanessa estaria balbuciando a palavra PAPAI no momento da escrita e assim o fazendo, estaria escandindo as sílabas, daí a presença de três sílabas (PAI). Assim, a palavra PAPAI é considerada trissílaba no balbuciar da criança. Conseguiu, ainda, grafar a palavra GOTO (gosto). Em sua escrita, a alfabetizanda não chegou a contar a situação vivida por ela, seu irmão e seu pai durante a pescaria, porém contou o destino da pesca quando relatou: “O peixe é para nós comer”, registrando, ainda, que gostava do mar e os tipos de peixes fígados durante a pesca.

Terminada a análise dos textos das crianças, passemos para uma nova etapa.

3.3 A REAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A professora Kátia, durante o primeiro bimestre, apresentou duas reações paradoxais em relação ao novo trabalho. Em primeiro lugar, a sua reação foi de satisfação, pois, conforme declarou, nunca havia feito coisa igual; por mais que quisesse tornar as suas aulas dinâmicas nos anos anteriores, sempre recaía no tradicionalismo. Segundo declaração sua, sentia-se feliz ao ver as crianças empolgadas com o seu trabalho e muito participativas em relação às atividades. Contudo, ao mesmo tempo em que se envolvia no novo trabalho, dizia ter medo de não conseguir levá-lo adiante por acreditar ser passageira a



empolgação das crianças. Ainda se sentia muito confusa em relação à escrita das crianças revelando, logo no início, medo de que elas nada escrevessem.

Diante da produção escrita das crianças, a professora não conseguia esconder a sua angústia, o seu receio de que elas não conseguissem avançar. As tensões, durante esses três primeiros meses, foram constantes companheiras da professora, que não estava acostumada a deixar com que as crianças escrevessem os seus “textos”, contassem as suas histórias, falassem a sua língua.

Mesmo diante dos momentos de crise e de angústia, a professora procurava sempre estimular as crianças a escreverem. Suas palavras eram sempre de incentivo como: *Você sabe escrever sim, aqui na sala todo mundo sabe; Você vai escrever do jeito que você souber; Está muito bom o que você escreveu, mas você pode escrever um pouco mais.* Dessa forma, ela ia encorajando as crianças que passavam a se sentir mais seguras e capazes de escrever.

Embora, muitas vezes, ficasse desestimulada ao acompanhar alguma criança na sua produção escrita, por muitas vezes, também, não conseguiu esconder a sua admiração diante das hipóteses formuladas pelas crianças a respeito da escrita, durante o primeiro bimestre, e diante também das suas falas que, como será visto no próximo item, muitas vezes chegavam a emocioná-la.

Quanto aos passeios realizados durante o primeiro bimestre, é importante enfatizar que, eles se tornaram não só um estímulo para as crianças como, também, para a professora que, após a realização de alguns deles, declarava:



Nossa, como é gostoso ensinar dessa forma! ... Meu Deus, Joelma, como as crianças conseguem aprender com mais facilidade através dos passeios! ... Eu nunca pensei que fosse tão bom dar aula-passeio! ... Joelma, tu já reparaste como as crianças ficam mais participativas depois dos passeios? ... Meu Deus! Quanta coisa que o Araçagi oferece pra trabalhar com as crianças e eu nunca tinha atentado pra isso! ... Joelma, fica tão mais fácil alfabetizar dessa forma!

Percebe-se, através dessas declarações da alfabetizadora, a importância desses passeios para o processo ensino-aprendizagem, pois além de enriquecê-lo, faziam com que professora e alunos ficassem empolgados, satisfeitos com a atividade que desenvolviam, ocorrendo, de fato, a aprendizagem das crianças.

3.4 A REAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PONTO DE VISTA AFETIVO E EMOCIONAL

Durante os três primeiros meses, a reação das crianças, diante dessa nova forma de trabalhar da professora, foi muito positiva. É claro que, logo no início, houve alguns obstáculos, como a rejeição à escrita por parte de muitos deles, não só das crianças consideradas repetentes, mas de muitas que cursavam esta série pela primeira vez. Em relação a isso, tivemos duas crianças: Marcos Paulo e Antônio, ambos com 7 anos de idade que, durante todo o mês de fevereiro e a metade do mês de março, se recusavam a escrever, chorando muito quando apresentávamos qualquer atividade de escrita. Com estas crianças trabalhou-se muito com as letras móveis e, através de conversas com os pais, descobriu-se que



tal rejeição à escrita dava-se pelo fato de sofrerem castigos físicos, dos próprios pais, para poderem aprender a ler e escrever.

Conforme o já comentado, os dois primeiros meses (fevereiro e março) tornaram-se um período de conquista. A professora e eu procurávamos fazer com que as crianças interagissem com a escrita de forma prazerosa e, a partir daí, descobrissem a utilidade e as funções da escrita para as suas vidas.

No primeiro bimestre, percebe-se, claramente, a empolgação das crianças com o novo trabalho realizado, através das suas falas:

- Fábio (8 anos), dirigindo-se à professora ao chegar em sala de aula:

- Tia, quando termina a aula, eu quero logo que chegue de noite, pra mim dormir, pra mim vir pra escola.

Ainda Fábio:

- Tia Kátia, na outra escola, eu apanhava para aprender e não aprendia. Aqui eu não apanho e consigo aprender.

- A mãe de Fábio, ao encontrar com a professora na comunidade revela-lhe que o seu filho, após haver participado de uma aula de Ciências em que foi usado o globo terrestre, ao chegar em casa, fez o seguinte comentário:

- Mãe, a minha tia trouxe o mundo pra dentro da sala de aula!

- Bruno (8 anos):

- Tia Joelma, na escola que meu amigo estuda, lá no Olho de Porco, não tem passeio como aqui, é ruim assim, não é tia?

- Jeane (7 anos):

- Tia, a mamãe falou que eu tou ficando muito sabida!

- Diêgo (8 anos) ao chegar na sala de aula todo contente

declarou:

- Tia, eu consegui ler umas palavras que meu pai me perguntou, aí ele me abraçou e me beijou.

- Andressa (7 anos), após um fim de semana:

- Puxa tia! Eu tava morrendo de saudade de estudar!

- Maria (7 anos):

- Tia, eu tava andando na praia e consegui ler o nome da barraca do Zé!

Com essas declarações das crianças, comprova-se que o aprender a ler e a escrever não foi sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas, ao contrário, resumia-se em uma atividade muito prazerosa para elas.

É necessário acrescentar, ainda, que, durante o primeiro

bimestre, foram realizadas duas reuniões com os pais. A primeira reunião aconteceu na primeira semana de aula, comparecendo 35 pais, com objetivo único de informar-lhes a respeito do trabalho a ser desenvolvido com os seus filhos durante todo ano letivo. Durante a reunião, os pais foram esclarecidos sobre a escrita das crianças e a forma como eles deveriam se posicionar diante de qualquer produção escrita de seus filhos. Comunicamos-lhes da não utilização da cartilha no processo ensino-aprendizagem e que trabalharíamos, basicamente, com textos. Informamos-lhes, também, dos passeios que realizaríamos durante todo o ano e a sua finalidade e, por fim, apresentamos todo o material a ser utilizado com as crianças.

Durante toda a reunião, os pais se mostraram bem atentos diante de tudo aquilo que falávamos. A professora e eu pudemos perceber, através dos seus rostos, um certo ar de admiração e ao mesmo tempo de alegria por saber que seus filhos estariam usufruindo de tudo aquilo. Confirma-se isso, através da fala de alguns pais que se posicionaram após o término da nossa exposição, pois deixamos o espaço livre para que eles se pronunciassem:

- Mãe de Cryssuane (8 anos):

- Professoras, eu fico feliz em saber que minha filha está em boas mãos.

- Mãe de Arlindo (7anos):

- Olha, professoras, eu vou ser sincera, não sei ler nem escrever, mas agora eu sei que o meu filho não vai ficar que nem eu estudando com vocês.

- Mãe de Andressa (7anos):

- *Tias, pelo que eu tou vendo, o trabalho que vocês estão fazendo é bom, porque eu nunca vi nenhum filho meu chegar contando tanta coisa na primeira semana de aula como a Andressa.*

- Mãe de Antônio e Ribamar (7 e 8 anos):

- *É verdade tias, todo santo dia, os meus chegam com uma novidade.*

- Mãe de Fábio (8 anos):

- *Tias, eu só sei dizer que o Fábio está encantado com tudo. Eu nunca vi meu filho tão interessado!*

- Mãe de Jeane (7 anos):

- *Professoras, o que precisar, pode contar com nós.*

- Mãe de Bruno (8 anos):

- *Tia Kátia, ou agora o meu filho aprende a ler e a escrever ou não aprende mais.*

- Pai de Joanderson (8 anos):

- *Professora Joelma, que bom que a senhora veio pra ajudar nós com nossos filhos, obrigado, viu?*

- Vó de Josalete (7 anos)

- *Tia Kátia, quando eu entrei nesta sala até me deu vontade de voltar a estudar.*

- Pai de Diêgo (8 anos)

- *Tia Kátia, o Diêgo tá numa felicidade só.*

Diante das declarações dos pais, a professora e eu pudemos



constatar, claramente, a confiança depositada por eles no nosso trabalho. Por nenhum momento discordaram daquilo de que falávamos, embora tivéssemos esclarecido que poderiam externar as suas opiniões sobre qualquer ponto discutido por nós. A grande preocupação da professora com essa reunião, era que os pais não concordassem com o fato de não mais serem utilizadas as cartilhas para a alfabetização das crianças. Contudo, na hora de comentar sobre este aspecto, procurou-se ser o mais convincente possível, não surgindo, nem durante, nem depois da reunião, nenhuma pergunta em relação a esse assunto.

Durante o primeiro bimestre, o único problema que tivemos com alguns pais, especialmente aqueles que não participaram da reunião, foi em relação ao tipo de letra que as crianças estavam utilizando. Algumas delas, chegavam em sala de aula reclamando que os seus pais proibiam-nas de escrever com a letra de forma. Diante disso, tivemos que chamar esses pais e conversar pessoalmente com eles para explicar-lhes o porquê do uso de tal letra, resolvendo-se, assim, a situação.

A segunda reunião de pais realizou-se no final do primeiro bimestre. Nesta reunião, os pais ficaram informados de todos os acontecimentos do período e da caminhada dos seus filhos, através da entrega de todos os trabalhos realizados pelas crianças. A professora pediu aos pais que procurassem olhar atentamente cada atividade feita pelos seus filhos, observando o progresso das crianças desde o dia que entraram na escola. Após essas informações dadas pela professora, alguns pais declararam:



- Pai de Diêgo (8 anos):

- Professora Kátia, mesmo se eu não olhasse as coisas que o Diêgo fez, eu sei que ele tá mais sabido. Ano passado o Diêgo não sabia nada, hoje quando ele tá lá no bar comigo, o menino fica falando as letras dos cartaz que tem lá, fica até tentando ler, dá gosto de ver.

- Mãe de Luciano (7 anos):

- Tia Kátia, eu só sei dizer que o Luciano mudou muito. Ele era uma criança triste, parada, agora depois que veio pra escola tá mais esperto.

- Mãe de Marcos Paulo (7 anos):

- Kátia, eu senti que meu filho desenvolveu muito.

- Mãe de Rúbia Helena (7anos):

- Professora, a Rúbia Helena em casa só quer saber de tá escrevendo. Fez eu comprar um caderno pra ela usar em casa. O duro é quando ela pede pra mim ler o que ela escreveu, como eu não consigo entender, eu peço pra ela dizer o que escreveu.

- Mãe de Iraildes (7 anos):

- É que nem a minha, pede pra mim ler o que ela escreveu, quando eu digo, ela fala pra mim: Mãe, não é assim que lê, é assim ó. E começa a ler o que escreveu e, ainda, me diz que só a tia dela sabe o que ela escreveu.

Através da declaração dessas duas últimas mães, nota-se a dificuldade dos pais em entender a escrita das crianças. Isso ocorria porque, até o ano anterior, as atividades de escrita que seus filhos levavam para casa eram

pautadas no conteúdo da cartilha, onde o importante era o jogo silábico, a decodificação, a grafia correta de palavras isoladas, etc., ou seja, uma escrita totalmente fragmentada e sem sentido.

Antes, ao abrir o caderno dos seus filhos, os pais encontravam atividades de cobrir e copiar letras soltas, juntar e copiar famílias silábicas, etc., sendo, também, dessa forma que muitos deles aprenderam a ler e a escrever. Lembro-me de uma mãe que, não tendo participado da primeira reunião, compareceu à escola depois de algumas semanas para saber do que havia sido tratado na reunião. Após informar-lhe sobre todo o trabalho, declarou: *É professora, agora as coisas estão tudo moderno. Antigamente bastava uns gritos e umas tacada dos pais e não tinha menino que não aprendesse a ler, a escrever e a tabuada.* Constata-se, nesse exemplo, não ser nada fácil para os pais compreenderem essa nova concepção de alfabetização. Porém, esclarecíamos a necessidade de se agir dessa forma para que seus filhos obtivessem sucesso escolar, já que da forma como o trabalho era realizado os resultados não estavam sendo satisfatórios.

Evidencia-se, então, que os pais passaram a conviver com uma nova realidade em casa: os seus filhos escrevendo textos. Textos estes, que falavam de suas vidas, de seus sentimentos, de seus desejos, mesmo que eles não chegassem a compreender essa escrita. Passaram a ser cobrados das crianças para participarem da sua escrita, para serem seus interlocutores. Eram surpreendidos, ao verem o interesse que seus filhos demonstravam pela escrita.



CAPÍTULO : 4 A PRÁTICA EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

O segundo bimestre foi iniciado com grande empolgação por parte das crianças, as quais se mostravam bastante interessadas em relação às propostas apresentadas pela professora, deixando-a de uma certa forma surpresa, pois, como comentou-se anteriormente, o seu grande receio era de que a empolgação inicial fosse passageira. Esta preocupação da professora se devia ao fato de semelhante situação se tornar uma constante nos anos anteriores, pois, de acordo com ela, as crianças sempre chegavam no início do ano muito animadas, porém, passados alguns dias, elas apresentavam total desinteresse pela escola e pela escrita.

O mais interessante de tudo o que foi afirmado, é que a própria professora chegou a admitir que a situação citada ocorria devido às suas aulas serem mera transmissão de conteúdos, não podendo despertar nenhum tipo de interesse nas crianças. Recordo-me de que, em uma das nossas conversas, quando se preparava para iniciar o planejamento, ela declarou: *Antes as minhas aulas eram sempre a mesma coisa. Agora, Joelma, eu passo horas e horas planejando, naquela preocupação de criar situações interessantes para que as crianças se sintam motivadas a escrever.* Através desta declaração da professora, percebe-se o seu avanço na crítica da sua prática, passando a sentir, cada vez mais, necessidade de assumir uma nova atitude, com o objetivo único de favorecer a aprendizagem dos seus alunos.

Conheçamos, então, as propostas de escrita selecionadas para o



segundo bimestre.

4.1 PROPOSTAS DE ESCRITA APRESENTADAS PELA PROFESSORA

ROTEIRO DAS PROPOSTAS

2º BIMESTRE

• **Proposta de escrita** - as três propostas selecionadas foram:

- a) - 1ª proposta - A escrita dos nomes dos bares do Araçagi;
- b) - 2ª proposta - Receita de um doce típico das festas juninas;
- c) - 3ª proposta - A produção de uma “toada” de bumba-meu-boi, música relacionada ao folclore maranhense, muito apreciada, especialmente, durante as festas juninas em todo Maranhão.

• **Destinatário:**

- a) - 1ª proposta: - Colegas da sala, diretora;
- b) - 2ª proposta: - Colegas da sala, pais;
- c) - 3ª proposta: - Colegas da sala, pais, diretora.

• **Objetivos:**

- a) – Registrar o nome de sete bares que fazem parte da praia do Araçagi, após o seu reconhecimento;
- b) – Produzir uma receita de um doce típico das festas juninas;
- c) – Produzir a “toada” do bumba-meu-boi de Axixá.

• **Preparação:**

- **Ações:**

- 1ª proposta: - exposição – apresentação pela professora do nome de

(continua...)



(...continuação)

alguns bares da praia do Araçagi no papel pardo.

- construção coletiva – relato feito pelas crianças de alguns bares do Araçagi, transcrito pela professora no quadro-de-giz;
 - construção individual – registro feito pelas crianças do nome de sete bares do Araçagi, após o seu reconhecimento, durante a visita aos bares.
- 2ª proposta:- exposição - apresentação às crianças de rótulos e livro com modelos de receitas;
- transcrição e apresentação feita pela professora de alguns pratos típicos muito apreciados nas festas juninas, entre eles: mingau de milho e canjica.
 - construção coletiva – convite feito à merendeira da escola para explicar às crianças e à professora a receita do manuê, doce também apreciado nas festas juninas no Maranhão. À medida que a merendeira explicava a receita, a professora ia registrando no quadro-de-giz com a ajuda das crianças;
 - em uma outra aula realizou-se o preparo do manuê.
 - construção individual – a produção, individual, da receita do "amendoim doce".
- 3ª proposta:- exposição – distribuição de textos para as crianças com a letra de algumas "toadas" de bumba-meu-boi, entre eles: boi de Morros, boi e Presidente Juscelino, realizada em dias alternados.
- construção individual – escrita individual, pelas crianças, da letra da toada do bumba-meu-boi de Axixá.

(continua...)

*(...continuação)***• Execução:**

- a) 1ª proposta:
- visita a sete bares da praia para o reconhecimento das placas com o nome dos respectivos bares;
 - participação intensa das crianças no momento da leitura, não só dos nomes dos bares, mas de todo tipo de material escrito encontrado como: cartazes de produtos vendidos no bar, cardápios, etc.
 - escrita do nome dos bares na areia da praia por sugestão das próprias crianças, fato desencadeador de uma competitividade saudável entre elas, já que muitas delas se propunham a escrever sem precisar olhar para o nome original;
 - registro no caderno, em classe, do nome dos bares aprendidos naquele dia.
- b) 2ª proposta:
- apresentação pela professora de todos os ingredientes necessários para o preparo do doce e a explicação da receita;
 - preparo do doce pela professora com a ajuda das crianças;
 - saboreio do doce pelas crianças;
 - escrita da receita.
- c) 3ª proposta:
- escuta da “toada” do bumba-meu-boi de Axixá pelas crianças durante alguns dias até acontecer a sua aprendizagem;
 - dança da música;
 - discussão a respeito da letra da música: o seu sentido, palavras desconhecidas com o uso do dicionário;
 - escrita da letra da toada pelas crianças.
- Avaliação:**
- Correção com o auxílio do professor;
 - Correção com a ajuda dos colegas.



a) 1ª proposta: no momento da visita aos bares, a reação das crianças, no ato da leitura, se diversificava: algumas faziam um esforço muito grande para conseguir ler, balbuciando os pedacinhos da palavra; outras falavam apenas as letras e outras, como Fábio e Maria, conseguiram ler convencionalmente. Essa situação chamou a atenção das pessoas que se encontravam, naquele momento, nos bares que, conforme a professora, ficavam muito admiradas, chegando a fazer perguntas para ela e para as próprias crianças sobre aquela forma de ensinar e aprender.

b) 2ª proposta: a *receita de amendoim doce*, foi sugerida devido à ocasião das festas juninas. Conforme o já comentado, a professora apresentou e preparou com as crianças alguns pratos muito apreciados nesta época, como: mingau de milho, canjica e manuê. O nome desses pratos é bem peculiar ao Maranhão, recebendo em muitos outros estados do Brasil outros nomes. Por esse motivo, faz-se necessário explicar cada um deles. O mingau de milho é preparado com os grãos do milho branco. No momento do preparo, acrescenta-se leite de coco do próprio coco seco, leite comum e açúcar. Já a canjica é preparada com o milho verde, após este ter sido ralado. Juntamente com o milho, acrescenta-se leite de coco, leite comum, açúcar e margarina. Quanto ao manuê, é preparado ou com a farinha de fubá ou com o milho verde, que também deve ser ralado, mas o milho utilizado para fazer o manuê deve ser mais duro do que o da canjica. Acrescenta-se, ainda, leite de coco, leite comum e açúcar. Foi apresentada a receita do amendoim doce porque as crianças gostaram bastante, fazendo questão de copiá-la no caderno para levá-la para casa para que suas mães pudessem preparar. Após



as crianças saborearem o doce, puderam fazer a produção da receita.

c) 3ª proposta: a ocasião das festas juninas foi aproveitada, também, para a realização desta proposta de escrita, *toada do bumba-meu-boi de Axixá*.

O Bumba-meu-boi é considerado, no Maranhão, como uma das mais importantes e atraentes manifestações populares, sendo, por isso, o grande representante do folclore do Estado, relacionado, por muitos, como algo típico do Maranhão. Esse folguedo teve origem nas atividades ligadas à pecuária, advindo de brincadeiras dos negros escravos nas fazendas e nos engenhos. É festejado em quase todo o território maranhense, com maior intensidade na capital e na zona litorânea. Nos municípios onde é praticada essa brincadeira o nome do boi está relacionado ao nome do município, como, por exemplo, no município de Axixá: Boi de Axixá, no município de Morros: Boi de Morros, no município de Pindaré: Boi de Pindaré, etc. O mesmo ocorre em relação a alguns bairros de São Luís, muitos deles possuindo também o seu boi com os seus respectivos nomes.

A brincadeira do Bumba-meu-boi se desenrola com a lenda que envolve um acontecimento com um casal de escravos de uma determinada fazenda: Pai Francisco e Mãe Catirina. Ela, estando grávida, deseja comer língua de boi, levando, então, Pai Francisco a roubar o melhor boi do seu patrão, dono da fazenda. Ao iniciar a matança, o negro Francisco é descoberto e, no mesmo instante, preso, tendo que dar conta do boi, sob pena de morte. Com o acontecido, toda fazenda é mobilizada para salvar o boi e são chamados pajés e doutores que, finalmente, conseguem ressuscitar o boi e, assim, pai Francisco é perdoado.

Durante as festas juninas no Maranhão, com a brincadeira do Bumba-meu-boi, ocorre o maior teatro vivo, em que o povo representa, aplaude, canta as suas toadas e dança, havendo uma coreografia própria para este ritmo de dança.

4.2 A ESCRITA DAS CRIANÇAS

Apresentar-se-á, neste momento, a primeira proposta de escrita “nomes de bares da praia do Araçagi”, produzida pelo alfabetizando Fábio (anexo 10):

Bares do Araçagi que visitamos dia 07/05/98
Bar Balanso do mar
Bar istrela do mar
Bar Fruto do mar
Bar do Techera
Bar Lurdis
Baraca do Lorenzo
Bar Motor
Tia Kátia eu mi diveti muito oje foi muito
bom a gete escrevemo na area
pulamo coremo a mulher perguto
coisa pra nós, nós lemo o nome
de bar e eu consigui ler o nome
Antática.

No início da realização desta tarefa, Fábio apresentou uma

grande preocupação, uma insegurança na grafia das palavras. Por várias vezes, durante a atividade, levantou-se para perguntar à professora se havia escrito corretamente as palavras, declarando: *Sabe o que é tia, é que eu tenho medo de escrever errado e eu não quero escrever errado, eu quero escrever certo*. Com esta declaração de Fábio, a professora procurou encorajá-lo, estimulando-o a escrever como soubesse, sem precisar ter medo. Assim como no último texto, apresentado no primeiro bimestre, o alfabetizando conseguiu grafar ortograficamente a maioria das palavras, porém precisou do aval da professora para ficar satisfeito com o seu escrito, principalmente quando estava escrevendo o nome dos bares.

Embora, no seu último texto, Fábio parecesse demonstrar avanço em relação à grafia de palavras com N, R, S intercalados e finais de sílaba, nesta produção escrita e em outras anteriores demonstrou certa instabilidade. Na hora de grafar as palavras “balanço”, “estrela”, “fruto” e “Lurdes”, pronunciou com bastante ênfase a sílaba da palavra que apresentava o N final e as sílabas das palavras com R final e intercalado, perguntando a professora: *Tia, tem um N não tem?* ou; *Tia, aqui tem um R, não tem?* Porém, não ocorreu o mesmo com as palavras PERGUTOU (perguntou), DIVETI (divertir), ANTATICA (antártica) e GETE (gente), pois não grafou o R e o N.

Na última sílaba das palavras BALANSO (balanço) e LORENZO (Lorenço), Fábio utilizou um sinal com o mesmo som do Ç, a letra S. O mesmo ocorreu quando grafou a palavra TECHERA (Teixeira), pois na sílaba CHE utilizou um sinal com o mesmo som de X. Não conseguiu identificar

o I tanto nesta sílaba mencionada como na sílaba TEI e, também, na palavra AREA (areia). Esta situação pode ser compreendida pela monotongação do ditongo, ou seja, o ditongo não aparece na pronúncia, por isso a criança não o escreve.

O mais interessante na produção escrita de Fábio é que, mesmo receoso ao escrever, não se satisfaz apenas com aquilo que foi proposto pela professora, fato observável também no texto de outras crianças. Quando terminou de escrever a relação dos nomes dos bares, perguntou à professora se poderia escrever outras coisas que quisesse, recebendo dela resposta positiva.

A professora pôde observar que quando Fábio começou escrever aquilo que sentiu vontade, ele não mais a procurou para perguntar-lhe se o que escrevia estava certo ou errado. Esta atitude da criança de não procurar a professora pode ser interpretada de três modos: a) por ter sido estimulado por ela a escrever da forma como soubesse; b) porque, para ele, neste momento, o mais importante era dizer aquilo que tivesse vontade, sem se preocupar com o aspecto físico da palavra ou; c) porque isso que fez não era tarefa dada pela professora e, por isso, não tinha “obrigação” de fazer corretamente. Embora Fábio ainda não apresentasse preocupação nenhuma com a organização dos períodos, conseguiu escrever, após a relação dos nomes dos bares, o seu dizer, a sua palavra. Pôde externar a sua alegria, através da escrita, com a realização desta atividade. Conseguiu descrever, também, tudo o que foi realizado porque sabia que haveria leitores para a sua manifestação. Ao grafar a palavra OJE (hoje) não conseguiu identificar o H. Em relação aos verbos, embora tentasse colocá-los na 1ª pessoa do

plural, não acrescentou o S final, o que indica ser consequência do seu modo de falar. Ao grafar a palavra COIZA, usou uma letra com o mesmo som de S intervocálico, a letra Z.

Passemos, agora, para a produção escrita de Andressa (anexo 11):

BARES DO ARAÇAGI QUE VISITAMOS DIA 07/05/98

1 - BARMOTO	(Bar Motor)
2 - BARDU TXRA	(Bar do Teixeira)
3 - BARDU LURCU	(Bar do Lourenço)
4 - BARLUDI	(Bar Lurdes)
5 - BAR FUTO DUMAR	(Bar Fruto do Mar)
6 - BARLÃO DUMAR	(Bar Balanço do Mar)
7 - BAR ISTLA DUMAR	(Bar Estrela do Mar)

Na sua produção escrita, Andressa conseguiu grafar apenas duas palavras ortograficamente: BAR e MAR. Desde o começo do ano, as crianças sempre tiveram muito contato com essas duas palavras, tendo sido, certamente, memorizadas por elas. Pode-se observar que, desde o início até o final da sua produção, a palavra BAR foi registrada por Andressa. Contudo, a escrita do nome do sexto bar BARLÃO DUMAR (Balanço do Mar) chama atenção, pois da forma como Andressa o escreveu, parecia acreditar que devido a semelhança sonora entre BA e BAR apenas o registro desse último bastaria, ou seja, já estaria especificando as duas palavras. Para algumas palavras ela fez aproximações com a escrita convencional. Para “Motor”, escreveu MOTO; para “Lurdes”, LUDE; para “Fruto”, FUTU. Em relação à grafia das demais palavras TXRA (Teixeira),

LURCU (Lourenço), ITLA (Estrela), Andressa registrou duas letras para uma sílaba, elaborando a hipótese de que uma sílaba tem duas letras, porém, ainda não conseguiu afastar-se da hipótese silábica, pois utilizou para algumas sílabas apenas uma letra. Dessa forma, pode-se inferir que Andressa estaria num estágio que Ferreiro chamaria de silábico-alfabético.

Apresentarei, neste momento, a produção escrita de Vanessa (anexo 12):

BARES DO ARAÇAGI QUE VISITAMOS DIA 07/05/98

1 - BALA SUDUMAR	(Balanço do Mar)
2 - FUTU DOMAR	(Fruto do Mar)
3 - ET LA DOMAR	(Estrela do Mar)
4 - BAR DO TXIRA	(Bar do Teixeira)
5 - BAR DALUDI	(Bar da Lurdes)
6 - BAR DOLOESU	(Bar do Lourenço)
7 - BAR MOTON	(Bar Motor)

Antes de iniciar a análise da produção escrita de Vanessa, gostaria de relembrar que eram raras as vezes em que as crianças não realizavam qualquer tipo de atividade em grupo. Mesmo que a escrita fosse individual, como nessa atividade, as carteiras estavam sempre organizadas de forma a favorecer a interação entre elas. Teço este comentário porque, durante esta atividade, o grupo do qual Vanessa fazia parte, no qual participavam mais quatro crianças: Franciomar, Josalete, Natália e Benedilson, chamou muito a atenção da professora. Conforme a alfabetizadora, as crianças discutiam entre si a forma

como deveriam ser escritas as palavras. Ao relatar esta situação, a professora declarou: *Joelma, eu achei tão lindo e interessante como eles cinco conversavam entre si e como se ajudavam também, eu nunca tinha visto coisa igual!* De acordo com a professora, as crianças pronunciavam a palavra e tentavam escrever, depois trocavam informações entre si. Quando não conseguiam entrar em consenso perguntavam a ela, e quem acertava saía todo contente dizendo: *Eu não disse que era assim*. Esta foi mais uma das situações vividas pela professora durante o ano letivo, que chegou a surpreendê-la bastante, declarando ainda: *Joelma, eles pareciam pessoas grandes!*

De acordo com a situação mencionada, pode-se deduzir a riqueza dessa troca de informações entre as crianças, como elas puderam aprender neste momento de interação verbal, pois confrontaram e compartilharam as suas hipóteses, fazendo-me lembrar Kaufman (1995), quando enfatiza que momentos como esses muitas vezes não podem ser oferecidos pelo adulto. Observa-se, também, nesta situação, a importância que exerce o espaço da sala de aula para que a relação das crianças com a escrita seja constituída e transformada. Diante disso, volto a uma questão enunciada anteriormente sobre Smolka (1993a), quando destaca a necessidade de se abrir o espaço da sala de aula para a elaboração do diálogo e de se criar situações de intensa interação verbal, pois só assim haverá realmente ensino-aprendizagem.

Quanto à escrita de Vanessa, em alguns momentos ela escreveu as palavras de forma segmentada, ora houve momentos de não-segmentação. No momento da troca de informações com os colegas do seu grupo, ela tentava, assim

como as outras crianças, construir o conceito de palavra, e cada uma procurou, da sua forma, defender a sua hipótese, a sua formulação. Vanessa, assim como Andressa, conseguiu grafar convencionalmente as palavras BAR e MAR. Ao escrever a palavra BALA SU (Balanço), deixou um espaço entre as sílabas LA e SU, ocorrendo o mesmo na palavra ET LA (Estrela), em que é deixado um espaço entre o T e o LA. Esse espaço pode ser interpretado como o reconhecimento por ela da existência de uma letra nesse local, mas, como não conseguiu identificá-la, deixou o espaço. Segundo Smolka (1993 a), esse é um recurso comum utilizado pelas crianças. Contudo, pode ser entendido apenas como uma tentativa de segmentação, já que o mesmo não ocorreu com as palavras: FUTO (Fruto), LUDI (Lurdes) e LOESU (Lourenço).

Identifica-se, ainda, na escrita de Vanessa que no registro do nome do primeiro bar, o vocábulo DU está grafado com U, enquanto nos demais está registrado O. De acordo com as anotações da professora, ao escrever o nome do segundo bar, o grupo de Vanessa chamou a professora e Franciomar perguntou: *Tia a gente fala DU, mas não escreve com U, escreve com O, não é?* A professora observou o que eles queriam escrever e confirmou a formulação de Franciomar, que começou a dizer com mais duas crianças: *Viu, viu como era assim*. Por esse motivo nos demais registros de Vanessa, o vocábulo DO está escrito com O, porém ela não se incomodou com o primeiro registro.

A segunda proposta de escrita foi realizada no dia 17 de junho de 1998. Nesta produção as crianças escreveram a receita de um doce apreciado durante as festas juninas.

Vejamos a produção escrita de Fábio (anexo 13):

Receita de amendoim doce

Ingrediendiente:

1/2 Quilo de Amedoim Sem Casca

1/2 xicara de açúcar

3 colheres de Nescau

1 colher de Sopa de água

Modo de faser

Misturi todos os ingrediente deixando água Porutimor.

Levi ao Forno Para torrar.

O doce é uma delisia.

Através desta produção, Fábio demonstra já ter internalizado o formato de uma receita. Ao contrário das propostas anteriores, nesta produção, o aluno já se mostrou bem mais solto, realizando a atividade sem procurar, em nenhum momento, a professora, a não ser na hora de ler para ela ao terminar a atividade. No entanto, de vez em quando a professora ia até ele para perguntar-lhe se precisava de alguma ajuda, recebendo resposta negativa. Uma novidade na construção de Fábio é que passou a utilizar os dois pontos e o ponto final, empregando após o uso deste último, letra maiúscula. Em relação à palavra PORUTIMOR (por último), não conseguiu segmentá-la adequadamente. Ele categorizou a expressão adverbial formada de dois vocábulos POR (preposição) e ÚLTIMO (advérbio) como se fosse uma única palavra. No momento da leitura do texto por Fábio, a professora retomou com ele a escrita de algumas palavras, com por exemplo, “forno”, em que havia escrito FONOR; “açúcar” em que escrevera AÇUCA; “colher” em que escrevera COLHE e “torrar” em que escrevera

TORRA. Em relação à grafia da palavra FAZER (fazer) grafou S ao invés de Z, devido ao mesmo som dessas duas letras.

Examinemos, então, a produção de Andressa (anexo 14):

RECEITA DE AMENDOIM DOCE	
ICEDITA	(Ingredientes)
1/2 KILO DI A MENDOI	(1/2 Quilo de amendoim
SCAQ	sem casca)
1/2 CIKARA DI ACUK	(1/2 xícara de açúcar)
3 COLERI DI NEKU	(3 colheres de Nescau)
1 COLE DI SOPA A GA	(1 colher de sopa de água)
MODU DIFAZ	(modo de fazer)
MITURI TODU ICDITI	Misture todos ingredientes
DXI AGA POUNO	e deixe (a) água por último
LEVI AUFONO PARA	leve ao forno para
TORA	torrar
NOIAGUDAMU	nós ajudamos
ATIAKATIA	a tia Kátia
AFAZ UDÕCI	a fazer o doce
TODUMUDO	todo mundo
CUMU	comeu
TAVA MUTO GOTOZO	estava muito gostoso
SIKIZE POVAEU	se quiser provar eu
IPETO A RECE TA	empresto a receita

O mais interessante nesta produção escrita de Andressa, assim como na produção de outras crianças da sala é que, além da atividade solicitada, ela escreveu o que sentiu vontade, o que quis e como quis. A alfabetizanda, na sua escrita, não se satisfaz somente com a proposta solicitada pela professora, quis poder dizer mais e o fez, porque encontrou espaço na sala de aula para isso.

Nota-se no texto de Andressa que, embora apresente dificuldades na segmentação da escrita, ela já começou a compreender esse processo, pois já conseguiu separar algumas palavras das outras. Um outro progresso bem visível, na sua produção, é o fato da maioria das palavras grafadas apresentarem correspondência com o valor sonoro convencional, embora apresente ainda algumas omissões, aglutinação de palavras e “erros” ortográficos, perfeitamente explicáveis e aceitáveis nessa fase inicial de aprendizagem da modalidade escrita da língua, pois estas questões demandam tempo para serem assimiladas.

Uma questão que gostaria de ressaltar na produção de Andressa refere-se à última oração que escreveu: SIKIZÉ PORVA EUIPETO A RECETA (Se quiser provar eu empresto a receita). Através desta oração, a aluna demonstrou que não seria somente a professora a única leitora do seu texto, mas haveria para ele outros destinatários, como por exemplo os pais, a diretora, os próprios colegas da sala e da comunidade, etc. Percebe-se, então, que o escrever não era visto apenas como uma tarefa a ser cumprida, mas servia para dizer, para informar, como uma necessidade de escrever algo para um outro ou outros ou até para si mesmo.

Analisemos, agora, a produção escrita de Vanessa (anexo 15):

O GIFO MUTO LEGA NA SALA ATIAKATIA

Hoje foi muito legal na sala a tia kátia

FEMAI UMARECTA DE AMEDOSI NOSIFOMU

fez mais uma receita de amendoim doce nós fomos

(continua...)

(...continuação)

PA CUZINA LEVA ODOSI PA ACA NO FOGÃO

pra cozinha levar o doce pra assar no fogão

E DIPOI A GEITECUME ITAVA UMA GOTOZURA

e depois a gente comeu e tava uma gostosura

1/2 QILO DE AMEDO SM CACA

(1/2 Quilo de amendoim sem casca)

1/2 XCARA DE ASUCA

(1/2 xícara de açúcar)

3 COLEHI DENECA

(3 colheres de nescau)

1 COLE DISOUPA ÁGA

(4 colheres de sopa de água)

MODO DEFAZE (modo de fazer)

MITURE US IEDITI NA FÔMA I ICOLOQ ÁGA DIPOI LEVI

Misture os ingredientes na forma e coloque água depois leve

PARATORA

para torrar

Vanessa, assim como Andressa e como outras crianças da sala, não se conteve em apenas escrever a receita. Ela precisou expressar a sua alegria, através da escrita, de poder participar, juntamente com as outras crianças e com a professora, da realização de mais uma receita na sala de aula, como ela própria escreveu no início do seu texto e, além disso, de poder saboreá-la. Segundo observação da professora, Vanessa foi uma das primeiras crianças a começar a atividade, quase não exigindo a sua atenção. Terminando o seu texto, fez questão de lê-lo para a professora, declarando, após a leitura: *Agora tia, eu vou escrever a receita pra minha mãe fazer também lá em casa.*

Quanto à sua escrita, considero necessário tecer alguns

comentários, em relação à grafia de algumas palavras. Ao registrar a palavra AMEDOSI (amendoim doce), ela escreveu como se fosse apenas uma palavra. Neste caso, pode-se observar que Vanessa aproveitou o mesmo DO de AMEDO (amendoim) para iniciar a palavra DOSI (doce). Talvez ela acreditasse que não necessitaria escrever duas vezes a sílaba DO. Alguns questionamentos a aluna chegou a fazer para a professora, como por exemplo: *Tia, pra escrever 'um', eu coloco U e o M, e pra escrever 'uma' é só botar o A, não é? Tia, eu falo DI, mas eu escrevo é D e E, não é? Tia, 'água' tem acento no primeiro A, não tem? Tia, eu falo 'i', mas quando eu escrevo, eu colo E, não é?* Percebe-se aqui, o processo de reflexão no ato da escrita, ou seja, a criança começou a pensar as palavras para poder escrevê-las.

A terceira proposta de escrita selecionada para o segundo bimestre foi produzida no dia 15 de julho de 1998. Nesta proposta foi solicitado às crianças que escrevessem a “toada do bumba-boi de Axixá”, após terem aprendido a sua música. Antes de começar a análise do texto das crianças, primeiramente, apresentarei a letra da toada do boi de Axixá na sua forma original:

TOADA DO BUMBA-MEU-BOI DE AXIXÁ

BELA MOCIDADE (DONATO ALVES)

QUANDO EU ME LEMBRO

DA MINHA BELA MOCIDADE

EU TINHA TUDO À VONTADE

BRINCANDO NO BOI DE AXIXÁ

EU FICAVA COM VOCÊ

NAQUELA PRAIA ENSOLARADA
 E A TUA PELE BRONZEADA
 EU COMEÇAVA A CONTEMPLAR
 MAS É QUE O VENTO BULIÇOSO
 BALANÇAVA TEUS CABELOS
 E EU FICAVA COM CIÚME
 DO PERFUME ELE TIRAR
 MAS QUANDO O BANZEIRO QUEBRAVA
 SEU LINDO ROSTO MOLHAVA
 E A GENTE SE ROLAVA
 NA AREIA DO MAR

(Transcrição do original 'Toada do Bumba-Meu-Boi de Axixá')

Analisemos, então, a produção escrita de Fábio (anexo 16):

Toada de Boi

Quando eu me lembro da minha Bela mosidade
 Eu tinha tudo a vontade brincando com o Boi de
 Axixá eu Ficava com você na Quela Praia em sola-
 rada a sua Peli Brosiada eu Ficava com trePa
 mais é que o vento Bulisozo Balansava seus cabelos
 eu Ficava com siume do Perfume ele tira mais
 Quado Banzeiro Quebrava seu lido Rosto molhava
 e a gente sirrolava na arca do mar.

Antes de iniciar a análise do texto de Fábio, considero importante comentar o receio da professora em apresentar esta proposta de escrita às crianças. De acordo com a alfabetizadora, a letra desta toada era bem maior do

que as produzidas anteriormente e o seu receio era, justamente, das crianças não conseguirem e se recusarem a escrever. Porém, a resposta das crianças foi totalmente contrária à expectativa da professora, pois receberam a proposta com muito boa vontade, sendo poucos os alunos a exigirem uma assistência maior da professora. Diante dessa situação ela declarou: *Joelma, a cada dia, essas crianças me surpreendem mais*. Presencia-se, assim, a preocupação da professora com a extensão do texto. Essa situação se justifica, pelo fato de, até o ano anterior, ela trabalhar com as crianças, “textos” simplificados e infantilizados, além de tarefas mecânicas de escrever palavras e frases. Contudo, ela pôde perceber que as crianças eram capazes de escrever textos longos ou curtos, bastando apenas que isso lhes fosse oportunizado sendo nós, adultos, que, muitas vezes, limitamos a sua capacidade, apontando até onde elas devem ir.

Iniciando a análise do texto de Fábio, pode-se notar que a sua escrita está bem clara, facilitando a quem nunca ouviu a toada compreendê-la perfeitamente. A única palavra que chega a dificultar um pouco a leitura para o leitor é “contemplar”, pois grafou COM TREPA. No texto do alfabetizando, assim como nos anteriores, grafou, sem necessidade, muitas palavras com letra maiúscula. Para ele, esta questão ainda não lhe trazia preocupações, não via importância, pois ainda não havia elaborado os critérios de uso da letra maiúscula.

Na realização desta proposta, quando Fábio procurou a professora para ler o seu texto, esta começou a observar que muitos erros de ortografia eram cometidos por ele, apresentando certa instabilidade, ou seja, palavras que precisavam de N, R, S intercalados e finais de sílaba ele escreveu



essas letras, em outras porém, já não ocorreu o mesmo. Por exemplo, ao iniciar o seu texto, escreveu “Quando” corretamente, ao precisar escrever novamente a palavra, já não grafou o N. Nas palavras BANZEIRO, GENTE registrou o N, o mesmo não ocorreu nos vocábulos “Brosiada”, “lido”, além das palavras “perfume” e “rosto”, em que havia escrito PEFUME e ROTO. Diante disso, a professora pediu que Fábio relesse o seu texto, prestando bem atenção na escrita das palavras. De acordo com a professora, no trabalho de releitura, Fábio, sozinho, conseguiu solucionar todas estas questões apontadas e algumas outras, como por exemplo, a expressão ME LENBRO, em que havia escrito “milenbro”, chegando até a explicar para a professora as correções.

A partir dessa situação, a professora começou a perceber a importância de se levar a criança a voltar ao seu texto depois de pronto, pois é nesse momento que ela se coloca como um “outro” em relação ao texto escrito. É como leitora do seu texto, que a criança vai percebendo a falta de algo para que o texto tenha sentido. Momentos como este chegavam a impressionar bastante a professora que ao contar-me a situação, declarou: *Joelma, eu estimulei, eu provoquei o Fábio como tu sempre falas, mas tinha quase certeza de que ele não conseguiria, sozinho, fazer aquelas correções.* Desse modo, esclareci para a professora, e ela pôde perceber isso concretamente, que as crianças em fase de alfabetização são perfeitamente capazes de realizar esse tipo de trabalho e muito mais.

Observa-se, ainda, no texto de Fábio alguns problemas.

Vejamos: a segmentação vocabular em NA QUELA, EM SOLARADA e COM



TREPA, pode ser interpretada ou como marca, na escrita, da acentuação tônica na pronúncia ou pela compreensão dessas expressões formadas com as preposições “na”, “em” e “com”; a opção ortográfica de grafar MOSIDADE e SIUME com S e não C trata-se de uma escolha possível, já que nessas palavras essas letras representam o mesmo fonema e ainda nas palavras BULISOZO e BALANSAVA, em que o S substitui o Ç na representação do fonema.

Continuemos com a análise dos textos, com a produção escrita de Andressa (anexo 17):

TOADA DO BOI DE AXIXÁ
 QUÃDO MILEBRO DA MINHA BELA MOCIDADI
 Quando (eu) me lembro da minha bela mocidade
 EUTINHA TUDO AVOTADE BIQÃDO NO BOI
 eu tinha tudo a vontade brincando no boi
 DE A XIXA EU FICAVA COMVOCE NAQELA
 de Axixá eu ficava com você naquela
 PRIA EM SOLARADA ACUA PELI BÕZIADA
 praia ensolarada a sua pele bronzeada
 FICAVA COM TEPA MASI OVETO
 (eu) ficava contemplar mais o vento
 BULICOZO BLÃSAVA CEU CABELO
 buliçoso balançava seus cabelos
 IFICAVA COM SIU MI DO PEFUMI ELI
 E (eu) ficava com ciúme do perfume ele
 TIRA MASI QUÃDO U BAZERO QEBAVA
 tirar mas quando o banzeiro quebrava
 CEU LIDO ROTU MOLHAVA A GETI CIROLAVA
 seu lindo rosto molhava (e) a gente se rolava

(continua...)

(...continuação)

NAREA DUMAR
na arcia do mar

Para a realização dessa produção escrita, a professora pôde observar que, as crianças iam cantando a música à medida que escreviam e Andressa era uma das crianças que mais se sobressaíam na hora de cantar, chamando a atenção dos colegas do seu grupo e de grupos vizinhos que passaram a reclamar, pedindo a ela para cantar mais baixo. Precisou da atenção da professora, algumas vezes, para tirar algumas dúvidas. Por exemplo, se “quando” começava com QU, se na palavra “em” tinha um M, se “minha” era grafada com NH, se “molhava” era com NH ou LH, se a palavra “com” terminava com M ou N. Após esses questionamentos disse para a professora: *É que as vezes eu confundo*. De acordo com a professora, não só a Andressa agia dessa forma, mas muitas crianças da sala, assim como em muitas outras atividades. Acontecia, também, de, muitas vezes, eles tirarem as dúvidas com os próprios colegas da sala, principalmente aqueles já possuidores de um maior domínio da língua escrita.

Na sua escrita, Andressa suprimiu o registro de algumas palavras (as palavras em parênteses), que nem por isso deixaram de dar sentido ao texto, talvez por esse motivo não as tenha registrado. Em algumas palavras utilizou o til como marca de nasalização da vogal: QUÃDO (quando), BIQÃDO (brincando) e BALÃSAVA (balançava). A segmentação inadequada das palavras VOTA DE (vontade) e COM TEPA (contemplar) pode ser interpretada pela

compreensão do DE e do COM como preposições.

Terminemos, então, a análise dos textos das crianças durante o segundo bimestre, com a produção escrita de Vanessa (anexo 18):

QUADO EUMI LEBO DA MINHABELA MOCIDADE
 Quando eu me lembro da minha bela mocidade
 TINHATUDO VONTADE BICA NO BOIDEAXIXÁ
 tinha tudo (a) vontade brincando no boi de Axixá
 FICAVA CONVOCE NAQELA PAIA NE SOLA RA DA
 ficava com você naquela praia ensolarada
 TUAPÉLI BOM ZIADA E EU FICAVA COUTEPAR
 tua pele bronzçada e eu ficava contemplar
 O VETO BULISOZO BALÃOSAVA CEUCABELUS
 (mais é que) o vento buliçoso balançava seus cabelos
 EU FICAVA CONCIUMI DO PÉ FUME ELITIRA MAII
 (e) eu ficava com ciúme do perfume ele tirar mas
 CUADO BAZELO QEBARVA SEULNIDO ROUTO
 quando (o) banzeiro quebrava seu lindo rosto
 MOLHAVA EAGETE CI AROLAVA NA AREA DOMAR
 molhava e a gente se rolava na areia do mar

No momento de fazer a leitura do seu texto para a professora, Vanessa corrigiu a grafia de algumas palavras. Isso ocorreu na leitura dos vocábulos “minha” e “tinha”, pois havia registrado, primeiramente, MILHA e TILHA. Ao perceber que havia escrito a primeira palavra com LH, disse espantada: *Ih! tia, eu errei é com NH e eu escrevi com LH!* apagando imediatamente o LH, escrevendo de maneira correta. O mesmo ocorreu com a palavra “molhava”, em que havia escrito MONHAVA. Vanessa chegou a

justificar essa situação declarando: *Eu me atrapalho com essas letras tia.* Acrescenta na expressão CEUCABELUS (seus cabelos) o primeiro U, pois havia escrito CECABELUS. A palavra PAIA (praia) havia escrito PANA. Nota-se, claramente, que Vanessa só pôde realizar essas correções no seu texto porque teve oportunidade de lê-lo juntamente com a professora.

Dessa forma, percebe-se como é importante que o professor retome o escrito com a criança, num trabalho conjunto de leitura e co-autoria para que ela perceba a necessidade de algumas mudanças no seu texto, como foi o caso de Vanessa e de outras crianças da escola. A partir daí, o conhecimento da criança vai avançando na direção do domínio de outras marcas gráficas que caracterizam a escrita como organização de períodos, pontuação, etc. Ao ler o escrito de Vanessa, uma palavra grafada por ela chama atenção - PÉ FUME (perfume) - pois segmentou inadequadamente, registrando o acento agudo no primeiro E. Tal formulação, leva-me a acreditar que a alfabetizanda relaciona a primeira sílaba de “perfume” com a palavra “pé”, estabelecida através da pronúncia maranhense aberta dessa palavra, por isso separou e escreveu o acento, revelando, assim, a marca a oralidade presente na escrita das crianças.

4.3 A REAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Durante o segundo bimestre, a professora Kátia passou a perceber, com mais clareza, o avanço das crianças em relação à escrita. Muitas

vezes chegou a ficar admirada com a disposição que elas tinham para escrever. Conforme declaração da alfabetizadora, as crianças não se contentavam em escrever pouco. Geralmente os seus textos eram longos e, quase sempre, iam além da atividade proposta, como pôde-se perceber em alguns textos até então apresentados. Eram poucas as crianças da sala que precisavam ser bem estimuladas para o trabalho de escrita.

A partir do segundo bimestre também, através da observação e avaliação dos textos das crianças, a professora pôde compreender, com mais nitidez, não ser necessário as crianças conhecerem todas as sílabas para escreverem seus textos, pois viu como se sobressaíam para superar as limitações impostas pelo desconhecimento das regras de codificação. Ao contrário dessa situação, ela ficava, também, muito surpresa ao ver as crianças utilizarem determinadas sílabas para escreverem, chegando certa vez a declarar: *Joelma, é incrível como muitos deles já conseguem escrever palavras utilizando sílabas que eu pensei que eles ainda não fossem capazes de usar*. Procurei explicar para a professora, que isso só ocorria porque as crianças estavam tendo oportunidade de interagir com diversos tipos de textos, independente de sua extensão e nível de complexidade e, o mais importante, relacionados com a sua realidade. Além disso, elas estavam sendo constantemente estimuladas no trabalho de escrita e inseridas num espaço que favorecia toda essa situação. Se o trabalho desenvolvido com as crianças não estivesse priorizando estas questões citadas, seria muito mais difícil motivá-las para aprendizagem da língua escrita.

Foi, também, nesta fase do trabalho, que passei a perceber que a



professora começava a entender que a ortografia não devia aparecer como a principal preocupação ao se avaliar os textos das crianças em fase de alfabetização. Isso ocorreu, principalmente, quando, em uma reunião de professores, ao expor os textos das crianças, a professora alfabetizadora foi interrompida por uma das professoras que começou a questionar os erros de ortografia existentes neles e que não estavam corrigidos pela professora. Diante disso, a professora Kátia declarou: *Meu Deus, como eu posso exigir de uma criança de 1ª série, principalmente no início do ano, que ela escreva corretamente, se agora é que ela está iniciando a aprendizagem da língua escrita? Assim, pouco a pouco, a professora ia conseguindo superar as suas dificuldades e construindo a sua prática.*

Diante de muitos acontecimentos vividos pela professora em sala de aula com as crianças, dos quais venho citando alguns no decorrer do trabalho, a professora passou a ter mais confiança na capacidade dos seus alunos e no seu trabalho. Neste momento, apenas uma questão a angustiava, o fato de considerar que a atenção dispensada às crianças ainda estava muito a desejar, devido ao número de alunos existentes na sala de aula ser excessivo. Percebe-se isso em algumas das suas declarações:

Joelma, eu acho que nessa fase inicial, as crianças necessitam de uma atenção toda especial do professor. ... Eu penso que às vezes eu deixo passar muita coisa, pois enquanto eu estou auxiliando uma criança, tem duas ou três, em outro grupo, que estão precisando de minha atenção. ... Às vezes eu fico angustiada, em saber que poderia fazer mais e não faço, porque sou só uma.

Nessas horas, procurava tranquilizar a professora, esclarecendo-lhe que não havia como se questionar o papel-mediador-fundamental que o professor exercia no avanço do seu aluno, especialmente para as crianças do Araçagi. Porém, não seria somente no momento que ela estaria dando atenção particular à criança que ocorreria a aprendizagem, mas em todos os momentos de interação oportunizados em sala de aula.

Embora procurasse animar a professora em relação ao que foi mencionado acima, tinha convicção, também, de que um número muito grande de alunos em sala de aula dificultava a realização de um bom trabalho, principalmente neste caso, pois a professora estava iniciando a realização desse novo trabalho. Dessa forma:

... supor que o virtuosismo de um professor bem-formado dará conta de alfabetizar classes de quarenta crianças, sozinho, é abusivo, contraria todas as análises psicopedagógicas, contraria o texto original do nosso projeto de LDB, que entende "qualidade de ensino" como algo que se mede também em termos quantitativos... (Pinto & Prado, 1995, p. 94)

4.4 A REAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PONTO DE VISTA AFETIVO E EMOCIONAL

A partir do segundo bimestre, a professora e eu começamos a notar um desejo, uma sede muito grande das crianças em aprender. Questionavam muito a professora a respeito da leitura e da escrita de determinadas palavras em qualquer tipo de material como: cartazes, cadernos, revistas, embalagens, etc. Se

chegavam na sala de aula e encontravam algum cartaz novo, pois no período da tarde, na mesma sala, funcionava a 6ª série, procuravam logo saber o que estava escrito, ou perguntando à professora ou eles mesmos se arriscavam na leitura. Por várias vezes, a professora observou algumas crianças tentando ler nos cartazes expostos na sala de aula ou mesmo escrevendo o que lá continha, levando-a a contar-me a situação com muita empolgação quando trocávamos idéias.

Pode-se constatar alguns desses momentos citados acima, através da fala das crianças registradas pela professora:

- Josalete (7 anos) ao tentar ler um cartaz feito por um dos alunos da 6ª série, foi até a professora e perguntou:

- Tia, ali tem escrito "O meio ambiente", não tem?

- Arlindo (7 anos), com demais alunos da sala, admirado com um cartaz enorme exposto na sala de aula, feito pelos alunos da 6ª série, que continha desenhos de peixes muito coloridos, chamou a professora e pediu a ela com muita ansiedade:

- Tia Kátia, lê pra nós o que está escrito ali, lê?

- Faltando poucos minutos para a hora da saída, as crianças aproveitaram para folhear revistas que tinham em sala de

aula. Uma das crianças, Cryssuane (8 anos), começou a chamar a professora insistentemente. Quando a professora se aproximou, ela disse admirada:

- *Tia, olha o que tem escrito aqui: "Receita Culinária!"*
falando pausadamente a palavra.

- Em outro momento, ao folhear uma revista, Iraildes (7 anos) encontrou uma reportagem sobre a Xuxa. Chamou a professora e disse:

- *Tia, lê pra mim o que tá dizendo aí da Xuxa.*

- Assim que a professora chegou em sala de aula, Fábio (8 anos) aproximou-se dela todo sorridente e falou:

- *Tia, eu sei o que tem escrito na tua blusa: Jesus te ama!*

- Andressa (7 anos), no momento do intervalo, tentou ler o que estava escrito na capa do caderno da professora que estava sobre sua mesa, onde estava escrito: Caderno de Planejamento. Conseguiu ler somente a palavra "caderno" pausadamente. Não conseguindo ler "planejamento", perguntou à professora: *Tia, o que tem escrito aqui?* Ao ser ajudada pela professora e certificando-se do que havia

escrito fez outra pergunta: *Tia, o que é Planejamento?* Como pode-se ver, após a leitura com a professora da palavra “planejamento”, Andressa identificou a palavra, mas não a compreendeu. Portanto, não leu, pois ler é atribuir sentido. Dessa forma, buscou atribuir sentido perguntando à professora o significado da palavra.

- Jeane (7 anos) ao chegar à sala de aula muito triste, depois de ter presenciado o pai ir embora de casa após uma briga com sua mãe, abraçou a professora e disse:

-Tia, me ajuda a escrever um bilhete pro meu pai pedindo pra ele voltar pra casa, eu amo muito ele.

- Bruno (8 anos) com uma embalagem de bolacha na mão, perguntou para a professora:

- Tia Kátia, aqui não tá escrito Biriba?

- José de Ribamar (7 anos) disse para a professora, após ela ter apresentado uma adivinhação e algumas crianças terem conseguido fazer a leitura:

- Tia Kátia, eu fico com tanta vontade de ler também!

Constata-se, através da fala das crianças, o seu envolvimento

com a escrita que, como pode-se ver, estava sempre atravessada pela atividade de leitura. A ansiedade no desejo de aprender a ler e a escrever era muito grande. Algumas crianças, como Ribamar, ficavam admiradas quando outros colegas, no momento em que era feita alguma exposição pela professora ou durante as construções coletivas, conseguiam fazer, mesmo ainda com dificuldades, a leitura do que era exposto e dizer como se escrevia determinada palavra.

É importante enfatizar, ainda, que quando a professora começava a relatar a fala das crianças ou algum acontecimento marcante vivido em sala de aula com elas, sua alegria era imensa. Ao avaliar o texto das crianças e comparando com os do bimestre anterior, declarou: *Joelma, como as crianças avançaram!*

* Marcos Paulo (7 anos)

- Na Joelma, eu sei de outras duas coisas, e lá na cidade eu vi um menino de lá de meu amigo de carta: tem grande, ele se chama João de outros que me deu o dia de sábado.

* Tássio (8 anos) com certa empolgação

- Na Joelma e na Kátia, nos fomos eu e ela até minha casa mais do que eu a ler e a escrever.

CAPÍTULO 5 : A ESCRITA NAS FÉRIAS; A ESCRITA NA RUA; A

ESCRITA NA ESCOLA : A CRIANÇA COMO SUJEITO DA SUA APRENDIZAGEM

Após o período de férias, as crianças retornaram às aulas, em agosto, com o mesmo entusiasmo do último dia de aula. Chegaram com muitas novidades em relação à língua escrita, deixando claro a mim e à professora, através das suas falas, que mesmo durante as férias, fizeram uso deste tipo de linguagem, da qual eles começavam a ter domínio e a compreender a utilidade para suas vidas.

Assim que abrimos espaço para as crianças comentarem a respeito das suas férias, um ou outro acontecimento, citado por algumas delas, estava relacionado a alguma experiência com a linguagem escrita, como é possível perceber em algumas falas:

- Marcos Paulo (7 anos):

- Tia Joelma, eu andei de ônibus com mamãe, e lá na cidade eu vi um montão de letras num monte de cartaz bem grande, aí eu ficava lendo do ônibus que me deu até dor de cabeça.

- Fábio (8 anos) com certa empolgação:

- Tia Joelma e tia Kátia, nas férias eu ensinei até minha irmã menor do que eu a ler e a escrever.

- Bruno (8 anos):

- Tia, agora onde eu passo que tem alguma coisa escrita eu fico lendo.

- Cristina (7 anos):

- Tia, sabe, a minha prima foi lá pra casa. Ela já é grande, mas ela ainda não conhece nem as letras!

- Andressa (7 anos):

- Tia, sabia que eu já sei escrever o nome da minha mãe e do meu pai.

- Walckson (7 anos):

- Tia Kátia e tia Joelma, mamãe comprou um caderno pra mim, aí eu escrevi o nome Araçagi, o nome de vocês duas e dos meninos também, quer ver, olha.

- Gracilene (8 anos):

- Tia Joelma, sabe o livro de história que a senhora deu pra gente, o meu irmão leu pra mim e eu até consegui ler algumas palavras.

- Antônio (7 anos):

- Tias, perto da minha casa tem uma quitanda que tem é muita escrita na parede, aí eu vou lá e fico tentando ler.

Fiz questão de destacar essas falas das crianças para que se possa perceber que, embora elas tivessem permanecido longe, temporariamente, dos muros da escola, continuaram a interagir com a língua escrita. Apesar de algumas crianças não terem tido essa possibilidade em casa (a maioria), puderam

manter esse contato através do mundo que as cerca, como se pode confirmar pelos depoimentos do Marcos Paulo, Bruno e Antônio, demonstrando que elas estavam ampliando a cada dia a sua leitura do mundo. As crianças, embora na maioria carentes deste tipo de linguagem, passavam a se interessar por ela. Ficavam alegres por já saber escrever o nome do pai, da mãe, dos coleguinhas; por conseguir ler algumas palavras do livro de história, etc.

As crianças mostram que mesmo não sendo, do ponto de vista escolar, colocadas em situações de aprendizagem, eram perfeitamente capazes de interagir com a língua escrita, usá-la no seu dia-a-dia e avançar no seu conhecimento. E tudo isso só foi possível porque no momento da relação de ensino, em que a professora fez a mediação entre a criança e o objeto de conhecimento, ela priorizou nessa relação o aspecto social, colocando realmente a criança no fluxo lingüístico.

5.1 PROPOSTAS DE ESCRITA APRESENTADAS PELA PROFESSORA

ROTEIRO DAS PROPOSTAS

3º BIMESTRE

- **Propostas de escrita** - foram selecionadas as seguintes propostas:

a) -1ª proposta: - Produção de um relatório, a respeito da convivência com o pai, a partir do

(continua...)



(...continuação)

reconhecimento de uma frase lida em um out-door

- b) - 2ª proposta: - Texto informativo a partir de uma conversa desencadeada em sala de aula sobre peixes;
- c) - 3ª proposta: - Produção de um relatório, registrando um acontecimento vivido com professoras de uma escola particular em São Luís.

• **Destinatário:**

- a)- 1ª proposta: - Colegas da sala, pais;
- b)- 2ª proposta: - Colegas da sala, diretora;
- c)- 3ª proposta: - Colegas da sala; professora, visitantes.

• **Objetivos:**

- a)-Relatar a convivência com seu pai a partir da frase “Pai é aquele que cria;
- b)- Produzir um texto informativo a partir de uma conversa desencadeada em sala de aula sobre peixes;
- c)- Relatar um acontecimento vivido com a visita de três professoras.

• **Preparação:**

- ações: • 1ª proposta: - exposição – transcrição e apresentação pela professora da frase “Rádio São Luís AM stereo: ligou é sucesso”, retirada de um out-door fixo na Araçagi;
- informação dada pela professora às crianças de que esta frase só se encontrar ali no Araçagi, fazendo uma espécie de questionamento a respeito desse aspecto;
- comentário por parte das crianças do dono da referida rádio morar

(continua..)

(...continuação)

em uma mansão ao lado da escola;

- discussão em relação a esse meio de comunicação.

- construção coletiva – construção de um texto narrado pela turma e transcrito pela professora, no quadro-de-giz, a partir de uma frase retirada de um ônibus por uma das crianças da sala “Por favor, só aceitamos passe escolar mediante a apresentação da carteira de estudante”;

- A criança chegou em classe com a frase escrita num pedaço de papel, a qual foi escrita pela sua mãe a partir do pedido da própria criança;

- registro da frase no quadro-de-giz pela professora com a ajuda das crianças, por insistência da própria criança, havendo, logo em seguida, uma conversa a respeito da frase.

- construção individual – produção escrita sobre o pai, a partir da frase lida em um out-door “Pai é aquele que cria”.

• 2ª proposta:

- exposição e construção coletiva – desencadeamento de uma conversa em sala de aula a respeito do assunto “piolho”, devido à maioria das crianças apresentar esse problema, tornando-se um incômodo para muitas delas;

- questionamento das crianças a respeito do assunto;

- à medida que a professora respondia as questões, ela ia escrevendo no quadro, informando as crianças a respeito do assunto;

- produção coletiva de um texto informativo elaborado a partir do assunto “piolho” e fixado no pátio da escola;

- construção individual – produção escrita elaborada a partir de uma conversa desencadeada em sala de aula sobre peixes.

(continua...)

(...continuação)

- 3ª proposta: - exposição e construção coletiva – produção de um texto, a partir da visita que as crianças receberam de um grupo de professores que realizavam um curso na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no qual foi trabalhado o tema “A língua escrita no período da alfabetização”, ministrado pela pesquisadora.

• **Execução:**

a)- 1ª proposta:

- explicação por parte da professora sobre out-door;
- utilização de um out-door na entrada do Araçagi;
- no local, as crianças incentivadas pela professora fizeram a leitura do texto out-door: “Pai é aquele que cria”;
- retorno à escola: discussão a respeito da frase e da figura do *out-door*. A partir daí, cada criança pôde direcionar a discussão para a sua realidade pessoal e relatar a sua convivência com seu pai, surgindo, com isso, várias realidades: crianças criadas somente pelo pai, pela mãe, pela avó, filhos de pais separados.

b) - 2ª proposta:

- proposta sugerida após a professora receber de uma das crianças da sala uma sacola cheia de pescadinha, um tipo de peixe pescado por seu pai;
- a situação referida desencadeou uma conversa a respeito de peixes, deixando as crianças empolgadas com o assunto;
- surgimento de várias perguntas feitas pelas crianças a respeito do gosto da professora sobre peixes;
- surgimento de dúvidas em relação aos peixes, entre elas: como conseguiam respirar dentro do mar;
- relato de fatos pelas crianças envolvendo peixes.

(continua...)



(...continuação)

d) - 3ª proposta:

- visita às crianças de três professoras de uma pequena escola em São Luís do Maranhão, Escola “Santa Cecília”, as quais passaram dois dias com as crianças;
- passeio com as professoras pelo Araçagi, por sugestão das próprias crianças, para o reconhecimento da sua praia, rio castelo, etc.
- relatório do acontecimento, após os dois dias com as professoras.

• **Avaliação:** - Realizada entre os próprios colegas.

a) 1ª proposta: Ao comentar sobre as utilidades do *out-door* na aprendizagem da língua escrita para as crianças do Araçagi, considero interessante mencionar Smith (1999). Conforme o autor, dois requisitos são considerados básicos para aprendizagem da leitura: *1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e; 2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como guia* (Smith, 1999, p.12). Tais requisitos, apontados pelo autor, não exclui a escrita, já que esta está sempre atravessada pela atividade de leitura. Ao referir-se ao primeiro item, disponibilidade de material, Smith (1999) esclarece que o professor, geralmente, dispõe de uma variedade de materiais para trabalhar com os seus alunos, porém, na maioria das vezes, não sabe como selecionar esse material. Assim, o autor considera ser “o problema de excesso e não escassez”, ou seja, o professor possui ao seu redor um grande

número de materiais para trabalhar tanto a leitura como a escrita, dentre os quais destacam-se: livros, revistas, manuais, cartazes de rua, rótulos, papel em branco, paredes, etc.

Desse modo, esta questão da dificuldade da seleção do material pelo professor remete ao segundo item citado por Smith (1999): um leitor mais experiente e compreensivo. Para que essa seleção de material se dê adequadamente, faz-se necessário que o professor tenha *uma compreensão suficiente do processo de aprendizagem das crianças* (Smith, 1999, p. 12), o que vem a tornar-se um grande problema, pois são poucos os professores que apresentam tal compreensão.

Aponto essa questão, para demonstrar que tanto o *out-door* como todos os materiais utilizados para trabalhar a língua escrita com as crianças do Araçagi, entre eles, nomes de bares, areia da praia, cardápios, etc., foram selecionados não de maneira aleatória, mas de acordo com a realidade das crianças, com o seu processo de aprendizagem e com tudo o que havia no Araçagi envolvendo a língua escrita.

Vale enfatizar, também, que a realização dessa aula fora da sala de aula chamou a atenção de muitas pessoas que passavam pelo local naquele momento, já que nós estávamos bem na entrada da praia e bem próximos à avenida. Vários carros e pessoas de bicicletas pararam para ver, com certo ar de admiração ou mesmo sem compreender o significado daquela situação. As próprias crianças não entendiam o porquê de as pessoas ficarem olhando daquela forma e algumas perguntavam: *Tia, por que eles estão olhando assim pra gente?*

Para as crianças, aquela situação de estar fora da sala de aula aprendendo já era muito comum, embora acontecesse em espaços diferentes, talvez, por isso, elas considerassem que as pessoas de fora deveriam pensar da mesma forma. Entretanto, outras crianças já gostavam da situação, sentindo-se muito orgulhosas de serem alvo de atenção das pessoas.

b) 2ª proposta: Esta proposta surgiu de forma espontânea. Embora a professora tivesse planejado para este dia um outro assunto, decidiu não interromper as crianças, já que demonstravam grande interesse. Além disso, procurávamos aproveitar todas as oportunidades e acontecimentos para que as crianças pudessem fazer uso da escrita. Nesse momento específico, estava havendo aprendizagem dos dois lados, pois tanto as crianças como a professora, cada qual com o seu nível de conhecimento, estavam informando e aprendendo ao mesmo tempo.

d) 3ª proposta: A produção do relatório, foi mais um momento aproveitado para que as crianças escrevessem. Segundo declaração das professoras visitantes, os dois dias que passaram com as crianças foram maravilhosos e de muita aprendizagem também e, para as crianças, de muita alegria. Inicialmente, os alunos ficaram muito inibidos com a presença das professoras, mas logo após conseguiram se soltar. Ao término dos dois dias, a professora solicitou às crianças que registrassem esse acontecimento vivido por elas, para que esse data ficasse marcada.

5.2 A ESCRITA DAS CRIANÇAS

A primeira proposta de escrita foi apresentada às crianças no dia 10 de agosto de 1998 – a produção de um relatório, a respeito da convivência com o pai, a partir do reconhecimento que fizeram de uma frase em um *out-door*.

Passemos à produção escrita de Fábio (anexo 19), em forma de relatório:

Pai é aquele que cria

Nós olhamos esta frase no otido que a tia Katia levou nós pra ver lá no comeso do Acaragi. Foi muito bom lá tia Katia (pegou) um galho pra mostrar as palavra (pra) gente e ai nós conseguiu ler foi legal nós pegamos onibus pra chegar lá e o motorista deixou todo mundo entrar por trais e tia a Katia e tia.

A tia Joelma tirou muita foto e um monte de gente ficou olhando nós.

O aspecto considerado mais importante na realização desta proposta, não só desta, mas de muitas outras realizadas fora da sala de aula é que, trabalhando desta forma a língua escrita com as crianças, percebe-se, de acordo com Vygotsky (1998), a ocorrência do desenvolvimento das suas funções psicológicas, ou melhor, o desenvolvimento da criança na sua escolaridade. E isto vai se dando, porque a criança não está na sala de aula com o livro didático se desenvolvendo e indo para a sua comunidade, ao contrário, desenvolve-se dentro dela. E vai se desenvolvendo porque vai percebendo, refletindo sobre a presença do *out-door* ali na comunidade e, assim, vai ocorrendo um movimento dialético, porque ao mesmo tempo que a criança se educa pela comunidade, ela a

transforma, porque passa a vê-la de outra maneira, e vendo de outra maneira, está sendo transformada para ela.

De acordo com o já comentado acima, ocorreu, em sala de aula, uma exposição dialogada a respeito do sentido da frase “Pai é aquele que cria” e, a partir daí, cada criança pôde direcionar a discussão para a sua realidade pessoal, havendo participação ativa das crianças. No texto da maioria das crianças da sala, inclusive no de Andressa e de Vanessa, apresentados a seguir, elas comentaram sobre seus pais, porém isso não ocorreu com o texto de Fábio, que preferiu e pediu para escrever somente sobre o desenvolvimento do passeio. Eu e a professora acreditamos isso ter ocorrido, devido ao fato de Fábio não ter conhecido o pai e, embora fosse uma criança muito extrovertida, não gostava de falar sobre o assunto, ficando até retraído no momento em que algumas crianças começaram a falar de seus pais. No seu texto, o aluno, ao iniciá-lo, destacou a frase do *out-door*, colocando-a como título e, à medida que foi escrevendo, foi informando o leitor de onde foi retirada tal frase e ainda esclareceu sobre todos os acontecimentos vividos por eles.

Considero importante enfatizar que, após algumas crianças terem terminado de escrever o seu texto, decidiu-se que, ao invés de elas lerem para mim ou para a professora, deveriam juntar-se a um outro colega e ler o seu texto para ele. O colega que estaria acompanhando a leitura prestaria muita atenção no texto do outro, ajudando ou corrigindo o seu companheiro naquilo que fosse preciso. Dessa forma, achamos conveniente colocar Fábio junto com Maria, já que os dois se encontravam no mesmo nível de hipótese de conceituação



escrita, embora Maria tivesse apenas sete anos. Esta forma de trabalhar com as crianças foi de grande relevância, pois algumas delas puderam se ajudar mutuamente na superação de suas dificuldades.

Quanto ao texto de Fábio, Maria pôde ajudá-lo bastante em relação ao uso desnecessário da letra maiúscula em algumas palavras. A grafia da palavra GALHO, desencadeou uma discussão entre as duas crianças devido a Fábio haver grafado, inicialmente “gaio”. Nesse momento, eles chamaram a professora e Maria perguntou: *Tia, a gente não fala é galho?* Enfatizando a sílaba LHO. A professora procurou saber do que se tratava e Maria continuou: *É porque ele escreveu aqui ‘gaio’*. A professora observou o texto de Fábio e concordou com Maria, que disse: *Viu Fábio, eu não te falei*. Então, a partir daí, a professora procurou explicar para Fábio as diversas formas de realização fonética de uma palavra, mostrando a ele a forma adotada pela escola para escrever “gaio” (galho). Fábio aproveitou a oportunidade para perguntar à professora: *Tia, aqui tem uma letra maiúscula não tem, porque tem um ponto, não é?* para mostrar à Maria o porquê da letra maiúscula no vocábulo FOI. Nota-se, pela pergunta de Fábio, que ele já começava a querer utilizar a pontuação e o parágrafo, embora se sentindo um pouco inseguro. Contudo, o importante é que já começava a perceber a necessidade destas marcas gráficas caracterizadoras da escrita, tendo consciência, ainda, de que após o ponto devia-se usar a letra maiúscula.

Termino a análise do texto de Fábio, comentando a importância do “outro” para que a criança reflita sobre o uso que fez ou faz da língua escrita. Neste caso específico, pôde-se evidenciar a contribuição de Maria para a



elaboração do texto de Fábio e vice-versa. Diante dessa situação, mais uma vez, menciono Goes (1993) para ressaltar a importância de um interlocutor para que a criança desenvolva ações reflexivas na escrita e, nesse momento de interação, o papel das crianças frente ao texto dos colegas foi de uma relevância considerável.

Na sua produção (anexo 20) Andressa registrou:

PAI EAQLI QIA
 Pai é aquele que cria
 OMEUPAI QIO ELIE CARU IEU
 O meu pai (me) criou ele é claro e eu
 TABEI SOUCARA MINHAMÃI E CARA IMEU IMÃO
 também sou clara minha mãe é clara e meus irmãos
 SÃO CARU EUAMO MUTO PAPAI
 são claros eu amo muito papai
 ELI DA COMIDA PANOS
 ele dá comida pra nós
 PECA INÃO BIGA COM MINHA MÃI ZINHA
 pesca e não briga com minha mãezinha.

Andressa, no seu texto, além de fazer alguns comentários a respeito do pai, comentou também, um aspecto relacionado a discussão realizada em sala de aula a respeito da frase do *out-door* “Pai é aquele que cria” e da própria figura existente nesse meio de comunicação visual: um homem de raça branca carregando uma criança de raça negra. Essa situação é evidente na segunda oração do texto quando Andressa grafou: “O meu pai (me) criou, ele é claro e eu também sou clara. Minha mãe é clara e meus irmãos são claros.” A professora, ao discutir a frase e a figura do *out-door* com as crianças, procurou enfatizar bem o aspecto

social, enfatizou a realidade de muitas crianças do nosso país e, a partir daí, cada criança pôde falar da sua realidade. A alfabetizanda ao invés de escrever cor “branca”, escreve cor “clara” e isso pode ter ocorrido porque a professora discutiu com eles o aspecto “raça”.

No texto de Andressa, o trecho: “e não briga com a minha mãezinha”, o qual faz menção ao seu pai, é merecedor de certo comentário. O motivo da criança ter mencionado esse assunto, pode ser explicado devido a algumas crianças, no momento da discussão em sala de aula sobre o sentido da frase do *out-door*, comentarem o fato de, em suas casas, presenciarem brigas entre seus pais. Nessas brigas, alguns homens chegam, até mesmo, a espancar as mulheres. Esse comentário surgido em sala de aula, tornou-se assunto de alguns textos, nos quais muitos alunos deixaram registrado ser esse o motivo de não gostarem do pai. Embora Andressa não tenha se pronunciado no momento da conversa em relação a esse assunto, fez questão de fazê-lo utilizando-se da língua escrita. Entretanto, demonstra que, na sua casa, ocorre o contrário do afirmado por alguns colegas, daí o porquê de escrever o trecho citado.

De acordo com o comentado acima, faz-se necessário, mais uma vez, direcionar o olhar para Vygotsky (1998). Conforme esse autor, a partir da sociedade da qual criança faz parte vai ocorrendo um processo de compreensão e adequação da criança a essa realidade através de signos. Sendo assim, procurou-se trazer para a escola, para dentro da sala de aula, a realidade da criança do Araçagi. Inserida na sua comunidade, a criança foi se desenvolvendo e, pela língua escrita, a escola foi oferecendo um instrumento de compreensão dessa

realidade. Com isso, a criança passou a se movimentar dentro da sua cultura, agora, com um novo olhar: o olhar escolarizado. E assim:

... a criança expande os limites de seu entendimento através da integração de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimentos cumulativos de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência. (Vygotsky, 1998, p.69)

Então, neste momento específico, a criança da primeira série da Escola “Y Juca Pirama”, no Araçagi, teve a oportunidade de lidar na escola com um valor presente na sua sociedade: o espancamento das mulheres pelos maridos. Lidando com a sua comunidade, com os valores dessa comunidade, com a representação lingüística, vai havendo por parte da criança uma relação e compreensão da sua cultura, do comportamento social e familiar, ocorrendo, então, o que Vygotsky (1998) afirma: a expansão dos limites do seu entendimento.

Terminando de escrever o seu texto, Andressa juntou-se a Josalete para ler e analisar conjuntamente seus textos, uma de cada vez, como ocorreu com Fábio e Maria. Pude perceber, por estar nesse momento observando a dupla, não haver, por parte de nenhuma das duas crianças, sugestões de correções nos seus textos, a não ser Andressa, ao observar Josalete escrever “minha” sem o “nh” na frase EUNÃO MORO CON MINA MÃI (eu não moro com minha mãe), disse a ela a forma correta de escrever, forma aceita prontamente pela colega. Ao entregar-me o seu texto, pedi a Andressa para ler a primeira frase escrita. Ao ler a palavra QIA (cria), a letra Q, desta palavra, designava também o vocábulo “que”,

ocorrendo o mesmo com o vocábulo AQLI (aquele) e embora chegasse a questioná-la a esse respeito, não voltou atrás na sua formulação. Neste sentido, de acordo com a formulação da alfabetizanda, a letra Q, já estaria incorporando a palavra QUE.

Iniciemos, então, a análise do texto de Vanessa (anexo 21):

MEUPAPAIE AQUELI QUE MI CIA EUI
 Meu papai é aquele que me cria eu e
 MAI MEU IMÃO ELI DADINERO PAMINHA
 mais meus irmãos ele da dinheiro pra minha
 MÃE CON PA COMIDA PAGETI COME E TA BEM
 mãe comprar comida pra gente comer e também
 ELI BIGA QUADO NOIS FAIS ATE ENOIS
 ele briga quando nós faz arte e nós
 A PANHA CONGALHO DE GOIABA EDOI
 apanha com galho de goiaba e dói
 POQE E FININHO EOPAI BATI DE FOSA
 porque é fininho e o pai bate de força
 E FICA MACADO
 e fica marcado

Vanessa pôde realizar a atividade de leitura em grupo juntamente com Bruno havendo bem mais intervenções por parte de Bruno no texto de Vanessa do que o oposto. Entretanto, estavam sempre precisando do meu aval ou do da professora para chegarem a um consenso. Em relação ao texto de Vanessa, Bruno chega a discordar da grafia de algumas palavras, entre elas: CIA (cria), em que ela havia escrito QIRA; MEU em que estava escrito MENU e QUE, grafado QE. Nessa troca, o mais interessante é como ele tentava explicar para

Vanessa o porquê da correção de determinada palavra, na tentativa de que realmente ela se convencesse. E para isso, estava sempre exigindo a minha presença ou a presença da professora. Ao tentar explicar a ela o porquê do U no vocábulo QUE, chamou a professora e disse: *Tia, se não colocar o U aqui, vai ficar QE e não QUE, não é?* E assim, precisou do nosso aval em quase todas as correções, para se certificar de que a sua formulação estava correta e acredito que, de certa forma, precisava de nossa presença para que Vanessa desse realmente credibilidade a ele.

Vanessa, no seu texto, assim como Andressa, fez comentários a respeito do seu pai, conforme o solicitado na proposta, relatando um pouco do seu relacionamento com ele. Mais uma vez, entra-se aqui no aspecto do comportamento familiar, em que Vanessa mencionou o fato de “apanhar do pai quando ela e os irmãos fazem arte”. Convivendo com as crianças durante quase todo ano letivo, constatei o temor da maioria delas em relação a figura do pai, devido, na família, ele se encarregar dos castigos. Esta situação pode ser melhor compreendida através de um fato ocorrido no ano anterior, mencionado pela professora, com uma das crianças da sala, uma criança repetente. O simples fato do pai desta criança ser solicitado a comparecer na escola para tratar de assuntos do seu interesse, foi um motivo para o espancamento do aluno, deixando-o com muitas marcas no corpo. A situação levou a professora a indignar-se, solicitando, novamente, a presença do pai na escola para uma conversa, juntamente com ela e a direção da escola.

Conforme o citado, percebe-se, mais uma vez, como a criança se

utilizou do signo lingüístico para escrever sobre sua vida, para mostrar os valores permeadores da sociedade da qual fazia parte, passando, agora, a considerar esta questão importante, principalmente porque pôde refletir sobre ela. Neste sentido, percebe-se o quanto foi importante a forma como o trabalho escolar se desenvolveu, ou seja, privilegiando o modo de vida das crianças do Araçagi. Foi a partir dessa organização, que as crianças escreviam o que queriam e como queriam e, assim, a língua passou a ser, naquele momento, um instrumento de compreensão do mundo, elaborado a partir do seu mundo. Assim como Vygotsky (1998) explora o papel das experiências sociais e culturais através da investigação do brinquedo na criança, a minha escolha para investigar essas experiências sociais e culturais nas crianças do Araçagi, foi por meio da organização do trabalho escolar.

Quanto aos aspectos ortográficos, muitas palavras no texto de Vanessa estão grafadas ortograficamente, embora se saiba da grande contribuição de Bruno que, com certeza, deve ter levado a aluna a refletir sobre a sua escrita. Porém, em algumas outras palavras, Bruno não interveio.

Termino a análise dos textos relacionados à primeira proposta de escrita enfatizando um aspecto relacionado ao trabalho conjunto, momento em que um colega tinha acesso ao texto do outro. Durante o desenvolvimento desta atividade, nem todas as duplas conseguiram lançar o olhar sobre o texto do colega, situação considerada normal, pois desenvolver a capacidade de avaliar é algo construído, paulatinamente, ao longo do trabalho. Sendo assim, a professora e eu procuramos dar o máximo de atenção as duplas, questionando-as a respeito da

língua escrita, visando ao desenvolvimento da sua autonomia.

Apresentarei, agora, a segunda proposta de escrita, realizada no dia 03 de setembro de 1998, sugerida a partir de uma conversa desencadeada em sala de aula sobre peixes.

Fábio, no seu texto (anexo 22), escreveu:

Os seres da água
Os peixes vivem na água só qui tem peixe
que vive na água dose e tem peixe que
vive na água saugada tia falou
pra nós que os peixes respirão debaixo
da água porque eles não tem nariz como
nós ela falou Qui eles tem branquias
se eles tivesse nariz consiguia ficar na terra Qui
nem nós
Eu gosto muito de comer peixe mais eu gosto mais
quando a mamãe faz ele cuzido com muito caldo
aí eu boto muita farinha no caudo eu gosto de
um monte de peixe eu gosto de Sardinha,
bagri, peixe espada, peixe serra, tainha
cara (cará) pescadinha.

Através do texto de Fábio, observa-se que todo comentário realizado em sala de aula pela professora a respeito dos peixes, surgido devido à curiosidade das próprias crianças, forneceu-lhe alguns elementos para a construção do seu texto. Logo no início, o alfabetizando escreveu sobre uma das questões despertadoras da atenção das crianças: a “respiração dos peixes”. Este assunto se fez presente em quase todas as produções escritas, pois foi uma das

principais curiosidades das crianças, tornando-se uma grande novidade para todas elas e levando-as a ficar bem atentas à explicação da professora.

Nesse texto de Fábio, assim como no texto anterior, há indícios de que ele já começava a ver pontuação ou, mais precisamente, o parágrafo como necessário para organizar a escrita. Já começava a elaborar os critérios de uso dessa marca, embora ainda de forma muito indefinida. Nota-se isso porque, ao terminar de escrever o primeiro conjunto de orações, mesmo não utilizando o ponto final, deixou um espaço em branco, reiniciando a sequência textual em outra linha e, ainda, usando a letra maiúscula. Uma outra novidade na sua escrita é o uso da vírgula, utilizando-a adequadamente para marcar a sequência dos nomes dos peixes.

Passemos, agora, ao texto de Andressa (anexo 23) para que se possa analisá-lo:

LAEM CASA NOIS COMIMOTO PEIXE

Lá em casa nós come muito peixe

EU GOSTODICOME MAIS EUMI GAGEI

eu gosto de comer mas eu me engasguei

COMISPINHA E DO EU MINHA GUELA

com espinha e doeu minha goela

E MAMÃE BATEU NAMINHA COSTA

e mamãe bateu na minha costa

E MIDEU FARINHA QUIA TE PASOU

e me deu farinha que até passou

Para Andressa, não interessou citar nomes de peixes e nem

mesmo o que foi falado em sala de aula, embora fosse uma das poucas exceções. Para ela, o mais importante, naquele momento, era contar um fato da sua vida. O mais interessante era contar a sua história.

Comparando este texto de Andressa com muitos já apresentados até este momento, evidencia-se claramente que ele difere dos demais em relação a sua estrutura, pois enquanto os outros são depoimentos, relatos, este trata-se de uma narrativa com a sua estrutura clássica, ou seja, apresenta uma ação equilibrada (que é o fato de comer o peixe); um conflito (o engasgo) e a solução (que foi o tapa da mãe e a farinha goela baixo).

Um problema ainda apresentado no texto de Andressa é em relação à segmentação inadequada de palavras, embora ocorra com menos frequência. Demonstra, assim, que, pouco a pouco, a criança vai caminhando para o entendimento da importância dos espaços deixados na escrita, entre uma palavra e outra, necessários para a compreensão do texto escrito. Em relação à ortografia, começou a haver um progresso, pois conseguiu grafar convencionalmente a maioria das palavras. A única grafia merecedora de comentário é a palavra DOEU, pois registrou como se fossem dois vocábulos DO e EU, talvez por conhecer as duas isoladamente como preposição e como pronome.

Quanto ao texto de Vanessa (anexo 24), ela registrou:

Como é bom comer peixe gostoso
Que a minha mãe faistodo mundo
gosta lá de casa meu pai trais peixe
pra gente
peixe serra

Balhacu

Tainha

Cara

Sardinha

Pescadinha

um monte de peixe que mamãe até
com seta até eu ajudo eu descobi
que o peixe tem banquia tia Kátia
que dise e ele com segue viver na
agua si fose nois não com siguia
a gente tem na ris quando eu vou lá
no rio eu olho um monte de peixinho
piquininos e fico pegado com a
mão mais ele iscapa.

Como é bom comer peixe gostoso que a minha mãe faz. Todo mundo gosta lá de casa. Meu pai traz peixe pra gente: peixe serra, baiacu, tainha, cará, sardinha, pescadinha. Um monte de peixe que mamãe até conserta (e) até eu ajudo.

Eu descobri que o peixe tem brânquias (foi a) tia Kátia que disse (é por isso) que ele consegue viver na água. Se fosse nós não conseguia (porque) a gente tem nariz.

Quando eu vou lá no rio, eu olho um monte de peixinho pequenininho e fico pegando com a mão, mas ele escapa.

(Transcrição do texto de Vanessa - Anexo 24)

Durante o terceiro bimestre, Vanessa passou a não mais utilizar a letra de forma maiúscula, mas a letra cursiva. Quando começou a usar esse tipo de letra disse para a professora: *Viu tia, eu já tou escrevendo com a letra cursiva.* Muitas crianças se sentiam felizes e orgulhosas de já estarem utilizando a letra cursiva, outras porém não se incomodavam de ainda estarem usando a letra de forma maiúscula. Este fato das crianças se sentirem orgulhosas em relação ao uso

da letra cursiva, pode ser entendido devido a um equívoco criado pelo próprio adulto, o qual vê a letra cursiva como a marca do aprendizado final.

A criança considera que, escrevendo com a cursiva, já está escrevendo como o adulto. De certa forma, essa situação pode ser compreendida porque os pais, durante muito tempo, conviveram, na escola, com essa convenção. Sendo assim, o escrever bem era saber desenhar as letras com um traçado perfeito e, então, os pais passavam a exigir isso dos seus filhos. Constata-se essa situação, logo no primeiro bimestre, quando a mãe de uma das crianças não aceitou, inicialmente, que o seu filho escrevesse com a letra de forma maiúscula.

No terceiro bimestre, o progresso de Vanessa era bem visível, tanto em relação à segmentação e aglutinação de palavras quanto em relação à própria ortografia, demonstrando, assim, que o seu conhecimento lingüístico estava avançando. Interessante, ainda, a forma como a aluna citou o nome dos peixes, ou seja, não os escreveu de forma seqüenciada, mas no formato de uma lista, talvez por estar, desde o começo do ano, exposta a variados tipos de listas ou por querer destacar os nomes dos peixes.

Vanessa, em determinado momento do seu texto, aponta ter descoberto as brânquias dos peixes. Ao escrever isso, ela parece ter ficado muito surpresa com a descoberta, por isso, para ela, foi interessante escrever. Demonstrando que, embora tivesse contato quase que diário com peixes, podendo mesmo dizer que era uma conhecedora do assunto, nunca ninguém havia lhe informado sobre esse aspecto. Nesse sentido, gostaria de reforçar aquilo que já se comentou em relação ao outro olhar da criança para a sua cultura, ou seja, embora

ela convivesse ali com os peixes, sendo o pai pescador, desconhecia o fato de eles possuírem brânquias para respirar. Não só ela como o próprio Fábio e tantas outras crianças da sala. Então, percebe-se, novamente, que a alfabetizanda apenas vivia a sua cultura, mas não pensava sobre ela. Contudo, agora, conseguiu expandir os limites do seu entendimento e, neste caso em especial, o fez através do conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade, conforme cita Vygotsky (1998), mediado sempre pelo signo lingüístico. A professora utilizou-se da realidade das crianças e das suas curiosidades para explicar-lhes um conceito científico, surgido de uma forma espontânea.

Em relação às poucas palavras com segmentação inadequada, como por exemplo COM CERTA (conserta), COM SEGUE (consegue), COM SIGUIA (consequia), confunde a sílaba “con” com o vocábulo COM, o que, talvez, a levou a compreendê-lo como preposição e, por esse motivo, separou.

Analisemos os textos relacionados à terceira proposta de escrita do terceiro bimestre, produzidos no dia 22 de setembro de 1998. Essa proposta tinha como objetivo relatar os momentos vividos com um grupo de três professoras que foram até a escola para vivenciar o trabalho realizado pela professora Kátia, tornando-se, no final do segundo dia, muito queridas das crianças.

Comecemos, então, com o texto de Fábio (anexo 25):



A visitas das tias na escola

Tia Kátia trouxe três tias de outra
escola que queria conhecer nós da Primeira
serie elas falarao que nós somos lindos
e inteligente nós até levamo as tias pra
conhecer nos paccamo no rio e vimos peixe
e tanbem fomo no castelo no morro
e na praia as tias até ficarão

A tia Ana eu gostei ela é Legal
discausa para andar na areia da
praia e na água do rio
ela correu com nós mais as tias
Edina e tia Vera ficarão cansadas
porque a gente andou foi muito eu
quero um dia que elas voltei novo
pra ficar com a gente

A visita das tias na escola

Tia Kátia trouxe três tias de outra escola que queria conhecer nós da primeira série. Elas falaram que nós somos lindos e inteligentes. Nós até levamos as tias pra conhecer o Araçagi, elas quiseram ir com a gente.

Nós passeamos no rio e vimos peixe e, também ficaram descalças para andar na areia da praia e na água do rio. A tia Ana eu gostei, ela é legal, ela correu com nós, mas as tias Édna e a Tia Vera ficaram cansadas porque a gente andou foi muito.

Eu quero que um dia elas voltem de novo pra ficar com a gente.

(Transcrição do texto de Fábio - Anexo 25)

Fábio, como as outras crianças da sala, ficou muito empolgado com a presença das três professoras em sala de aula, até porque ela os elogiava muito. Podia-se notar, que as crianças se sentiam valorizadas e satisfeitas em ser

alvo da atenção de outras pessoas. Essa situação fazia muito bem para elas, tornando-as ansiosas e bem mais ativas na aprendizagem, pois queriam mostrar para as professoras o que sabiam fazer, além de fazerem questão de informar-lhes sobre o Araçagi.

No seu texto, Fábio continuou a fazer uso do parágrafo de maneira correta, pois utilizou o ponto final e, quando começou a escrever sobre outro assunto, iniciou em outra linha, um pouco afastado da margem e utilizando a letra maiúscula. A preocupação do aluno ou, melhor dizendo, o seu interesse pelo parágrafo não ocorria apenas na hora de escrever, mas, também, ao ler qualquer material. Geralmente, durante este período, quando a professora fazia a exposição de qualquer texto ou mesmo nas construções coletivas, ele perguntava: *Tia, aí a senhora fez um parágrafo, não fez?* Ou, então, quando estava utilizando qualquer material de leitura, vinha perguntar a mim ou à professora *Tia, aqui é um parágrafo, não é?* Percebe-se, então, que ele começava a elaborar o conceito de parágrafo. Em relação a seu “dizer”, descreveu apenas o segundo dia vivido por ele e os colegas com as professoras visitantes, pois, com certeza, esse dia foi considerado o mais divertido, o mais interessante para ele.

No texto de Andressa (anexo 26), ela escreveu:

ONTEM NÓS FOMOS PASEHAR

Ontem nós fomos passear

COM AS TIAS ANA A TIA EDINA

com as tias Ana (e) a tia Edna

(continua...)

(...continuação)

E A TIA VERA ELAS
 e a tia Vera elas
 SÃO DE OUTRAISCOLA E
 são de outra escola e
 VIERÃO CONHCE NOS DAISCOLA
 vieram conhecer nós da escola
 FOMOS NO RIO VIMUSGIRINOS
 fomos no rio vimos girinos
 VIMOSAPRAIA MORRO BARCO
 vimos a praia morro barco
 FISEMONOSUNOME ASTIAS TABELI
 fizemos nosso nome as tias também
 FISERÃO LEVAMOS AS TIAS ATENOCASTELO
 fizeram levamos as tias até no castelo
 LANÃO MORANIGENI LATINHA UN
 lá não mora ninguém lá tinha um
 RIOBENIGRANDI NO CASTELO TINHA SODADO
 rio bem grande no castelo tinha soldado
 DE STAOTA AS TIAS GOSTO MUITO FIM
 de estátua as tias gostou muito fim

No seu texto, Andressa não se preocupou muito em falar das professoras, nem do primeiro dia vivido com elas. Para ela, o importante foi falar de uma coisa que eles mais gostavam de fazer – “aprender fora da sala de aula”. Talvez por isso na maioria dos textos das crianças elas descreveram somente o segundo dia com as professoras. Essa situação pode ser justificada, pelo fato de as crianças escreverem o texto somente após os dois dias de convívio com as

professoras. Escreveram somente aquilo que elas tinham vivido no dia anterior, até porque estava bem mais claro na memória por estar mais próximo. Ao iniciar seu texto, falando do passeio realizado com a turma e as três professoras, a impressão inicial é a de que a aluna não explicará quem são as professoras, porém, logo após esse comentário ela deixou claro ao leitor de onde elas vieram e o porquê de estarem ali. Quase todas as crianças procuraram esclarecer esse aspecto.

Em relação à segmentação das palavras, apresentou, ainda, uma certa instabilidade, pois, no início do texto, Andressa conseguiu segmentar adequadamente, deixando às vezes um espaço muito grande entre uma palavra e outra, mas já no final do texto vai produzindo uma escrita não-segmentada. Porém, percebe-se que a aluna estava lutando para segmentar, pois procurou critérios/categorias para poder entender esse processo, ou seja, nas palavras não segmentadas há uma ocorrência maior de: preposição + substantivo (daiscola, atenocastelo, destatoa) e de verbo + substantivo + pronome (vimusgirinos, vimusapraia, fizemonosunome), nas demais um verbo + pronome (maranigeni), substantivo + advérbio + adjetivo (riobenigrandi) e artigo + substantivo (astias).

Passemos, agora, à construção de Vanessa (anexo 27), encerrando a análise dos textos do terceiro bimestre.

Os dias legaus
Nós conhecemos treis tias legaus que cichama
tia Ana tia Vera e tia Edina elas ficarão
na sala isinando nós junto
Com a tia Katia e com a tia Joelma só nós que ficamo

(continua...)

(...continuação)

com um monte de professora as outra
sala nem ficarão o Maico e
os outro menino da sala da tia Deuza só
ficava olhando da nosa sala
as tias ajudava nós na tarefa
elas até bejava e abrasava a gente
e falaro que queria conhecer nós
até levamos elas pra passear no Araçagi
na praia subimus no morro e decemo coredo
de umavez botamos o pé norio
e vimo girino e peixinho nós fomo no
castelo mais não é castelo da Banca
de Nevi não é castelo só do Araçagi as
tias ficarão até cansada.

Os dias legais

Nós conhecemos três tias legais que se chamam tia Ana, tia Vera e tia Édna. Elas ficaram na sala ensinando nós junto com a tia Kátia e a tia Joelma. Só nós que ficamos com um monte de professora, as outras salas nem ficaram.

O Mayko e os outros meninos da sala da tia Deusa só ficavam olhando da nossa sala.

As tias ajudavam nós na tarefa, elas até beijavam e abraçavam a gente e falaram que queriam conhecer nós.

Até levamos elas pra passear no Araçagi, na praia, subimos no morro e descemos correndo de uma vez. Botamos o pé no rio e vimos girinos e peixinhos. Nós fomos no castelo, mas não é castelo da Branca de Neve não, é castelo do Araçagi. As tias ficaram até cansadas.

(Transcrição do texto de Vanessa - Anexo 27)

Pelo texto de Vanessa, percebe-se o quanto ela estava se sentindo privilegiada, valorizada, por ter a atenção, pelo menos, nesses dois dias, de várias professoras. Contata-se isso quando escreveu: ... *só nós que ficamos com*

um monte de professora as outra sala nem ficarão ..., demonstrando, assim, o orgulho em fazer parte da primeira série. Este aspecto torna-se mais evidente ao registrar: *os outros meninos da sala da tia Deusa só ficava olhando da nossa sala*. Conforme comentou-se anteriormente, todas as crianças da sala se sentiam dessa forma. Com isso, nota-se que a escrita de Vanessa (não só dela, mais de muitas outras crianças da sala) indica uma elevação da auto-estima. E isto acontece porque eles foram motivo da visita das professoras, o que fez chamar a atenção das outras crianças da escola. Nesse momento, elas perceberam o quanto “eram importantes” e mais importantes do que os outros da escola, por isso, a auto-estima se elevou, fazendo-se presente nos seus textos.

Evidencia-se também, nessa relação das crianças com as professoras visitantes (ficando bem claro no texto), uma inversão de papéis no momento do passeio, ou seja, nessa situação específica, as crianças se tornaram os mestres, pois, ao levarem as professoras para passear pelo Araçagi, estavam mostrando o lugar onde moram e ninguém melhor do que elas para conhecer do assunto. Demonstrem, assim, que o lugar onde viviam era importante e se tornava importante porque esse lugar ia para a escola.

Uma outra questão, também observada no texto de Vanessa, merecendo ser discutida, é a intertextualidade. Ao escrever sobre o castelo, a criança menciona não se tratar do castelo da Branca de Neve, mas do castelo do Araçagi. Vanessa, dizendo isso através do texto, demonstrou conhecer a literatura infantil, proporcionada pela escola, mas inclui aí o seu castelo. Através desse texto, a criança indicou não estar presa somente ao seu mundo, à sua realidade,

mas tem a oportunidade, através da escola, de passear pela cultura universal.

Ao escrever o texto, Vanessa chegou a perguntar para a professora sobre a grafia de algumas palavras, dizendo: *Tia, me ajuda eu tou confundindo*. Dentre as palavras com dúvida na grafia destacam-se: PROFESSORA, se escrevia com um ou dois S; se escrevia CAISTELO ou CASTELO; (que pode ser explicado pela marca da pronúncia maranhense); se a palavra CANSADA tinha um N no CAN, enfatizando bem esta sílaba; se a palavra CONHECEMOS tinha NH. Como enfatizou-se anteriormente, o conhecimento lingüístico de Vanessa avançava a cada dia. Durante esse período, a extensão do texto passou a ser uma das suas preocupações, tanto do seu texto como dos próprios colegas, pois de vez em quando a ouvíamos dizer para alguns colegas: *Ih! Que texto pequeninho!* Ou, então, dizia para mim ou para a professora *Tia, eu não gosto de escrever pouquinho, eu gosto de escrever muito*.

5.3 A REAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A professora Kátia iniciou o terceiro bimestre bem mais segura, pois dizia já conseguir compreender melhor todo esse processo. Conforme declaração sua às professoras que visitaram as crianças nesse bimestre, todas as situações vividas em sala de aula estavam sendo um aprendizado muito grande, era algo fascinante. Ela declarava considerar difícil um professor experimentar essa nova forma de ensinar e não se sentir seduzido.



Sendo assim, a professora começava a realizar-se verdadeiramente com o novo trabalho. Sentia-se muito feliz ao ver as crianças avançando no conhecimento da língua escrita. Durante o bimestre, quando avaliávamos os textos das crianças, ela declarou:

Joelma, agora eu consigo entender o que aquela professora no livro de Ana Teberosky falou. Quando ela diz que antes a gente não sabia como a criança aprendia, agora a gente consegue ver isso. Antes eu pensava que a gente ensinava e a criança tinha que aprender. Agora eu sei que as crianças vão construindo as informações lentamente e é por isso que a gente vai conseguindo entender e enxergar o avanço delas.

Esta declaração da professora deixou-me satisfeita, pois verifiquei que o movimento de ação-reflexão-ação estava sendo constante na sua prática. Ela estava realizando um novo trabalho, o qual estava sempre revestido pela reflexão, não era prática alienada.

Embora antes do início das aulas, em fevereiro, tivesse sido realizado um trabalho com a professora de problematização da sua prática e, a partir daí, ela ter avançado para uma nova concepção de alfabetização, conforme discutiu-se anteriormente, tinha plena convicção da importância da alfabetizadora viver a prática para começar a entender tudo o que havíamos discutido, debatido e estudado. A partir de então, o processo de mudança ocorreria verdadeiramente, comprovado através da sua própria declaração acima.

Analisando todo o processo vivido pela professora, ia percebendo claramente que, a cada bimestre, ela ia dando um salto e avançando nessa nova concepção de alfabetização e, o mais importante de tudo isso, ela tinha

consciência dessa realidade. Comprova-se isso, através da sua fala em um dos nossos momentos de planejamento:

Joelma, sabe como às vezes eu me sinto? Como as crianças! Elas começaram o ano de um jeito, apenas com o conhecimento que trouxeram de casa, hoje já possuem um conhecimento bem largo sobre a escrita. E eu também, comecei com os estudos que fizemos, sentindo ainda muita dúvida, mas pouco a pouco eu fui dominando esse novo trabalho, lentamente como as crianças.

Como pesquisadora, ia presenciando, a cada dia, o envolvimento da professora com o trabalho. Se no início ela precisou muito da minha ajuda e do meu apoio, agora já conseguia trilhar esse novo caminho com mais independência, sem receio de apontar o que poderia ser trabalhado com as crianças. Ela já conseguia compreender a importância da língua escrita ser ensinada para as crianças de modo significativo, despertando realmente o seu interesse. Para isso procurava, pesquisava, passava horas e horas planejando, sentindo necessidade de sempre apresentar coisas novas às crianças e, além disso, desafiando-as para cada atividade proposta. Se no início tinha receio de as crianças não conseguirem escrever, agora, mais do que nunca, tinha total crença na sua capacidade e na sua inteligência, por isso as provocava e lhes lançava desafios.

5.4 A REAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PONTO DE VISTA AFETIVO E EMOCIONAL

Durante o terceiro bimestre, muitas crianças da sala já conseguiam utilizar a língua escrita com bastante desenvoltura, como se pôde comprovar pelos textos das crianças, anteriormente reproduzidos. Contudo, existiam alunos, apresentando, ainda, muitas dificuldades, porém, eu sabia ser essa uma situação normal, já que numa mesma sala as crianças não apresentam o mesmo nível de conhecimento, pois devemos considerar a heterogeneidade da turma.

Se no segundo bimestre a curiosidade das crianças pela língua escrita começou a aflorar consideravelmente, no terceiro bimestre esse desejo aumentou mais ainda. Elas passaram a compreender que a língua escrita tem suas próprias características que a distanciam da língua falada.

Nesses dois meses, a professora e eu começamos a notar que as crianças se ajudavam entre si, tanto em relação à escrita, como em relação à leitura e não era apenas uma questão de fazer com que o colega desse a resposta pronta, mas de realmente querer ajudá-los a aprender a ler e a escrever. As crianças apresentando um maior domínio da escrita, faziam questão de sentar-se com o colega e fazê-lo compreender a sua dificuldade. E isso ocorria espontaneamente, sem que a professora lhes pedisse. Talvez essas situações acontecessem devido, desde o início do ano, às crianças ficarem organizadas em grupos e também, por serem estimuladas, sempre pela professora, à cooperação. E, o mais importante: elas faziam com muita satisfação e alegria por saber que



estavam sendo úteis.

Através das falas de algumas crianças, comprova-se o comentário acima:

- Gracilene (8 anos) para Edinaldo (7 anos):

- Tu ainda não terminou Edinaldo, quer minha ajuda?

- Fábio (8 anos) ao ver Joanderson (8 anos) escrever a palavra

“pescadinha”, que ele havia escrito “pecadina”:

- Joanderson, tu quer minha opinião? Tá faltando umas letrinhas aí, quer ver, fala Pescadinha... E as duas crianças pronunciaram, pausadamente, sílaba por sílaba. Logo após ele disse: PES tem um S, se não fica PE e NHA é com NH, se não fica NA.

- Marcos (7 anos):

- Tia, posso pedir pra Vanessa me ajudar?

- Arlindo (7 anos):

- Tia Kátia, eu consegui escrever, ó. Sabe quem me ajudou foi a Josalete. Mas ela não fez pra mim não tia, ela só me ensinou.

- Maria (7 anos):

- Tia, eu até ajudei o Benedilson, mas ele já sabe é muita coisa, tia.

- Andressa (7 anos):

- Tia, me deixa ali com os meninos pra ajudar eles.

- Edinaldo (7 anos):

- Tia Kátia, a Vanessa me explicou direitinho.

- Cristina (7 anos) tentando ler um livro de estória, se dirigiu a

Natália (8 anos):

- Oi, Natália, me ajuda a ler uma palavra aqui que eu não estou conseguindo.

- Franciomar (8 anos):

- Tia Joelma, bota mais a gente perto dos meninos que ainda não conseguem fazer direito, aí a gente ajuda mais eles e eles aprendem mais.

- Vanessa (7 anos):

- Tia, eu quero ajudar o Marcos Paulo, pra ele começar a escrever que nem eu.

- Bruno (8 anos):

- Tia Kátia, eu gosto de ajudar os meninos, eles escrevem que nem eu antes.

Fiz questão de registrar estas duas falas por último porque, no terceiro bimestre, a professora e eu resolvemos entregar para as crianças as suas atividades realizadas durante o primeiro bimestre, para elas observarem a sua escrita, naquele determinado período, e nós analisarmos as suas reações. Esta situação gerou uma polêmica em sala de aula diversificando as reações das crianças. Algumas delas não conseguiam acreditar serem elas autoras daqueles escritos, outras começavam a rir diante da sua escrita, algumas faziam questão de

mostrar para o colega, outras diziam não entender nada do que estava escrito e outras ficavam perguntando se elas escreviam mesmo daquela forma. Desse modo, muitas crianças compreenderam, assim como Bruno e Vanessa, como pôde-se comprovar pela suas próprias declarações, que um dia elas escreveram como alguns colegas da sala que ainda não tinham chegado ao seu estágio. Daí o porquê de eles quererem ajudar os colegas, como se quisessem apressar logo essa chegada.

Durante o terceiro bimestre também, passou-se a presenciar com mais frequência as crianças utilizando-se da escrita para escrever bilhetes. Embora o fizessem nos bimestres anteriores, eles não possuíam realmente o formato de um bilhete, pois, na sua maioria, continham apenas desenhos. Agora, já conseguiam passar a informação desejada obtendo, assim, a compreensão dos seus interlocutores potenciais: os próprios colegas, pais, irmãos, colegas da comunidade e parentes. Era constante, a professora e eu, recebermos bilhetes das crianças com demonstração de carinho, além, também, de pedirem que nós lêssemos os bilhetes endereçados para outras pessoas, pedindo, de certa forma, a nossa aprovação.

Uma experiência, também muito importante, vivida pelas crianças durante o terceiro bimestre foi a oportunidade de manterem contato, através de cartas, com crianças que cursavam o CBI (Ciclo Básico Inicial), em duas escolas do interior de São Paulo: em Garça, com crianças da escola E.E.P.G. Hatsue Toyota (anexo 28) e em Gália, com crianças da escola E.E.P.G. Cel. Galdino Ribeiro (anexo 29). Considerei essa oportunidade, como a melhor



maneira de fazer com que realmente as crianças aprendessem a escrever uma carta e percebessem a sua utilidade, além de aprenderem numa situação real de comunicação. Este, sempre foi o objetivo desejado, desde o início, em todas as atividades propostas, em que fazíamos sempre o possível para fugir da simulação.

Em sala de aula, essas correspondências foram produzidas através da construção coletiva, na qual as crianças narravam a carta para a professora e esta organizava as idéias no quadro. Após esse momento, era escolhida pela turma uma criança, que ficaria responsável em redigir a carta, porém, constando, no final, a assinatura de todas as crianças da sala. Juntamente com a carta, foram enviadas algumas fotos, tanto das crianças, da sala de aula, da professora, como da própria comunidade. Essa experiência foi considerada riquíssima para as crianças do Araçagi, pois puderam conhecer um pouco dessas duas cidades do interior de São Paulo, seus costumes, cultura e modo de vida, despertando-lhes a curiosidade de querer saber mais e mais, principalmente sobre o modo de vida das crianças. Além disso, puderam, também, falar sobre o Araçagi e o faziam com bastante orgulho. As crianças do Araçagi, ao receberem as cartas das crianças do interior de São Paulo e ao se certificarem da inexistência de praias no local, além de várias outras coisas, comentavam:

- Antônio (7 anos):

- *Ih! tia, lá não tem praia, credo deve ser ruim!*

- Josalete (7 anos):

- *Tia, então lá eles não comem peixes?*

- Vanessa (7 anos):

- *Tia Joelma, lá eles ficam tudo cheios de roupas, não é?*

- Gerson (8 anos):

- *Tia, eles não tem nenhum castelo?*

- Bruno (8anos):

- *Tia, eles não vão nunca pra praia?*

- Arlindo (7anos):

- *Ih! tia, eu não quero morar lá não, senão eu ia morrer de frio.*

Através dessa troca de informações entre as crianças do Araçagi com as crianças do interior de São Paulo, mais uma vez, confirma-se, pautada em Bakhtin (1995), que o signo se cria entre indivíduos, no meio social. Não foi proposto às crianças imaginarem estar escrevendo para as crianças de São Paulo, mas, ao contrário, elas sabiam ser o destinatário real e não abstrato, por isso foi mais fácil escrever e, com certeza, aprender. As informações obtidas da cultura, do modo de vida das crianças não foram informações ensinadas a partir de um livro didático, mas através da relação social, pois *todo signo ... resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação* (Bakhtin, 1995, p.44). Embora fossem mostradas para as crianças as vantagens de morar tanto em um local como em outro, percebia-se a sua

satisfação e orgulho de morarem no Araçagi.

Nota-se, então, através das falas das crianças, a partir das cartas recebidas das crianças das duas cidades de São Paulo, elas passaram a ter uma visão do lugar, deixando claro a impossibilidade de um dia se acostumarem a ele. Percebe-se isso, principalmente, na fala da última criança pois, acostumada a viver no calor durante o ano todo, vestindo-se à vontade, com bem pouca roupa, considerou impossível sobreviver no lugar onde existe o frio, já que não possuiria roupa suficiente para se aquecer.

O meu objetivo e o da professora era continuar com as correspondências até o final do ano, porém não foi possível, pois ao enviarmos mais cartas não obtivemos respostas. O nosso contato maior foi com as crianças da escola E.E.P.G. Hatsue Toyota, para a qual enviamos duas cartas, que começaram por iniciativa nossa. Em relação às crianças da escola E.E.P.G. Cel. Galdino Ribeiro, elas, primeiramente, nos enviaram uma carta, porém, quando começamos a nos corresponder, não obtivemos mais repostas. Embora esse contato não fosse mais possível, o fato de termos iniciado foi de grande relevância.



CAPÍTULO 6 : PROFESSORES E CRIANÇAS : A CONQUISTA

Finalmente, iniciou-se o quarto bimestre e, durante essa época, eram poucas as crianças que ainda possuíam dificuldades na interação com a escrita. Contudo, o estágio em que essas crianças se encontravam era bem diferente daquele apresentado no início do ano, já que o iniciaram demonstrando pouco contato com a escrita. Percebe-se, então, o papel fundamental da escola para essas crianças, pois, se no seu meio, não tiveram oportunidade de interagir com a língua escrita, a escola, mais do que nunca, deveria propiciar esses momentos. Entretanto, para a maioria das crianças da sala, a relação com a escrita propiciava-lhes, a cada dia, momentos de descobertas, de prazer, de alegria por já conseguirem escrever o que quisessem e para quem quisessem e, principalmente, serem entendidas no seu dizer, o que antes só podia ser possível pela professora.

Durante esse bimestre, muitas crianças que ainda não dominavam a leitura e a escrita, como as demais, quando descobriram que já conseguiam ler e entender o que estava escrito ou escrever e ser entendida pelo leitor do seu texto, ficavam entusiasmadas fazendo questão de contar para todos a novidade. Registrei, então, a fala de algumas crianças que viveram essa situação.

- Cristina (7 anos) para Maria (7 anos):

- Maria, tu sabia que eu já sei ler que nem tu?

- Rafaela (8 anos) chegando toda empolgada em sala de aula

falou:

- *Tia Joelma, sabe o que está escrito lá no out-door, 'Arroz Danado de Bão'. E tia, eu acho que eles não sabem nem escrever por que eles nem escreveram bom.*

- Pai de Joanderson (8 anos), ao encontrar com a professora contou-lhe o seguinte comentário do filho:

- *Papai, eu já tou sabendo ler e escrever.*

- Cláudio Silas (8 anos):

- *Tia Kátia, tu já viu como eu tou lendo e escrevendo é muito?*

- Benedilson (7 anos) dirigindo-se à mesa da professora, pegou o seu caderno que estava sobre a mesa e disse:

- *Tia Kátia, sabe o que tá escrito aqui: Caderno de acompanhamento dos alunos da primeira série". Lendo pausadamente as palavras.*

Através dessas declarações, consegue-se perceber, perfeitamente, a realização das crianças por já conseguirem fazer uso da escrita. Se, por um lado, as crianças estavam radiantes de alegria, a felicidade da professora ao ouvir essas declarações era maior ainda, levando-a a declarar mesmo antes do final do ano: *Joelma, valeu a pena entrar de cabeça nesse novo trabalho, as minhas crianças já estão escrevendo e lendo!*

6.1 PROPOSTAS DE ESCRITA APRESENTADAS PELA PROFESSORA

ROTEIRO DAS PROPOSTAS

4º BIMESTRE

- **Proposta de escrita** - as três selecionadas foram:

- a)– 1ª proposta: - Descrição do lugar onde mora;
- b)– 2ª proposta: - Escrita de uma carta a um professor de São Paulo;
- c)– 3ª proposta: - Produção de texto, emitindo sua opinião, com argumentos, a respeito da questão colocada: “Você gosta de morar no Araçagi?”

- **Destinatário:**

- a)– 1ª proposta: - Colegas da classe, diretora, pais;
- b)– 2ª proposta: - Professor da UNESP- Universidade Estadual Paulista.
- c)– 3ª proposta: - Colegas da sala, diretora, pais.

- **Objetivos:**

- a)– Produzir um texto descrevendo o lugar onde mora;
- b)– Redigir uma carta endereçada a um professor da UNESP- Universidade Estadual Paulista;
- c)– Redigir e divulgar o seu posicionamento, com argumentos, sobre a questão colocada: “Você gosta de morar no Araçagi?”

- **Preparação:**

- Ações: • 1ª proposta: - exposição – apresentação do texto às crianças:

“Paraíso e morada dos pescadores”, da autora Paula Saldanha, retirado do livro “Entre palavras”, da editora FTD.

- leitura silenciosa e leitura em duplas do texto;

(continua..)

(continuação...)

- conversa a respeito do tipo de texto;
- questionamentos oral e escrito a respeito do texto.
- comparação do lugar retratado no texto com o Araçagi;
- construção coletiva - descrição da escola "Y Juca Pirama", as crianças narrando e a professora organizando as idéias no quadro-de-giz.

- 2ª proposta: - exposição – apresentação às crianças de cartas enviadas por mim, durante o período em que estive em São Paulo terminando os créditos do Mestrado;
- cartas enviadas pelas crianças das duas escolas do interior de São Paulo, comentadas no capítulo anterior;
- cartas enviadas pelo professor da UNESP- Universidade Estadual Paulista.
- construção coletiva – respostas às cartas recebidas.
- construção individual- produção de uma carta ao professor da UNESP- Universidade Estadual Paulista – Dagoberto Buim Arena.
- 3ª proposta: - exposição – apresentação do texto às crianças "Haverá água quando a gente ficar velho?", do autor Fernando Bonassi, retirado da Folha de São Paulo do dia 14/02/98;
- leitura silenciosa do texto;
- leitura em duplas;

(continua...)

(...continuação)

- leitura coletiva ;
- questionamento oral e escrito a respeito do texto.
- construção coletiva – produção de um texto com a seguinte questão colocada: “Você moraria nas cidades de Gália e Garça, no interior de São Paulo?”
- construção individual – produção de texto a partir da questão colocada: “Você gosta de morar no Araçagi?”

• **Execução:**

- a) – 1ª proposta: - conversa com as crianças a respeito da comunidade em que moravam e, em particular, da casa de cada uma;
 - produção de texto escrito, a partir do tema: “O lugar onde moro”.
- b)– 2ª proposta: - discussão a respeito do que poderia ser escrito na carta endereçada ao professor da UNESP, fazendo uma espécie de confronto com a carta recebida;
 - escrita individual da carta.
- c)- 3ª proposta: - discussão com as crianças a respeito do porquê de gostarem de morar no Araçagi;
 - registro no quadro pela professora de todos os motivos apontados pelas crianças;
 - produção do texto, referindo-se à questão: “Você gosta de morar no Araçagi?”

• **Avaliação: -**

- com o auxílio do professor;
- com o auxílio do grupo.

a) 1ª e 3ª propostas: como já se comentou por várias vezes no decorrer do trabalho, desde o início do ano, em todas as atividades de escrita propostas, o objetivo era dar ao signo um valor social, como propõe Bakhtin (1995). Sendo assim, procurou-se dar ênfase à comunidade das crianças e suas relações o que, para elas, foi de fundamental importância, tanto do ponto de vista do conhecimento, quanto do ponto de vista afetivo e emocional. Estas duas propostas retratam bem esse aspecto. Tanto nesses dois textos apresentados a seguir, como nos demais textos até então já apresentados, as crianças falam daquilo que conhecem, daquilo com que têm intimidade, por isso torna-se prazeroso escrever, o que as fazia, muitas vezes, ir além da atividade proposta.

b) 2ª proposta: *escrita de uma carta*, foi redigida pelas crianças, após elas receberem duas correspondências do professor Dagoberto Buim Arena, professor da Universidade Estadual Paulista - UNESP. A primeira carta enviada pelo professor às crianças deixou-as muito contentes, surpresas e com uma grande curiosidade em conhecê-lo, devido à forma carinhosa como ele se dirigiu a elas, fazendo-as, muitas vezes, dar gargalhadas, à medida que a professora ia lendo a carta. Ao receberem a primeira correspondência do professor (anexo 30), as crianças aceitaram, imediatamente, a proposta da professora de enviar-lhe a resposta, através da construção coletiva. Ao enviar a segunda correspondência às crianças (anexo 31), o professor comunicou-lhes da sua vinda a São Luís e da oportunidade de conhecê-las e vice-versa. As crianças ficaram muito empolgadas com a notícia e, mesmo sabendo do pequeno espaço de tempo para enviar-lhe

uma nova carta, resolveram escrever-lhe, individualmente. Alegaram à professora, que ele leria a carta assim que chegasse, não havendo problema se não fosse colocada no correio. Dessa forma, cada criança produziu, individualmente, a sua carta.

Passemos, agora, para as produções escritas das crianças.

6.2 A ESCRITA DAS CRIANÇAS

Iniciemos, então, a primeira proposta de escrita, produzida pelas crianças no dia 16 de outubro de 1998, cujo título é “O lugar onde moro”.

No seu texto, Fábio (anexo 32) registrou:

O lugar onde moro
O lugar que eu moro é bonito
e caumo como lá no céu sabe como
é o nome? O nome se chama Araçagi
aqui tem manga goiaba caju péde
Banana maracujá e um Rio bem
Grande com muita água.
O Rio é um pouco fundo que da de
Nada e agua é limpa mais quando
vem os menino e pulão de uma barrera
a agua fica todo sujo.
O mar é sosegado e da até da gente

(continua...)

(...continuação)

Banhar.
Na minha casa o quintau é limpinho
tem muito pé de árvore eu acho a
Minha casa bonita maravilhosa tem
até poço mais tem uma caixa
Dagua que tranporta agua para
nosa casa.

Através do seu texto, Fábio conseguiu descrever para o leitor algumas características do lugar onde vive. É interessante como ele escreveu o texto do geral para o particular, ou seja, primeiramente começou falando do Araçagi e só no final do texto comentou um pouco sobre a sua casa, acontecendo o mesmo em um dos textos apresentados a seguir. Continuou a fazer uso, no texto, do parágrafo e da pontuação, tendo como novidade, agora, o ponto de interrogação. Quanto ao uso do parágrafo, percebe-se, claramente, a sua intenção de usá-lo, pois, embora não tenha deixado o pequeno espaço, característico dessa marca na escrita, para reiniciar a seqüência textual, usou a letra maiúscula. Só registrou o ponto final ao término da oração, quando iniciou um outro assunto, ou seja, não utilizou o parágrafo de forma aleatória. Ao entregar-me o seu texto, faz questão de dizer: *Olha, tia, como o meu texto tá bonito, olha como eu usei o parágrafo*. Demonstra, através desta declaração, que o uso do parágrafo era sempre uma meta a alcançar no seu texto.

Passemos para o texto de Andressa (anexo 33):

O LUGAR ONDE MORO
 EU MORO NO ARAÇAGI
 O ARAÇAGI É LINDO AQUI
 TEM GENTE MUNTO FELIZ
 E TEM MUNTAS COISAS TEIM
 PRAIA TEIM BARRACAS E
 TEM MUITA AREIA VEM
 CONHECER O ARAÇAGI QUE
 TU VAI GOSTAR MUNTO AS
 TIAS DE OUTRA ESCOLA ATE
 GOSTARÃO
 LA NA MINHA CASA TEIM
 5 CASAS LA DENTO TEIM UMA
 TELEVISÃO 3 CADEIRAS NO
 BANHEIRO TEM CHOVEIRO E
 UMA PIA EU GOSTO DA MINHA CASA.

Um avanço na escrita de Andressa, durante o quarto bimestre, é que já conseguia segmentar adequadamente todas as palavras do texto. Demonstra, ao escrever VEM CONHECÊ O ARAÇAGI QUE TU VAI GOSTA MUNTO (Vem conhecer o Araçagi que tu vai gostar muito), a existência de leitores para o seu texto e vai à luta para que isso aconteça, pois ao terminar de escrevê-lo se aproximou de mim e falou: *Tia Joelma, deixa eu ler o meu texto para os meninos?* estimulando algumas crianças da sala a fazer o mesmo. Após fazer a leitura do texto para os colegas pediu ainda: *Tia Joelma, escreve num cartaz o meu texto e coloca na parede pra todo mundo que entrar ver.* Com esta declaração de Andressa, percebe-se a sua necessidade de que outras pessoas, além

dos colegas e da professora, tivessem acesso ao seu texto. Nele, há indícios do uso do parágrafo. Quando começou a comentar sobre a sua casa, não o fez na mesma linha em que está escrito o vocábulo GOSTARÃO (gostaram), mas na linha abaixo.

No texto de Vanessa (anexo 34), ela registrou:

O lugar onde moro
Eu moro na minha casa
com meu pai minha mãe e
mais meus dois irmãos eu
sou feliz na minha casa lá
tem galinha pintinhos tem
pé de fruta, gostosa e um
posso mais só que a mamãe não
deixa eu banha porque lá
tem sapos e girinos a mi
nha casa fica qui no
Araçagi ela fica perto da
praia a praia é muito bonita
que vem gente de fora pra
banha nela mais mamãe
não deixa nós ir sozinho
só com ela e papai porque
as ondas são muito grandes
e cobre até nós. FIM.

Ao contrário dos textos de Fábio e Andressa, Vanessa iniciou o seu texto falando da sua casa, registrando, logo abaixo, o lugar em que ela estava localizada, o Araçagi. No geral, falou bem pouco do Araçagi, dando

destaque somente a sua praia. Segmentar o texto através da pontuação ainda era um problema para ela e só conseguirá avançar neste aspecto quando tiver desenvolvido o conceito de período. Ao contrário dos seus textos anteriores, por nenhum momento nos procurou para se certificar da grafia correta de algumas palavras. São raras as palavras não grafadas ortograficamente, tornando o texto bem compreensível para o leitor. Utilizou-se dos advérbios AQUI, LÁ e do pronome ELA, evitando, assim, a repetição desnecessária de algumas palavras, característica própria dos textos de cartilha.

A segunda proposta de escrita foi realizada no dia 05 de novembro de 1998, após as crianças insistirem com a professora para escreverem uma carta ao professor Dagoberto.

Comecemos com a produção escrita de Fábio (anexo 35):

Araçagi, 05 de novembro de 1998

Tio Dagoberto

Nós crianças alunos da tia Kátia
tamos feliz da vida porque va-
mos conhecer você e sua mulher.

Você ainda não sabe como aqui
no Araçagi tem muita coisa boa.

Como você vem de São Paulo você
vai comer fruto do mar e
muito coco e peixe e ainda
vamos levar você e a sua

(continua...)



(...continuação)

mulher para conhecer um monte
de coisa legal no Araçagi e a
tia Dina vai até beber água
de coco docinha que nós
vamos trazer da nossa casa.
Um abraço e um beijo
Fábio

Percebe-se, claramente, que Fábio internalizou o formato de uma carta, conseguindo, ainda, passar perfeitamente a sua mensagem para o seu destinatário. Continuou a fazer uso do parágrafo, organizando o corpo da carta em três parágrafos. Pode-se perceber que, a cada texto produzido, o avanço do aluno em relação a esse aspecto é considerável, compreendendo, a cada dia, melhor esse processo. Foi uma das primeiras crianças a terminar a sua produção escrita, fazendo questão de lê-la para a professora. Antes de começar a leitura, declarou: *Tia, presta bem atenção na minha carta, o que tiver errado a senhora me diz aí eu conserto, porque eu não quero que o Dagoberto pense que não sei escrever.* Através dessa declaração, Fábio deu à professora total consentimento para intervir no seu texto. Porém, antes mesmo da professora dizer algo, ele mesmo já foi apontando as suas dúvidas, geralmente relacionadas à grafia de alguma palavra. Sua preocupação maior estava relacionada a esse aspecto. Como por exemplo: se a palavra CONHECER tinha R no final, se LEGAL era com L ou com U no final, pois havia escrito com U, se beber era com acento no final ou tinha um R, se a palavra DOCINHA escrevia com C ou com S e se a palavra PAULO precisava colocar a letra U.

A partir daí, a professora foi procurando esclarecer as dúvidas do alfabetizando, pedindo, muitas vezes, a contribuição dos seus colegas. Voltando aos textos anteriores de Fábio, constatou-se a sua despreocupação em relação à grafia das palavras, pelo menos já não mais recorria à professora quanto a esse aspecto. Contudo, especificamente nesse texto, mostrou-se sensível à questão da ortografia. Tal situação pode ser interpretada pela imagem feita do destinatário da sua carta, como um interlocutor mais exigente, talvez, até mesmo, por ser um professor ou por ser uma pessoa de fora.

Na sua carta, Andressa (anexo 36) escreveu:

ARAÇAGI, 05 DE NOVEMBRO DE 1998
QUERIDO TIU DAGOBERTO
QUANDO VOCÊ CHEGAR AQUI
NA ESCOLA Y JUCA PIRAMA VOCÊ VAI
PACEA NO RIO NA PRAIA NO CASTELO
E VAI CIDIVERTI COM AS MOLECADINHAS
LA NA MINHA CASA TEM MUNTO PE DE COCO
VOCÊ DESSE QUI ASSUA MOLHE GOSTA
DE AGUA DE COCO NA PRAIA TEM CARANGUEIJO
SIRI E SURURU PEIXE CAMARÃO E COCO
UM ABRASSO E UM BEIJO QUERIDO
TIU DAGOBERTO
E UM BEIJO PARA TIA DINA
ANDRESSA FEITOSA

Andressa também demonstra já ter internalizado o formato de uma carta, embora da mesma forma que a iniciou com a frase QUERIDO TIU DAGOBERTO, também a finalizou. Uma novidade marcante no seu texto é o uso

do parágrafo, embora não tenha utilizado o ponto final, deixando a professora muito feliz, pois, durante esse período, este era um dos seus objetivos: o avanço das crianças na direção do domínio de outras marcas gráficas que caracterizam a escrita. Juntamente com Andressa, outras crianças, além de Fábio, já conseguiam fazer uso do parágrafo como: Josalete, Maria, Bruno e Franciomar.

Um fato interessante ocorrido após Andressa ter terminado de escrever é que, no momento em que a professora pediu a ela que lesse sua carta, o que muitas vezes não era nem necessário a professora pedir, pois a iniciativa partia das próprias crianças, ela recusou-se em fazê-lo e quando a professora perguntou o motivo ela respondeu: *Tia, ninguém pode ler a carta, só o tio Dagoberto, porque se não é falta de educação ler a carta dos outros.* A professora perguntou-lhe ainda: *Nem eu não posso ler Andressa?* E a criança voltou a responder: *Tia, a senhora não vai ficar zangada comigo, se eu não deixar?* A professora contou-me o fato com grande empolgação e mostrando-se também bastante admirada diante da atitude da criança. Contudo, procurou respeitar o seu desejo, embora pudéssemos ter acesso a sua carta porque o caderno ficava conosco. Talvez Andressa tenha tomado esta atitude, embora fosse a única, porque a professora discutiu esse assunto em sala de aula.

Passemos, agora, para a carta de Vanessa (anexo 37):

Araçagi, 05 de novembro de 1998

Querido Dagoberto

(continua...)

(...continuação)

Quem tá a gora escrevendo
 esta carta para você
 sou eu a Vanessa nós
 molecadinha estamos muito
 feliz em saber que você vem
 visitar a nossa escola
 queremos conhecer você aqui no
 Araçagi com a sua mulher e
 nós gostamo moito da sua carta
 e vamos pegar sarnambi com
 você e a sua mulher e mais
 nós vamos banhar no rio
 e fazer uma supesa para
 você nós queremos levar você
 para beber agua de coco um
 abraço e mais um beijo com
 muito carinho da linda rosa
 que ci chama.

Vanessa

Observando a carta de Vanessa, percebe-se que ela conseguiu internalizar o formato da carta, havendo apenas um problema ao finalizá-la pois, ao despedir-se do professor, não destacou em uma linha a despedida (“um abraço e mais um beijo com muito carinho”), assim como fez ao iniciar a carta. Contudo, ela conseguiu passar a sua mensagem para o professor, sendo até uma das poucas crianças a se identificar logo no início da carta, só depois começando a falar em nome da turma.

Na sua carta, Vanessa, assim como as duas outras crianças, escreveu ao professor falando sobre o Araçagi, porém especificando apenas

alguns aspectos que se tornaram comuns nas três cartas. Talvez isto tenha acontecido, devido às crianças procurarem destacar pontos mencionados pelo professor em sua carta, como que querendo responder ao que havia sido enfatizado por ele. Por exemplo, quando Vanessa, assim como Fábio e Andressa, mencionam o fato de levá-lo para “beber água de coco”, é devido ao professor ter esclarecido na sua carta gostar de água de coco, acontecendo também em relação a todos os outros assuntos tratados na carta pelas crianças.

Como última proposta de escrita, finalizando assim a análise dos textos do quarto bimestre, foi pedido às crianças que produzissem um texto emitindo sua opinião a respeito do tema: “Você gosta de morar no Araçagi?”. Essa produção foi realizada no dia 18 de dezembro de 1998, sendo que, antes, a professora, primeiramente, conversou com as crianças a respeito do tema, momento em que elas puderam manifestar a sua opinião. A partir dessa conversa, outros temas foram surgindo como “violência”, “poluição”, “meio artístico”. Como exemplo desse momento, algumas falas das crianças foram registradas, no momento da discussão:

- Walckson (7 anos):

- Tia, eu gosto de morar no Araçagi porque não tem morte.

- Cristina (7 anos):

- O Araçagi é calmo, lá no São Paulo tem muita gente matando outra.

- Fábio (8 anos):

- Tia, aqui nós temos ar puro.

• Iraildes (7 anos):

- Tia, eu queria morar em São Paulo porque lá tem é muito artista.

• Marcos Paulo (7 anos):

- Deus me livre, lá em São Paulo tia, os bandidos matam é muita gente.

Essas falas das crianças foram surgindo durante a conversa e, muitas delas, tinham tais idéias através da influência dos próprios meios de comunicação, levando a professora a esclarecê-las em relação a esses aspectos citados por elas.

Na sua produção, Fábio (anexo 38) escreveu:

Você gosta de morar no Araçagi?

Eu gosto de morar no Araçagi

porque nós aqui vivemos em paz

não tem violência o nosso lugar

é bem calminho só dia de

final de semana que tem

Zuada porque vem é muita gente

lá na praia e as pessoas ficam

dançando bebendo e fico falando

alto até a música é alto.

Aqui no Araçagi eu tenho é muitos

Coleguinhas que eu gosto de brincar
E eu vou brincar no rio e também na
Caverna do morcego
No Araçagi tem muita pessoas que eu
gosto por isso que eu não quero morar
num outro lugar até na cidade eu
não quero morar aqui é maravi-
lhoso é lindo mesmo essa paisagem
do Araçagi

Fábio, no seu texto, é bem claro em relação aos motivos que o levavam a gostar da sua comunidade. Introduziu no texto um assunto bastante discutido no momento do lançamento da proposta pela professora - a violência. Deu destaque à paz em que vivia e que, de acordo com ele, a única coisa perturbadora desta paz era o movimento na praia nos finais de semana. Ao contrário de Fábio, muitas outras crianças da sala, em seus textos, citaram este aspecto do movimento na praia como sendo um dos maiores motivos de fazerem-nas gostar de morar no Araçagi, pois além de citarem que gostavam de ver todo aquele movimento, algumas enfatizaram, também, ser dessa frequência das pessoas na praia que as suas famílias sobreviviam, através das vendas nos bares instalados na praia para atender aos fregueses e, também, pelas vendas de produtos feitos ou cultivados pelos seus pais, como por exemplo: castanha assada, frutas, comidas, frutos do mar, água de coco, etc.

Através desse último texto de Fábio, observa-se que o seu progresso foi notável. Inicialmente era uma criança insegura, tinha muito medo

de registrar no papel as suas idéias, com receio de ser censurado pela professora. Porém, foi estimulado para esse fim. Ao invés de ser criticado, era ajudado e compreendido diante das suas dificuldades.

No texto de Fábio, são raras as palavras encontradas com problemas de ortografia, embora eu tenha esclarecido, desde o início, fundamentando-me em Goes (1993) e na própria Ferreiro (1996), não ser este o objetivo da pesquisa. Tinha convicção de que, pouco a pouco, as crianças iriam sanando estas dificuldades, mas, para isso, seria necessário que escrevessem. Através da interação permanente com a escrita em sala de aula e de todos os meios utilizados para favorecer esta interação (intervenção da professora, interação com as colegas e especialmente o meio cultural), Fábio conseguiu avançar no conhecimento desse tão complexo tipo de linguagem, a escrita.

Passemos para o texto de Andressa (anexo 39):

VOCÊ GOSTA DE MORAR NO ARAÇAGI?
PUXA COMO EU GOSTO DE MORAR
NO ARAÇAGI PORQUE TEM UMA
PRAIA QUE É LINDA
A NATUREZA DO ARAÇAGI É TODA
BONITA E ATE VERDE TODO MUNDO
GOSTA DO ARAÇAGI ATE A TIA
JOELMA E A TIA KATIA E UM
MOTÃO DE GENTE
A MINHA CASA É PERTO DA
PRAIA
O ARAÇAGI TEM MUITA COUZA
LEGAL TEM AQUI MUITAS
AREIA E MUITO MATOS TEM ATÉ

CAISTELO A ESCOLA É PERTO
DO CAISTELO NA ESCOLA TEM
TEM 4 CLASSES
NA ESCOLA TEM PREMIERA
CIGUNDA TESSERA QUARTA
NA PRAIA DO ARAÇAGI TEM
BARCOS E MAIS PÉ DE COCÔ
NO ARAÇAGI TEM UM MURO
QUEBRADO MAIS O HOMEM AGEITOU.

Através da primeira palavra escrita por Andressa no seu texto (Puxa!), percebe-se, imediatamente, a valorização dada por ela a sua comunidade. Demonstrou a importância do Araçagi para ela e o porquê de gostar tanto da comunidade em que morava. Procurou também esclarecer, através do seu texto, que não só ela pensava dessa forma, mas os próprios moradores e até mesmo as professoras, mesmo não sendo moradoras da comunidade. Esse despertar das crianças pelo valor do seu local, ou mesmo pela sua cultura sempre foi o objetivo do trabalho. Minha intenção, desde o início, era trabalhar com as crianças do Araçagi, considerando-as sempre como crianças do Araçagi e não, deslocando-as do seu mundo e da sua cultura. É devido a todo esse trabalho que, agora, Andressa, e não só ela, mas muitas outras crianças da sala, conseguiam passar para o leitor uma certa emoção, quando começavam escrever sobre a sua comunidade.

Antes, as crianças viviam no Araçagi, mas não refletiam sobre

tudo aquilo que estava ao seu redor e muito menos sentiam aquilo como importante, como algo que poderia ser utilizado em sala de aula, como conteúdo escolar, para que elas pudessem dominar as bases do sistema de escrita. Até esse momento, o Araçagi não era visto como importante para as crianças e isto acontecia porque não possuíam o domínio do conhecimento dessa realidade. Andressa continuou a fazer uso do parágrafo, apresentando esse texto, particularmente, cinco parágrafos. Contudo, não utilizou o ponto final, cuja ocorrência aconteceu apenas no final do texto. Em relação à ortografia, conseguiu, praticamente, grafar todas as palavras corretamente.

No seu texto (anexo 40), Vanessa registrou:

Você gosta de morar no Araçagi?
Eu gosto de morar no Araçagi
porque ele é bonito e legal e ele
tem praia morro barraca e
muito pé de cocô navio e muito
ar puro agente não fica nem
doente com a poluição que nem
tem lá no São Paulo eu já vi até na televisão
que o céu fica
até preto o céu do Araçagi é
branquinho eu tenho aqui muitas
pessoas que gosta de mim e uma pefe-
soura que e muito legal prais
crianças o nome dela é Katia
Eu gosto de morar no Araçagi porque
eu tenho muitas coleguinhas e
Muitos coleguinhas que eu gosto
de brincar aqui tem coisa
linda eu amo a natureza do Araçagi.
Fim

6.3 A razão é. No texto de Vanessa, considero uma questão enfatizada por ela como sendo de grande relevância para a discussão: a comparação feita entre o ar do Araçagi, caracterizado como sendo puro, com o ar de São Paulo, poluído, revelando, ainda, que tal informação foi obtida através da televisão. Entre as crianças, este foi um assunto bem discutido no momento da anúncio da proposta pela professora. A alfabetizanda utilizou-se da comparação do ar do Araçagi e do ar de São Paulo para justificar ao leitor e a si mesmo o porquê de gostar da sua comunidade. Procurou demonstrar também, que o local onde mora tem bastante valor, conseguindo compreender e organizar tudo isso utilizando-se do signo lingüístico.

Vanessa, através da organização do seu texto, destacou a sua comunidade, considerando-a ter bem mais qualidades do que São Paulo, de onde passou a ter algumas informações através das cartas das crianças e até mesmo por meio da televisão. Diante disso, percebe-se nitidamente que o signo lingüístico se tornou neste momento, segundo Bakhtin,(1995) a “arena” para a defesa da comunidade da qual a criança fazia parte, ou seja, a criança se utiliza da língua escrita para anunciar às pessoas que a sua comunidade, embora não fosse tão conhecida, era muito importante. Vanessa terminou o ano sem conseguir elaborar os critérios de uso do parágrafo e da pontuação, porém conseguiu avançar bastante em relação ao conhecimento da base alfabética e ao emprego da ortografia e do uso do discurso.

6.3 A reação da professora alfabetizadora

Durante o quarto bimestre, notava-se, claramente, a alegria da professora Kátia, ao ver a maioria das crianças da sala interagindo com a língua escrita, levando-a a declarar: *Joelma, às vezes eu nem acredito que esses meninos já estão escrevendo e lendo desse jeito e que todos vão conseguir cursar a segunda série.* A reação da professora durante o quarto bimestre era de admiração. Não conseguia esconder este sentimento pois, conforme ela, há muito tempo não conseguia realizar-se profissionalmente, considerando-se incapaz como alfabetizadora. Esse foi um dos motivos de, logo no início, não se achar capaz de realizar esse novo trabalho. Contudo, pôde aos poucos perceber que a dificuldade da aprendizagem das crianças se devia à forma como o trabalho era realizado em sala de aula.

Uma preocupação apresentada pela professora durante o quarto bimestre era em relação à ida das crianças para a segunda série, pois tinha receio de que elas não se adaptassem, rejeitassem a forma de trabalhar da professora, já que o trabalho desenvolvido na nova série era totalmente diferente do seu. E podíamos notar como as próprias crianças, desde cedo, já conseguiam notar, sensivelmente, essa diferença, fazendo comparações da sua sala com as demais salas da escola, perguntando-nos a respeito das diferenças existentes. Muitas crianças, principalmente durante esse período, manifestavam o desejo de não ir para a segunda série, a não ser que as suas duas professoras, a professora Kátia e eu, fôssemos juntas.



Neste sentido, diante da preocupação da professora, procurei animá-la relembrando-a de que, o mais importante, naquele momento, era o fato de termos alcançado o nosso objetivo: o domínio por parte das crianças da língua escrita. E quando menciono “domínio da língua escrita”, quero enfatizar que as crianças da primeira série da Escola “Y Juca Pirama”, no Araçagi, não só sabiam escrever, mas pensavam sobre aquilo que estavam escrevendo, sendo justamente isso o proposto por Goes (1993) e evidenciado nos textos das próprias crianças até então apresentados. De posse desse tipo de conhecimento, a língua escrita, eu sabia que as crianças poderiam até se adaptar com a proposta de trabalho da nova professora, mas, inicialmente, procurariam de todas as formas resistir a essa forma de ensinar.

Embora, desde o início, as demais professoras da escola se mostrassem resistentes à mudança e, mais do que isso, incrédulas com o trabalho da professora, essa situação se tornou bem mais visível no momento do quarto bimestre quando, em uma reunião, a professora Kátia declarou que das quarenta crianças da primeira série, apenas três permaneceriam nesta série. Dessa forma, uma das professoras declarou meio assustada: *Kátia, tu tens certeza que estas crianças têm condições de ir para a segunda série, elas já conseguem dominar pelo menos a gramática?* Como pode-se ver, o mais importante para esta professora era o domínio, por parte das crianças, dos aspectos gramaticais e não a escrita e a leitura, consideradas essenciais para esta série. Além disso, deixou evidente não acreditar na capacidade das crianças. Embora a professora Kátia procurasse argumentar com a tal professora,



considerou não valer a pena, pois enquanto a sua colega de trabalho considerasse eficiente a sua prática pedagógica, mesmo sendo tão visível o fracasso escolar dos seus alunos, o seu ponto de vista seria sempre o mesmo.

Apesar desses problemas, o mais importante de tudo era a realização da professora com o trabalho desenvolvido durante todo o ano e, principalmente, com o seu resultado: as crianças fazendo uso da língua escrita no seu dia-a-dia.

6.4 REAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PONTO DE VISTA AFETIVO E EMOCIONAL

Acredito não haver melhor maneira de demonstrar a reação das crianças durante o quarto bimestre, senão apresentando as suas próprias falas, das quais foram selecionadas as seguintes:

- Ao esperarmos o ônibus, em seu ponto final, em frente a uma Merceria, Rafaele (8 anos) se dirigiu a mim e à professora e falou:
 - *Tia Kátia e tia Joelma, olha como leio o que está escrito aí: Sacolão do Lourival, temos frutas, verduras. Neste momento outras crianças a acompanharam.*
- Arlindo (7 anos), em sala de aula, falou:
 - *Tia, agora que eu sei ler a minha mãe disse que eu é que vou ensinar ela!*

- Marcos (7 anos):

- Tia Kátia, tu sabia que eu te amo? Porque foi a senhora que me ensinou a ler.

- Fábio (8 anos):

- Tia Joelma, agora eu sou um doutor do ABC! Foi a minha mãe que disse, porque agora eu sei ler e escrever de verdade. E tia, quando eu crescer eu quero mesmo ser doutor e até vou consultar a senhora e a tia Kátia.

- Joanderson (8 anos) :

- Ah! Tia, eu tou tão feliz porque eu vou para a 2ª série, mas eu não tou muito porque a senhora nem vai ser a nossa professora.

- Antônio (7anos):

- Tia, tu sabia que eu e o Ribamar que lemos o nome do ônibus pra mamãe, ela até nem acreditou!

- Rubia Helena (7anos):

- Tia Kátia, vai pra segunda série com nós, vai?

- Andressa (7 anos):

- Tia Joelma, sabe o que eu mais gosto de brincar? De escrever carta para meus primos.

- A mãe de Fábio (8 anos) ao encontrar a professora na comunidade, revelou-lhe o seguinte comentário do filho:

- Mamãe, eu acho que eu não quero ir para segunda série não, porque como é que eu vou ficar sem a minha tia.

- Vanessa (7 anos):

- Oh! Tia Kátia, vai com nós pra 2ª série senão a gente não vai conseguir aprender as coisas direito.

- Benedilson (7 anos):

- Tia Kátia, eu tou tão feliz porque eu já sei escrever e ler.

- Cryssuane (8 anos):

- Tia Joelma, todo dia agora quando eu venho pra escola eu fico lendo no out-door.

- Walckson (7 anos):

- Tia Joelma, não deixa a gente não, senão como a gente vai ficar sabido?

- Iraildes (7 anos):

- Tia Kátia eu não escrevo só aqui na escola não, eu também escrevo é muito na minha casa, só que às vezes não tem nem papel, me dá um papel para mim levar pra casa.

- Franciomar (8 anos) no encerramento das aulas, falou para

a professora Kátia, deixando-a muito emocionada:

- Tia Kátia, parabéns porque a senhora ensinou nós a ler e a escrever, eu amo a senhora.

Através das falas apresentadas, pode-se notar as várias reações das crianças durante o quarto bimestre, relacionadas tanto à área do conhecimento quanto à da afetividade, merecendo, dessa forma, alguns comentários. Neste sentido, gostaria de iniciar com algumas falas que, de uma forma ou de outra, fizeram-se presentes, praticamente, em todos os bimestres, como as falas de Rafaela, Antônio, Beneditson. Essas falas vão sendo declaradas quando as crianças se percebem dominando o sistema de escrita, fazendo questão de contar novidade para todos, levando-os, a se surpreenderem ou a surpreender as pessoas ao seu redor, quando, através desse domínio, conseguiam fazer a leitura do mundo.

Embora tenha sido comentado no item anterior, pode ser certificado, agora, através da fala das próprias crianças, entre elas Joanderson, Rubia Helena, Vanessa, Fábio, Walckson de que, embora elas se mostrassem felizes com a notícia de cursar a segunda série no ano seguinte, ao mesmo tempo se sentiam insatisfeitas em saber que a professora não os acompanharia. E não se tratava, apenas, de uma questão de costume ou de afetividade mas, sobretudo, eles já conseguiam enxergar a diferença existente entre o trabalho da professora Kátia e do da sua futura professora.

Uma outra reação apresentada pelas crianças diz respeito à familiaridade que passaram a ter com a escrita, utilizando-a em todos os momentos da sua vida, inclusive na hora de brincar, como é o caso de Andressa. Por outro lado, lidamos com a realidade da criança que sentia necessidade de fazer uso da escrita, além da escola, porém o seu ambiente familiar não tinha



condições de lhe proporcionar esta oportunidade, como declarou Iraildes. Percebe-se também, reações de crianças, como por exemplo Fábio, que dominando a língua escrita, já começava a fazer planos para o futuro, vendo-se como um médico.

Por fim, nota-se a gratidão das crianças à professora por já estarem dominando a língua escrita. Diante dessa última reação apresentada pelos alunos, gostaria de enfatizar que este deveria ser o papel de todo professor - propiciar um ensino em que os seus alunos tivessem posse desse conhecimento. Contudo, diante do momento de crise em que se encontra a educação no nosso país, nem sempre isso se torna possível, pois o professor, muitas vezes, se deixa envolver pelas dificuldades apresentadas, acreditando, assim, ser o fracasso de seus alunos resultado de um processo secular, não havendo mais solução para o problema, deixando, então, de angustiar-se com a situação.

Creio também ser importante comentar a respeito da última reunião de pais realizada durante o período da pesquisa. Embora todos os meses realizássemos reuniões com os pais, para informar-lhes do andamento do trabalho e do desenvolvimento dos seus filhos, considero necessário destacar na pesquisa apenas três reuniões: as duas primeiras, realizadas durante o primeiro bimestre, já comentadas anteriormente, e esta última realizada em dezembro. Decidi assim fazer, para que tivesse uma visão da reação inicial dos pais no momento da apresentação do trabalho e a sua reação final diante do trabalho desenvolvido durante todo o ano letivo e, principalmente, diante do resultado da aprendizagem de seus filhos, resultado este que, de certa forma, eles já tinham



conhecimento, através do acompanhamento feito durante todo o processo.

Antes de começar a comentar sobre esta última reunião, gostaria de enfatizar que a frequência dos pais em todas as reuniões realizadas era considerável. Durante as reuniões eles ficavam muito atentos a tudo aquilo que a professora e eu falávamos, apoiando-nos em todas as declarações feitas por nós, estando, ainda, sempre disponíveis a ajudar no que fosse preciso.

Momentos antes de iniciarmos a reunião, já se podia presenciar os pais conversando entre si sobre o progresso dos seus filhos, alguns se mostrando muito empolgados. Podia-se notar um ar de satisfação no rosto de muitos deles. Iniciando a reunião, a professora Kátia fez um comentário geral sobre o trabalho realizado e a forma como as crianças se adaptaram a ele, resultando assim no seu sucesso com a língua escrita. Mesmo antes de terminarmos a exposição, alguns pais já faziam questão de pronunciar-se:

- Mãe de Iraildes (7 anos):

-Tia Kátia, logo quando começou as aulas, quando vocês falaram do trabalho, eu não disse nada, mas pensei comigo: Como esses meninos vão aprender sem cartilha, meu Deus? Agora eu vejo que deu certo mesmo, porque a Iraildes tá lendo e escrevendo tudo e quando não tem papel lá em casa pra ela escrever, ela só falta me bota doida.

- Mãe de Arlindo (7 anos):

- Que nem eu professora, eu pensava assim: Onde já se viu ensinar menino a ler e a escrever lendo nome de barraca e escrevendo na areia da praia, porque eu nunca tinha visto isso na minha vida, mas não é que deu certo.

- Mãe de Fábio (8 anos):

- *Tia Kátia e tia Joelma, eu não entendia nada, mas eu tinha muita confiança em vocês, porque vocês estavam com muita força de vontade. E hoje vocês vêem como o Fábio tá.*

- Vó de Josaletete (7 anos):

- *Tias, outro dia a Josaletete me mostrou uma carta que ela escreveu pra mãe dela. Olha gente, eu fiquei impressionada com a carta, como ela escreveu!*

- Vó de Franciomar (8 anos):

- *O meu, por onde anda comigo é parando pra ler o que tá escrito nas parede das vendas, chega que até me atrasa porque ele quer que eu pare pra mim ver ele lendo.*

- Mãe de Antônio e José de Ribamar (7 e 8 anos):

- *Os meus ganharam foi muito gosto pelo estudo.*

- Mãe de Gracilene e Cristina (7 e 8 anos):

- *Tias, eu só sei dizer que eu tou muito feliz porque a Gracielene e a Cristina tão lendo e escrevendo tudo.*

- Mãe de Claudio Silas (8 anos)

- *Eu faço ditado com o meu lá em casa, ele não erra uma palavra, palavra até difícil de escrever!*



- Mãe de Jeane (7 anos):

- Tias, a Jeane tá tão danadinha pra ler, que até Biblia ela lá querendo ler!

- Mãe de Arlindo (7 anos):

- Tias, eu só quero agradecer pelo esforço de vocês, porque como que eu ia ensinar Arlindo ler e escrever?

- Pai de Joanderson (8 anos):

- Sabe, professoras, o meu Joanderson tá numa alegria só porque vai pra 2ª série.

- Mãe de Bruno (8 anos):

- É que nem o Bruno, o menino só fica falando nisso o tempo todo, mas eu fico feliz junto com ele.

Os pais puderam demonstrar, com as suas declarações, a satisfação com o trabalho realizado, embora, no início, alguns considerassem esta forma de ensinar e aprender fora do normal, pois há muito tempo estavam acostumados a ver os seus filhos “aprenderem” através das lições de uma cartilha e esta situação de aprendizagem - que considerava a contextualização histórica e social das crianças do Araçagi - era muito nova para todos eles. Porém, o mais importante para os pais, naquele momento, era saber que seus filhos haviam entrado no mundo dos letrados e, com isso, tinham a esperança de ver um futuro melhor para eles e seus filhos, porque sabiam que a apropriação desse saber era indispensável para se ter um espaço digno na sociedade.

CAPÍTULO 7 : CONCLUSÃO

No início da exposição deste trabalho, defendi o ponto de vista de que a má qualidade da alfabetização das camadas populares agrava-se a cada dia em nossos país. Tenho convicção de que não se pode olhar com indiferença os altos índices de repetência na primeira série, especialmente no Maranhão, local onde foi realizada esta pesquisa, ocupante do 2º lugar no *ranking* das maiores taxas de analfabetismo do Brasil.

Foram evidenciados, no Maranhão, os inúmeros fatores contribuintes para a manutenção dos filhos das camadas vitimadas no mundo dos não-letrados, resultados das perversas políticas públicas implantadas no país. Apesar de todos os entraves dificultadores da conquista do letramento pela classe popular, um fator intensificador dessa situação é *o abandono do professor alfabetizador à tarefa solitária de promover a constituição de sujeitos alfabetizados e de se constituir sujeito-professor que alfabetiza* (Albino, 1997, p.210). Enfatizo esta questão, porque foi desta forma que encontrei o sujeito desta pesquisa: em plena “solidão”. Embora a professora alfabetizadora se sentisse insatisfeita e angustiada com a sua prática, conforme já afirmado no decorrer deste trabalho, via-se sozinha, sem saber mesmo a quem recorrer e em que direção seguir.

Embora seja grande o número de pesquisas realizadas na área da alfabetização, reveladoras de valiosíssimas contribuições para o professorado, constatei, não só realizando esta pesquisa, mas também participando e



ministrando cursos oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão, na capital e no interior do estado, que, geralmente, os professores da escola pública ficam alheios a todas essas informações geradas no campo educacional. Ao trabalhar a língua escrita no período da alfabetização, muitos professores, participantes dos cursos ministrados por mim, nunca tinham ouvido falar em Emília Ferreiro e grande era a admiração, entre eles, à medida que o assunto referente a essa autora ia sendo aprofundado. Passei, então, a compreender que os professores alfabetizadores agiam, em sala de aula, sem nenhum quadro referencial teórico que pudesse melhorar as suas práticas.

Faz-se necessário mencionar esse fato, para demonstrar que a construção da práxis do professor alfabetizador fica impossibilitada pela falta de informação e, assim, ele sozinho tem que dar conta da tarefa de alfabetizar, não podendo contar, nem mesmo, com a presença de um supervisor pedagógico para que juntos possam enfrentar e solucionar as situações surgidas em sala de aula. Conforme declaração dos professores alfabetizadores, nestes cursos que ministrei, mesmo com a existência de um supervisor, as suas visitas na escola eram raras, sendo mínima a sua contribuição, para os professores, devido à sua própria desatualização, sendo, até mesmo, alvo de críticas dos próprios professores.

Vivenciei essa situação na escola onde foi realizada esta pesquisa. Nas poucas vezes que tive contato com a supervisora, ficou evidente que esta se encontrava no mesmo patamar das demais professoras, ou seja, sem referenciais teóricos. Tanto ela como as professoras faziam por fazer, sem saber



como fazer. Sendo assim, durante o tempo de permanência na escola, por várias vezes a diretora solicitou-me ajuda, para auxiliar as professoras no planejamento, ou mesmo, em todas as questões pedagógicas. Diante do pedido de ajuda da diretora, fiz aquilo que estava ao meu alcance, de acordo com a receptividade das próprias professoras.

Ao apontar a situação acima, não quero, de forma alguma, retirar a parcela de responsabilidade do professor alfabetizador no desempenho insuficiente dos seus alunos, pois, durante a própria pesquisa, no convívio diário com as demais professoras da escola, verifiquei que são muitos os professores que não se encontram receptivos à mudança. Entretanto, é preciso convir que, existem, assim como a professora alfabetizadora, sujeito desta pesquisa, muitos professores insatisfeitos com o seu próprio fazer, mas não têm oportunidade, ou não lhe são possibilitados momentos para refletir sobre esse fazer, buscando, assim, uma transformação da realidade em que vivem.

Essa questão fica bem evidente nos cursos dos quais participei ou, mesmo, ministrei pela Universidade Federal do Maranhão, de acordo com o já afirmado acima. Percebia a falta que os professores sentiam dos cursos de capacitação oferecidos pelo Estado, pois declaravam não poder participar dos cursos oferecidos pela Universidade, devido à taxa que precisavam pagar. E assim, conclui-se que os nossos professores:

não são remunerados para estudar e produzir conhecimentos, nem para se tornarem autores de suas propostas pedagógicas, em um processo de interação e interlocução contínuo entre a teoria e a prática. (Albino, 1997, p.209)

Nota-se, então, a necessidade da capacitação do professor para melhor ensinar aos alunos. Não é possível mais aceitar uma alfabetização realizada de qualquer jeito ou mesmo, como apontei no início deste trabalho, fundamentada nas idéias de Lourenço Filho (1957), em que a língua é tratada de forma artificial.

Ao destacar a idéia de Lourenço Filho (1957) neste trabalho, verificou-se o modo como a prática dos nossos professores alfabetizadores, assim como a de nossas escolas de forma geral, estão impregnadas com as concepções deste teórico da Escola Nova no Brasil, que comandou, durante décadas e décadas, o ensino-aprendizagem em milhões de salas de aula do nosso país, embora muitos educadores nem façam idéia de tal fato. As inúmeras cartilhas utilizadas pelos professores, no ato de alfabetizar, demonstram a presença das idéias de Lourenço Filho. A linguagem contida nesses manuais de alfabetização é elaborada exclusivamente para fins didáticos, neutralizando, assim, a dimensão interlocutiva da linguagem.

Em sala de aula, a cartilha ocupa um espaço privilegiado invadindo tanto o espaço do professor quanto do aluno, impedindo que ambos pensem, pois o autor do método já pensou por eles, e caso haja algum desvio é porque um dos dois, geralmente o aluno, não seguiu bem os passos traçados. Além disso, a aprendizagem da língua escrita é reduzida à aprendizagem de sinais. Com isso a linguagem fica despida de todo o valor que possa ter para a criança. O ato de escrever transforma-se num processo difícil, artificial e, especialmente, sem sentido.



Procurei demonstrar, também, durante o desenvolvimento do trabalho, que são muitas as pesquisas realizadas no campo educacional que se colocam em oposição a essa forma tradicional de pensar a língua escrita. Emília Ferreiro (1995) discute a necessidade de se considerar, no processo de alfabetização, a natureza da língua escrita, destacando que esta não pode ser concebida como código de transcrição gráfica, mas é preciso compreendê-la como representação da linguagem, com características próprias. Para isso acontecer é necessário, conforme a autora, que a língua escrita seja introduzida na sala de aula com as suas funções sociais, havendo, dessa forma, uma verdadeira interação entre a criança e a língua. A apropriação da escrita, por parte da criança, não ocorre momentaneamente, como muitos professores desejam, mas requer um longo caminho, pelo qual a criança vai evoluindo em relação à língua escrita, até chegar ao domínio de seu uso em situações sociais determinadas.

Percebe-se, então, que Ferreiro (1995) se opõe radicalmente às idéias de Lourenço Filho (1957), dando, a partir daí, uma nova roupagem às pesquisas na área da alfabetização. Contudo, as pesquisas nessa área não se limitaram às descobertas de Ferreiro, pois tem-se visto, a cada dia, que a tendência nos meios pedagógicos é a de procurar inserir o aprendiz da língua no próprio fluxo da linguagem, para que realmente ele se aproprie desse instrumento básico - a língua escrita - por ser esta a forma, por meio da qual ele terá direito à participação na sociedade em que vive.

Como pôde-se ver, as pesquisas de Ferreiro (1995) não

ênfatazaram o aspecto acima mencionado pois, nas suas investigações, procurou explicar o conhecimento sobre a aquisição da escrita, dando ênfase somente ao aspecto cognitivo. Conforme Smolka (1993a), apenas ele não dá conta de alavancar este conhecimento, mas é necessário considerar também as condições de relação da criança com seus interlocutores. Tal relação não se limita apenas aos professores e aos alunos, mas, sobretudo, àqueles com quem ela permanece em constante diálogo – a comunidade na qual está inserida.

A contribuição de Smolka (1993a) para este trabalho foi riquíssima, já que ela demonstra não ser possível conhecer a concepção da criança a respeito da escrita levando-se em conta apenas os níveis ou hipóteses apontadas por Ferreiro (1995). De acordo com Smolka (1993a), nos últimos tempos, esta questão apontada por Ferreiro (1995) tem se tornado uma febre entre os educadores, que passam a categorizar as crianças, em fase de alfabetização, em termos de níveis ou hipóteses. É considerado somente esse aspecto na análise da escrita das crianças, não as levando a avançar em seu conhecimento.

No desenvolvimento deste trabalho, certificou-se de que, para Smolka (1993b), sendo a escrita uma forma de discurso, outros indicadores devem ser considerados na sua análise, pois apenas a correspondência grafema-fonema é insuficiente para esse fim. Smolka (1993b) demonstra, com isso, que, ao invés de as crianças buscarem sempre a regularidade na produção escrita, elas buscam a diversidade, pois no momento em que é dada a oportunidade para a criança escrever, esta se utiliza de uma série de recursos e estratégias para



marcar e representar a oralidade, tornando-se, com isso, incompreendida pelo adulto letrado, o qual considera muitas vezes, como regressão na escrita.

Toda essa falta de credibilidade em relação à criança por parte dos professores, no momento em que se deparam com os seus textos, deve-se ao fato de não levarem em conta que a criança não se contenta em seguir aquele modelo estabelecido pela escola, em que ela é obrigada a escrever palavras e frases feitas sem nenhuma significação. Entretanto, em determinados momentos, a criança consegue romper essa ordem estabelecida pela escola. Quando isso acontece, ela vai em busca daquilo que é considerado importante para ela, daquilo que faz sentido, deixando de reproduzir uma série de frases equivocadas, ditadas pela cartilha.

O grande problema é que, se a criança convive durante todo o ano letivo com os textos cartilhescos, a sua aprendizagem fica, na maioria das vezes, prejudicada, pois ela passa a reproduzir nos seus textos as frases das cartilhas. Isso vai lhe trazer grandes dificuldades nos demais anos de sua escolaridade, porque nos momentos em que exigirem que ela escreva sua palavra, o seu dizer, isso não vai lhe ser possível, pois não saberá como fazê-lo, porque durante todo o processo de alfabetização não foi priorizada, pelo professor, a “constituição do sentido”.

Trabalhar com a criança na fase de alfabetização a “constituição do sentido” é colocá-la no fluxo da língua, conforme mencionei acima. Não há como se trabalhar a língua escrita com a criança retirando-a do seu fluxo, ou seja, retirando-a do seu mundo, das suas experiências, da sua

cultura. É difícil para a criança aprender aquilo que não tem nenhum valor real para ela, que não lhe apresenta nenhuma significação. Por esse motivo, deu-se bastante ênfase, ao longo do trabalho, às idéias de Bakhtin (1995) e Vygotsky (1998), já que ambos os autores discutem a importância da significação no ensino da língua.

Para Bakhtin (1995), a palavra não apresenta valor sem a sua significação. Neste sentido, imaginemos como as crianças não se sentem ao ver na sua frente um agregado de pedaços de palavras que não significam, absolutamente, nada para elas. Porém, muitas vezes, algumas delas até tentam dar sentido ao que lêem ou escrevem com base no uso que elas fazem das palavras no seu contexto, mas, geralmente, a sua linguagem se diferencia daquela usada na escola.

Essa situação pode ser exemplificada, por meio de uma situação narrada por Smolka (1993a) em uma determinada sala de aula. Uma criança ao ser questionada sobre o sentido da palavra “afia” na frase “A mamãe afia a faca”, procura dar sentido ao que lê, interpretando “afia” como “a fia” (a filha). Isso ocorre, porque a criança relaciona a palavra “afia” com o modo como a mãe a chamava: “Vem cá, minha fia”. Vê-se então, que esta situação não é específica deste contexto, mas ocorre, diariamente, em milhares de salas de aulas do nosso país.

Vygotsky (1998) enfatiza, também, essa questão, quando afirma que a escrita deve ter significado para a criança. Se assim não acontecer, o seu ensino se tornará apenas o desenvolvimento de uma habilidade motora.



Discute a necessidade do ensino da língua escrita ser organizado privilegiando-se as necessidades das crianças, pois *a escrita deve ser 'relevante à vida' - da mesma forma que requeremos uma aritmética relevante* (Vygotsky, 1998, p.156).

Dessa forma, ao realizar este trabalho, procurei ver sempre as crianças do Araçagy como “crianças do Araçagy”, com o seu modo de vida próprio. Daí ser impossível buscar materiais, para ser trabalhada a língua escrita com estas crianças, que não estivessem relacionados ao seu mundo, às suas experiências, ao seu viver. E à medida em que se trabalhava a língua escrita com as crianças da 1ª série da escola Unidade Integrada “Y Juca Pirama”, no Araçagi, priorizando a sua cultura, aos poucos ia aumentando o desejo delas em se apropriar da língua escrita. Eram aproveitados todas as situações e materiais escritos presentes na própria comunidade, desde uma simples placa com o nome de um bar, até o relato transcrito de um acontecimento da comunidade ou, mesmo, o relato transcrito da história de vida de um morador da comunidade.

Esse modo de se pensar e realizar o ensino-aprendizagem começou a despertar a atenção das crianças, ou seja, levava-as a mostrar interesse por qualquer tipo de mensagem escrita, não só ali na sua comunidade, mas, também, quando se afastavam dela. Por declaração das crianças e dos próprios pais, a mim e à professora, quando eles precisavam sair juntos, ao se depararem com alguma mensagem escrita, em determinado lugar, as crianças paravam, espontaneamente, e tentavam lê-la. Quando não conseguiam ler, pediam ajuda aos pais, além de pedir explicação quando não conseguiam entender a mensagem. Por

várias vezes também, a professora e eu vivemos essa situação com as crianças nos momentos de aprendizagem fora da sala de aula. Contudo, muitos pais não conseguiam ajudar seus filhos diante dos seus questionamentos e confessavam ficar, muitas vezes, em situação difícil, por não conseguirem ajudá-los por serem analfabetos.

Assim, percebe-se o quanto esta forma de trabalhar com as crianças levou-as a ver a escrita como algo muito importante e necessário para desvendar e se apropriar desse mundo de que faziam parte, levando-as, paulatinamente, a progredir na aquisição dessa forma de discurso.

É interessante notar, ainda, ao longo do trabalho, através das falas das crianças e, também, pelas produções escritas dos três alunos selecionados, o modo como foram avançando na compreensão da sua realidade, por meio do signo lingüístico. O que até então não possuía nenhum significado, nenhuma importância, passava a ter um sentido, ou seja, a placa do bar, a frase do out-door, o relato de um acontecimento, os cartazes presos nas paredes da mercearia, o próprio nome da mercearia com o anúncio dos seus produtos, a placa do carro do turista e o adesivo ali exposto contendo alguma mensagem escrita, o jornal, o gibi e a revista expostos em sala de aula, uma simples frase em uma camiseta, etc., não passavam mais despercebidos pelas crianças, mas era motivo para prender-lhes a sua atenção, além de levá-los a se envolver com a situação, como se tivessem descobrindo um mundo até então desconhecido para eles o que, na realidade era mesmo.

Um outro aspecto, evidenciado na exposição do trabalho, foi o

progresso das crianças consideradas repetentes na relação com a língua escrita. No início do ano, mais precisamente, até o final do primeiro bimestre, estas crianças demonstravam uma grande insegurança no uso da escrita. Tinham medo de escrever e do seu escrito não ser aceito pela professora. Além disso, o próprio rótulo de “repetente” utilizado pelos familiares ou mesmo pelos colegas, as levava a se retraírem e criarem, em si, o estigma da incapacidade. Era dessa forma que essas crianças se sentiam, “incompetentes” para aprender a ler e a escrever. Entretanto, observou-se por meio das manifestações orais de algumas dessas crianças, entre elas Fábio, Bruno e Diêgo e pelas produções escritas do próprio Fábio, o seu crescimento e o seu prazer no uso da língua escrita.

Se, por um lado, as crianças conseguiram atingir o patamar desejado da aprendizagem, ou seja, utilizar-se da língua escrita com certa autonomia para comunicar a sua mensagem àqueles que a rodeavam e, conseqüentemente, entender a mensagem dos seus interlocutores, por outro lado, tal realidade não teria se concretizado se a professora alfabetizadora não tivesse tido a oportunidade de aprimorar a sua prática. Percebe-se, então, ao longo do trabalho, que a prática da professora resulta transformada e, o mais importante, ela mesma conseguiu compreender que a sua experiência anterior se tornava, a cada dia, desgastada pela repetição contínua e irreflexiva de situações que não favoreciam a aprendizagem dos alunos.

No momento da concretização do fazer pedagógico, na mediação entre o conhecimento lingüístico que o aluno possuía e os novos conhecimentos a serem adquiridos por ele, a professora viveu instantes de



dúvidas, inseguranças, muitos questionamentos e, em certos momentos, de desistências. Entretanto, a vivência desse momento foi uma situação desafiadora, pois, a partir dela, a alfabetizadora pôde discutir comigo, buscar respostas através de leituras e diálogos e, assim, realizar reflexões sobre sua prática pedagógica. Esses estudos e diálogos a levaram à revisão de suas atitudes diante dos alunos e a repensar o seu modo de conceber o processo ensino- aprendizagem.

Ao término da pesquisa, notava-se uma grande satisfação da professora com os resultados obtidos. Por várias vezes, presenciei-a relatando, com bastante euforia, a sua experiência em relação ao trabalho realizado. Pode-se inferir, então, que este momento é divergente do salientado anteriormente: a professora sentindo-se incapaz como alfabetizadora.

A partir do convite à mudança, a alfabetizadora pôde criar em si mesma, como declara Paulo Freire (1986), a virtude ou a qualidade da coragem e desistir de uma prática pedagógica cristalizada, por perceber a necessidade da sua permanente atualização como professora, precisando estar disposta ao estudo, ao enfrentamento de uma situação nova e atenção contínua ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula, tendo como fim único propiciar aos seus alunos o ensino almejado: público e de qualidade.

Neste sentido, por meio deste texto e desta investigação, espero que as representações aqui construídas contribuam para a reflexão acerca do modo como ainda se vem trabalhando a língua escrita, no período da alfabetização, em muitas escolas públicas do nosso país, processo em que o mundo e a cultura do aluno são totalmente desconsiderados. No entanto, espero que, especialmente no

Estado do Maranhão, este trabalho venha a ser uma contribuição para os muitos professores alfabetizadores ali existentes, que se encontram totalmente perdidos e sozinhos entre as quatro paredes da sua sala de aula, principalmente nas localidades mais pobres e mais afastadas da capital e do centro das cidades, podendo, assim, diminuir a alta taxa de analfabetismo ainda existente.

ANDRÉ, M. E. D. "A pesquisa no cotidiano escolar." In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. v.11. p.37-45.

_____. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARENA, D.B. Bêbô e alfabetização. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, v.17, n.1, p.71-90, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1985.

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos Pedagógicos*, Lacerda, n.1, abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v.2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1991. 136p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBINO, M. R. *O texto no período da alfabetização: uma abordagem etnográfica*. Marília, 1997. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - Campus de Marília, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez, 1989. v.11. p.37-45.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARENA, D.B. Bakhtin e alfabetização. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, v.17, n.1, p.71-90, 1992.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL, Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Caderno Pedagógico*, Lageado, n.1, abr. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v.2.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília : Secretaria de Educação Fundamental, 1993. 136p.



- CARR, W., KEMMIS, S. *Teoria crítica e la enseñanza : a investigación- acción en la formación del professorado*. Trad. J. A. Bravo. Barcelona : Martins Roca, 1988.
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Trad. Pablo Manzano. Espanha : Morata, 1990.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- _____. *Com todas as letras*. 5.ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- FRANCO, C; FERNANDES C; BONAMINO, Alícia. Avaliação da escola e avaliação da educação : possibilidades e desafios. In: CANDAU, M. V. (Org.). *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro : Vozes, 2000. p.167-187.
- FREIRE, P. Alfabetização e cidadania. *Educação em questão*, Natal , p.6-15, 1986.
- GARCIA, R. L. (Org.). Alfabetização dos alunos das classes populares. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- GOES, M. C. R. A criança e a escrita : explorando a dimensão reflexiva no ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B., GOES, M. C. R. de (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar : Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas : Papirus, 1993. p.101-119.
- GOIS, A. Repetência no 1º ano continua em 40%. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 8 set. 2000. Folha Cotidiano: p.C1.

- JOLIBERT, J. et.al. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. v.2.
- KAUFMAN, A. M. *A leitura, a escrita e a escola* : uma experiência construtivista. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- LACERDA, C. B. F. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A.L.B., GOES, M.C.R. de (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas : Papyrus, 1993. p.65-101.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC* : para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 6.ed. São Paulo : Melhoramentos, 1957.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. São Luís : SIOGE, 1994. 74p.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar* : histórias de submissão e rebeldia. São Paulo : T. A. Queiroz, 1990. v.6.
- PINTO, H. D. de S., PRADO, E. C. Alfabetização : responsabilidade do professor ou da escola ? In: AZEVEDO, M. A., MARQUES M. L. (Org.). *Alfabetização hoje*. São Paulo : Cortez, 1995. p.93-111.
- SAMPAIO, C. D. S. Ambiente alfabetizador na pré-escola : uma construção. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993. p.31-41.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio C.; José P. P.;

Izidoro B. 20.ed. São Paulo : Cultrix, 1997.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3.ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, A .L.B. *A criança na fase inicial da escrita : alfabetização como processo discursivo*. 6.ed. São Paulo : Cortez ; Campinas : UNICAMP, 1993a.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever : relações de oralidade-escritura. In: GOES, M.C.R., SMOLKA, A .L.B. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas : Papirus, 1993b. p. 35-65.

TEBEROSKY, A., CARDOSO, B. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 8.ed. Campinas : UNICAMP ; Petrópolis : Vozes, 1993.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 5.ed. Campinas : UNICAMP ; Petrópolis : Vozes, 1993b.

THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4.ed. São Paulo : Cortez, 1988.

VALE, J.M.F. do. Construindo a escola : o desafio continua. *Ciência Geográfica. AGB*, p.43-49, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998.



ZACCUR, E. TA Fala português, professora. In: GARCIA, R.L. (Org.).

Alfabetização de crianças da classe popular : ainda um desafio. 2.ed. São

Paulo : Cortez, 1993. p.14-30.

Leiras, 1994.

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores : pensar e fazer.* 4.ed. São Paulo :

Cortez, 1996.

ALMANAQUE Abril. São Paulo : Abril Cultural, 2003. 434p. Brasil atual.

Educação, Reprovação e abandono. p.88.

ARENA, D. B. *Supervisão e alfabetização : novas concepções para uma nova*

prática. Marília, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de

Filosofia e Ciências, UNESP - Campus de Marília, 1991.

_____. *A leitura no início da escolaridade : ensinar e ver.* Marília, 1996.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP -

Campus de Marília, 1996.

AVANHA, I. M. P. A estigmatização da escola pública. *REDAI*, Porto Alegre,

v. 5 n. 1, p. 56-61, Jan./jun. 1987.

AZEVEDO, M.A. MARQUES, M.L. (Org.). *Alfabetização hoje.* 2.ed. São

Paulo : Cortez, 1995.

CANDAU, M. V. (Org.). *Reinventar a escola.* Rio de Janeiro : Vozes, 2000.

CUNHA, C., CINTRA, L. *Novo gramática do português contemporâneo.* 2.ed.

Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985.

EZPELETA, J. *Projeto participativo.* 2.ed. Teres. Francisco S. de A. B. São

Paulo : Autores Associados, 1989.



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABAURRE, M. B. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas : Mercado de Letras, 1994.
- ALVES, N. (Org.). *Formação de professores : pensar e fazer*. 4.ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- ALMANAQUE Abril. São Paulo : Abril Cultural, 2000. 434p. Brasil atual; Educação; Reprovação e abandono. p.89.
- ARENA, D. B. *Supervisão e alfabetização : novas concepções para uma nova prática*. Marília, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - Campus de Marília, 1991.
- _____. *A leitura no início da escolaridade : ouvir e ver*. Marília, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - Campus de Marília, 1996.
- AZANHA, J. M. P. A estigmatização da escola pública. *RBAE*, Porto Alegre, v.5, n.1, p.56-61, jan./jun. 1987.
- AZEVEDO, M.A, MARQUES, M.L (Orgs.). *Alfabetização hoje*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- CANDAU, M. V. (Org.). *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro : Vozes, 2000.
- CUNHA, C. ; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2.ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985.
- EZPELETA, J. *Pesquisa participante*. 2.ed. Trad. Francisco S. de A. B. São Paulo : Autores Associados, 1989.



- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo : Cortez, 1993.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P. ; SHOR, I. *Medo e ousadia : o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- FREITAG, B. *Diário de uma alfabetizadora*. 2.ed. Campinas : Papirus, 1994.
- GARCIA, L. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- GROSSI, E. P. *Didática do nível silábico*. 4.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.
- MARQUES, M. O. *Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes*. Ijuí/ES : UNIJUÍ, 1996.
- REIS, J.R. *Folclore maranhense*. São Luís : Sioge, 1986.
- ROSA, S. da. *Construtivismo e mudança*. 5.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.
- SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. de. *A linguagem e o outro no espaço escolar : Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas : Papirus, 1993.
- SNYDERS, G. Escola e democratização do ensino. *Educação em questão*, Natal, v.3, n.2, p. 86 –103, 1989.



ANEXOS

Anexo 02

Zélio 05-03-98

Cronica como foi o passeio pelo rio

Tempo de Luvaca Para Estada de Para
 Kia Katia confere tempo a Fala e item
 o dia Katia esticando ocaisab um do
 todo Kionogua lutoz e tam e sobu
 tempo os Folexus opotha B qol um
 Para e o Miguel Chond a Geta de Jaro Luv

Fábio 05-03-98

Escreva como foi o passeio pelo rio

Fumo de cenário Para Estudar e Para
tia Katia conhece um a casa e tam
a tia Katia esticrar as coisas em do
lado da imagem e luto e tam e tabei
um us touros Jonathan e gol um
Peixe e o Miguel Chamd a Gete de Tavo Feito

Escura como foi o passeio pelo rio :

05-03-98

Passamos
no rio
para
mostrar
tudo
Kátia
pegou um
PCUIPTIA KATIA GONATHAPUPEIXE

OE UO
E nós botamos o pé no leito

ANDRESSA

Escreva como foi o passeio pelo rio

05-03-98

KATIA (seu
Kátia não
seus
alunos
foram no
rio
seus
alunos
molharam
se
no
rio
NUMA VSA

Obs: Esqueceu o que aconteceu.

VANESSA

Cartão da merenda escolar - 30.03.88 Fábio

Anexo 04

Do Pa

Migol

Refrigerante

arroscum saderha arroz com sardinha

leite e Biscoito

Panu com suco pão com suco

Pi Poca

laraja

melacia

negau e Biscoito nexau e biscoito

leite caramelizado e Panu leite caramelizado e pão.

arroscum cani

arroz com carne

Volte sempre!

CARDÁPIO DA MERENDA ESCOLAR 30-03-98

ANDRESSA

LARG laranja

PIPOK pipoca

CFA sopa

MIJA mingau

CUCO PANE suco e pão

NEKBITU nexoau e biscoito

SADIAO ZI sardinha e arroz

LETIBULA leite e bolacha

AOZICANI arroz e carne

MELCNA melancia

QGTZO Hum, que gostoso!

CARDÁPIO DA MERENDA ESCOLAR 30.03.98

VANE SSA

POK

pipoca

SPA

sopa

EKBLA

muscat e bolacha

OADAUCU

feijão e arroz

CAEAIAO

condiciona

ETIB/TU

leite e biscoito

AOKI

arroz e carne

UCUPU

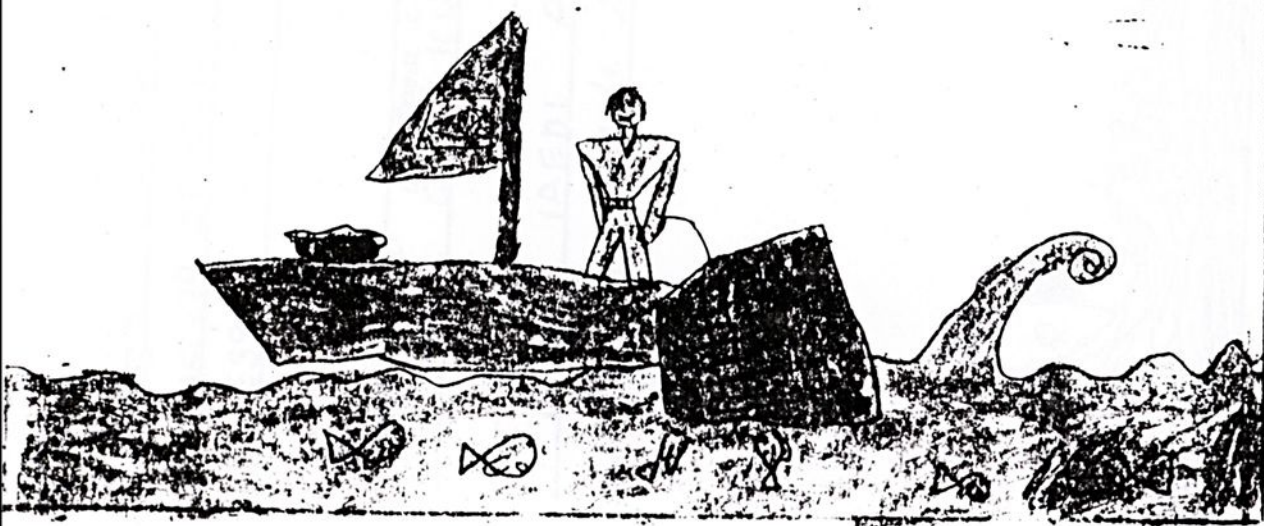
arroz e feijão

MICA

arroz

Y Juca Pirama
 Aracagi, 24 de abril de 1998
 Fábio

A Pescaria Tudo Comeceu Quando
 o Franciscano foi Pesca Com o Pai e o mar
 estava muito forte e o Barco estava Balanceado
 o Franciscano jogou a rede Para Pegar
 muitos Peixes e a rede ficou muito Pesada
 e aí ele pediu Para o Pai a ajuda Para
 Puxar a rede e o Pai a ajudou e Puxaram
 a tábua des Concluíram e tirou muito
 Peixe na rede e foram Para casa e
 viverão felizes Para sempre



Y SUCA PIRAMA

ARACAGI, 24 DE ABRIL DE 1998

ANDRESSA

foi pedir

FUPEK

com papai e com

CUPAI ICU

MÃI

foi pro meio da

PAIFOPUMÉO

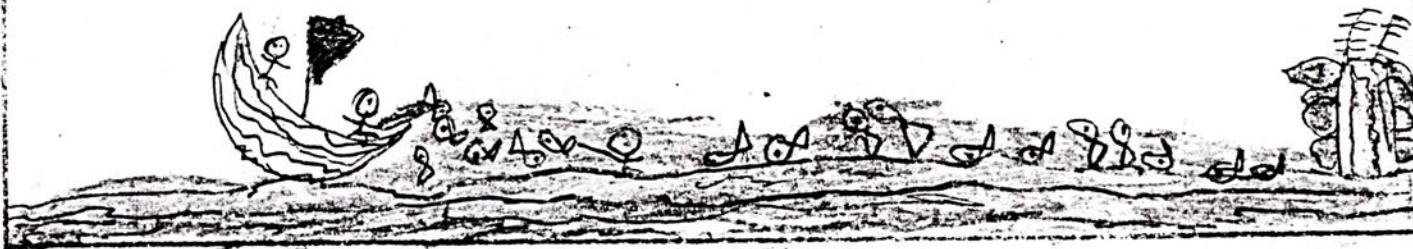
água e nós

ACAIO, PEGAMUTA

pegamos muita

CADIA IAEDI ACO

sardinha e a rede rasgou



Anexo 08

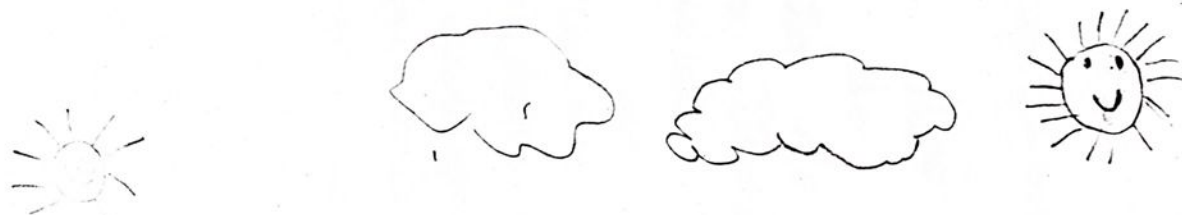
Y JUCA PIRAMA

ARACAGI, 24 DE ABRIL DE 1998

VANESSA

EPQICOUUUAODAI Eu pesquei com meu irmão e meu pai.
UPXIEPA ANOCUMI O peixe é pra nós comer.
EZOIOCIMAYDI Eu gosto desse mar verde

DAI DEQARAPECADA Papai pesca bague, pescadinha.



Anexo 09

Y Juca Pirama
Cracagi 07 de maio de 1998
Gábio

Bares do Cracagi que visitamos dia 07/05/98

Bar Balunso do mar

Bar istrela do mar

Bar Fruto do mar

Bar do Teixeira

Bar Lourdes

Baraca do Lorenzo

Bar Motor

Fa Katia eu me diverti muito oje foi muito
boa a gente escrevemos na area
Pulama coremo a mulher perguto
oisa pra nós, nós lemo o nome
de bar e eu consegui ler o nome
inditica

Y JUCA PIRAMA

ARAÇAGI, 07 DE MAIO

ANDRESSA

BARES DO ARAÇAGI QUE VISITAMOS DIA 07/05/98

- | | | |
|----|-----------------|--------------------|
| 1. | BARNOTO | Bar motor |
| 2. | BARDOTUA | Bar do Teixeira |
| 3. | BARDOLURÇO | " do Lourenço |
| 4. | BARDOLI | " Lurdes |
| 5. | BAR FUTO DUMAR | " Fruto do Mar |
| 6. | BARLÃO DUMAR | Bar Balanço do Mar |
| 7. | BAR ISTZA DUMAR | Estrela do mar. |

V JUCA PIRAMA

ARACAJI, 07 DE MAIO DE 1998

VANESSA

BARES QUE VISITAMOS DIA 07/05/1998

1 BALA.	SUDUMAR	Balanço do mar
2 FUTO	DOMAR	Fruto do mar
3+ ET LA	DOMAR	Estrela do mar

4- BAR DO TXIRA	Bar do Teixeira
5- BAR. DALUDI	Bar da Lourdes
6- BAR DO LOESU	Bar do Lourenço
7 BAR MOTON	Bar motor

11

Receita de Comedaim do

Ingredientiente:

Edição 17/05/18

1/2 quilo de Comedaim sem Casca

1/2 Kilograma de Açúcar

3 Colheres de melão

1 Colher de Sopa de água

modo de fazer

misture todos os ingrediente

durando

0 hora e 30 minutos. Lave as

delícia.

Fazer Para todos

Anexo 13

RECEITA DE AMENDOIM DOCE ANDRESSA 17/06/98

ICEDITA

1/2 KILO DI AMENDOIM SCAQ

1/2 CUKARA DI ACUK

3 GOLERI DI NEKO

1 COLE DI SOPA AGA

MODU DIAZ

MITURI TODU ICEDITI IDXI AGA POUNO

LEVI AUFON ARATORA NDIAGUDAMU ATIAKATIA

AFAZ ODICI TODUNUDU COMU TAVA MOTO GOTOZO SIXIE

POVAEU IPETO ARECETA

VANESSA - 11/06/98

O GIFO MUTO LEGA NA SALA ATIAKATIA

FEMAI UMARECETA DI AMEDOSI NOSIFOMU

PA CUZINA LEVA ODOCI PA ACA NO FOGÃO

1 DI POI A GEITECUNE ITAVA UMA GOTOZURA

1/2 QUILO DE AMEDO SM CAGA

1/2 XCARA DE ASUCA

3 COLEHI DENECA

1 COLE DI SOUPA ÁGA

MODO DEFAZE

MISTURE US IEDITI NAFÔMA

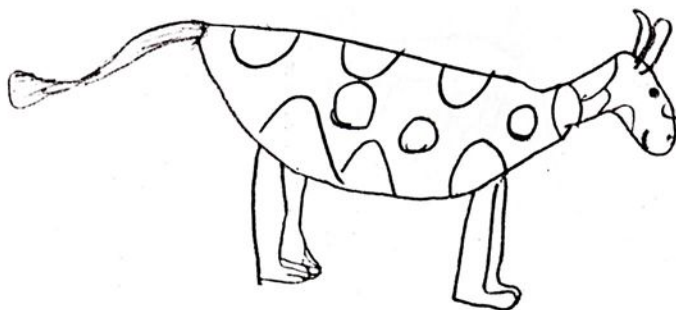
ICOLOQI ÁGA DIPOI LEVI PARATORA

Fábula

15/06/98

Lenda do Boi

Quando eu me lembro da minha Bela mocidade
 Eu tinha tudo a vontade brincando com o Boi de Cordeiro
 Corria eu ficava com você na minha Praia em solta-
 ra a sua Pile Brasiada eu ficava com trupe
 Mais é com o vento Bulisoso Balançava seus cabelos
 eu ficava com seu perfume de tina mais
 quando Banzais subia seu lado Rostos melhore
 e a gente se via na areia do do mar



ANDRESSA

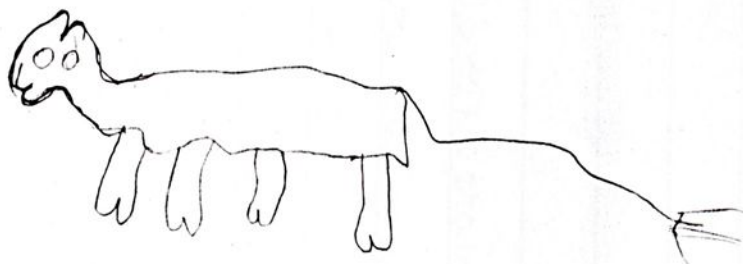
TOADA DE BOI DE AXIXA

QUANDO MULEIRO DA MINHA BELA MOÇIDADE
 EUTINHA TUDO AVOTA DE LIQÃO NO BOI
 DE AXIXA EU FICAVA COM VOCE NA PELA
 PRIA EM SOLABADA AGUA PELI BÔZIADA
 FICAVA COM TIPA MASI OVE TO
 BULICOZO BLASAVA CEU CARTELLO
 FICAVA COM SIO MI DO PERFUMI ELA
 TIRA ASSI QUANDO UBAZERO DEBAVA
 CEU LIDO ROTO MOLHAVA A GETI CIBOLAVA
 NAREA DUMAR



QUANDO EUM LEBO DA MINHABELA MO CIDADE
TINHATOLO VONTADE BICA NO BOIDEANIXÁ
FICAVA CONVOCE NARELA PAIA NE SOLA RADA
TOAPELI BOM ZIADA E EU FICAVA COUTEPAR
O VETO BULISDOZO BALÃO SAUA CEUCABELUS
EU FICAVA CONCIONAI DO PÉFUME ELITIRA MAII
CUADO BAZELO QEBARVA SEULNIDO ROUTO
MOLHAVA EAGETE CI AROLAVA NA AREA DOMAR

VANESSA



Fábris 10 / 08 / 98

Pai é aquele que cria

Não sabemos isto desde o início que a tia Katia havia se separado
e como de passagem muito bom lá tia Katia, quando se mataram
muitas coisas e aí ela conseguiu se dar legal e depois ela se pro-
curou lá e a motivação de ser lá mesmo lá e tia Katia
e tia Gabriela.

Com a Gabriela teve muito prazer e de muito amor e lá.

PAI EAQLI QIA

criou ele é claro e eu

OMEUPAI QIO ELIE CARU IEU

TABEI ^{sa clara} SUUCARA MINHA MÃI E ^{clara} SACA INEU INÃO

SÃO CARU EUAMO JITO PAPA ELIDA COMIDA PANDÊ
^{claro} pra nós

FECA INÃO BIGA COM MINHA MÃI ZINHA
pesca e não briga

ANDRESSA

10/08/98. Anexo 20

VANESSA

10/02/98

^{meu pai} MEU PAI AQUELI QUE ^{cria} MI CIA ^{eu e} ELI
^{mais meus irmãos} MAI MEU IMAO ELI ^{dá dinheiro} BADI NE RO ^{pra minha} PANINHA
^{comprar} ME CON DA COMIDA ^{na gente} DAGE TI COME E TA BEI
^{faz arte e nós} ELI BIGA QUADO NOIS FAIS ATE ENOIS
^{apanha com galho} A PANAA CONGALHO DE GOLABA EDO
^{porque e} PORQUE E FININHO ^{força} EOPAI BATI DE FOSA
E FKA MACADO.

03 de Setembro

O Ser da água

Os peixes vivem na água só qui tem peixe que vive na água doce e tem peixe que vive na água salgada tia falou pra nós que os peixes respirão debaixo da água porque eles não têm nariz como nós ela falou que eles tem brânquias e eles tiram o ar da água que a terra que nem nós

Eu gosto muito de comer peixe mais eu gosto mais quando a mamãe faz ele cozido com muito caldo e eu boto muita farinha no caldo eu gosto de um monte de peixe eu gosto de Sardinha, bagre, peixe espadado, peixe brava, tainha cara peroutinha.

Góbio

Y JUCA PIRAMA

ARACAGI, 03 DE SETEMBRO DE 1998

ANDRESSA

LAEM CASA NOIS COMIMOTO PEIXE
EU GOSTO DICO ME MAIS EU MI GAGEI
COM ESPINHA E DO EU MINHA GUELA
E MAMAE BATEU NA MINHA COSTA
E ME DEU FARINHA QUATE PASOU

Lá em casa nós come muita
peixe.

Eu gosto de comer, mas eu
me engasguei com espinha
e doeu minha goela e
mamãe bateu na minha
costa e me deu farinha
que até passou.

Araguari, 03 de Setembro de 1998

Vanessa

Como é bom comer peixe gostoso
que a minha mãe faz todo mundo
gosta lá de casa meu pai traz peixe
pra gente.

peixe de rio

balhacu

taiinha

carpa

sardinha

picadinha

um monte de peixe que mamãe até
cometa até eu ajudar eu descobri
que o peixe tem banguia tia Katia
que disse e ele com segue viver na
água se fosse nós não com seguiria
a gente tem na viz quando eu vou lá
no rio eu olho um monte de peixinho
pequenininhos e fico pegado com a
mão mais ele escapa.

Craçag, 22 de Setembro de 1998

As visitas das tias na escola

Tia Katia trouxe três tias de outra escola que queria conhecer nós do Brumeca. Tia elas falariam que nós somos lindas e inteligente nós até levamos as tias pra conhecer nós. Podemos no rio e vimos peixe e também fomos no Castelo no morro e na praia as tias até ficaram descausa pra andar na areia da praia e na água do rio.

A tia Edna eu gostei ela é legal ela ficou com nós mais as tias Edna e tia Vera ficaram cansadas porque a gente andou foi muito eu quero um dia que elas voltem novo pra ficar com a gente.

Fábio

ARACAGI, 22 DE SETEMBRO DE 1998

ONTEM NOS FOMOS PASEAR
COM AS TIAS AVA A TIA EDINA
E A TIA VERA ELAS
SÃO DE OUTRA ^{outra escola} ESCOLA E
VIERÃO ^{conhecer} NOS DA ^{escola} ESCOLA
FOMOS NO RIO ^{vimos girinos} VIMOS GIRINOS
VIMOS A DRA. MORRO BARCO
^{fizemos nosso nome} FIZEMOS NOME
ASTIAS ^{também} TABELA
FIZERÃO LEVAMOS AS TIAS ATÉ NO CASTELO
LANÃO ^{mora ninguém} MORANSEN ^{lá tinha um} LATINHA UN
^{rio bem grande} RIO BENIGRANDE NO CASTELO TINHA ^{soldado} SODADO
DESTAOTA ASTIAS GOSTO MUITO EM
de estátua

Anexo 26

Aracagi, 22 de setembro de 1998 Vanessa
Os dias seguintes

Nós recebemos duas tias legais
que achamos tia Ana tia

Uera e tia Edna elas ficaram
na sala morando nós junto
com a tia Rute e com a tia
Joelma só nós queríamos com
um monte de professora as outras
sala não ficavam no morro e

as outras menos da sala da tia Beuzza só
ficava olhando da nossa sala
as tias ajudavam nós na tarefa

elas até beijavam e abraçavam a gente
e falavam que queriam conhecer nós

até levamos elas para passear no Aracagi
na praia subimos no morro e decorei
corredor de umavez botamos o pé no rio
e vimos girina e peixinho nós fomos na
castelo mas não é castelo da Banca
de Neri não é castelo só do Aracagi
as tias ficaram até cansadas.

GARÇA, 10 DE SETEMBRO DE 1998.

QUERIDOS COLEGAS DE
ARAÇAGI

NÓS, ALUNOS DA DONA TOMIKO, DA E.E.P.G. HATSUE TOYOTA, FICAMOS MUITO FELIZES AO RECEBER A CARTA TÃO BONITA E BEM ESCRITA.

AO VER AS FOTOS, FICAMOS ENCANTADOS COM A BELEZA DAS MATAS, RIO, MAR, AREIA, CASTELO E DO AZUL DO CÉU.

AS CRIANÇAS, A NATUREZA E A PROFESSORA SÃO LINDAS.

A NOSSA ESCOLA FICA NA RUA CARLOS FERRARI, Nº 1400, EM FRENTE AO P.S. DA VILA REBELO. ELA É GRANDE, BONITA, COM MUITAS ÁRVORES E FLORES.

TODOS OS TRABALHOS FAZEMOS JUNTOS COM A DONA ANINHA, TAMBÉM.

OS LUGARES TURÍSTICOS SÃO: LAGO ARTIFICIAL E O BOSQUE.

ESTAMOS MANDANDO FOTOS

UM ABRAÇO E BEIJO DOS COLEGUINHAS:



Alexsander
Julio Cesar

Samuel

LEONARDO

JOÃO VITOR

SAMARA

Marília

Evandro

Bruno

Diego

Malicon

Sabrina

GUSTAVO

Jessica

Geisao

RO SIMEIRE

Julia

Salita Hermínia

Jessica Francisco

Samir

Celine Gústina

Salita Zomela

Rafaela Regina

Vanessa Cline S. Pignon

Yvonne Lima Santana

Anderson da Silva

Claudio

Jessica Rocha Carigi

FELIO

Jeremias

Leonardo

Sisago Gomes

DAMILO

RODRIGO

JULIETE

ROBSON

WAGNER

ANA ELISA

[Handwritten signature]

GALIA, 23 DE SETEMBRO DE 1998

1 CAROS COLEGAS
NÓS, ALUNOS DO CBI-C, ESTAMOS LHE
ESCREVENDO PARA FALAR UM POUCO SOBRE NOSSA
ESCOLA E NOSSA CIDADE.

A NOSSA ESCOLA CHAMA EER^{GA} CEL. GALDINO
RIBEIRO, É PEQUENA, TEM 11 CLASSES E FICA
NO CENTRO DA CIDADE.

A NOSSA CIDADE É PEQUENA, BONITA E CALHA
TEM POUCAS INDÚSTRIAS, POUCAS DIVERSÕES E NÃO TEM
MUITOS LUGARES PARA PASSEAR.

FICAMOS SABENDO QUE NA CIDADE
ONDE VOCÊS MORAM TEM LINDAS PRAIAS,
E GOSTARIAMOS DE CONHECER, MESMO
ATRAVÉS DE FOTOS.

AQUI NÃO TEMOS MUITAS COISAS,
MAS PODEMOS MANDAR ALGUMAS
FOTOS DAQUI, NA PRÓXIMA VEZ.

GOSTARIAMOS QUE CORRESPONDESSEM
CONOSCO, POIS FICARIAMOS CONTENTES.

ABRAÇOS A TODOS DAÍ.

ALUNOS DO CBI-C

GABRIELLE BORCHI ZILIOTTI

RAFAEL MISTICO

JESSICA MORAIS

BRUNH DANIELE

DAYSE PRISCILA CARDOSO

MAIRA FERRARI DE SOUSA

LAIS DO SANTOS CAZO

BRUNO BETETO

KÁTIA RAMIRO PIRES

LUCIANO APARECIDO CARLOTA

ANDRE APARECIDA DOS SANTOS

DANIELA CRISTINA DE MELO

VITOR DINIZ CARDOSO

WASHINGTON FERREIRO DA COSTA

JONATHAN CAMILO PIRES

ALESSA BEATRIZ ZULIAN DE LIMA

JESSICA MANTOVANI

MARCELO

RAIZA FERNANDA DA SILVA

DALGA MIRA DA CHENZI

MARCIO ROGÉRIO PILOTO JUNIOR

BRUNA FERNANDA DOS SANTOS

GUILHERME FERRAZ ALTRIN

JESSICA CAETA M LENTE

ALINE ROBERTA DOS SANTOS

DAVI

JESSICA APARECIDA MACIEL

NATHALYA MIKY SUGA

THIAGO

ISABELLE APAR

GIOVANI

ALEXANDRE

Araçagi e a gostar da escola. Mostrei as fotos também no lugar em que trabalho, na Secretaria da Educação aqui da minha cidade, Garça. As professoras acharam os lugares que vocês visitaram tão bonitos, mas tão bonitos, que duas delas, a Matildes e a Lula, me disseram que vão planejar uma viagem só para conhecer as maravilhas do Araçagi. E entre as maravilhas do Araçagi estão vocês, alunos de Kátia.

Vi as fotos de vocês escrevendo na praia, passeando pelo riozinho, lendo o outdoor, correndo pelas ruas, perto da escola, sentadinhos em suas carteiras. Eu até consegui ler um nome em um crachá que estava sobre a mesa. Era o nome Marcos Paulo. E o Marcos Paulo devia estar alegre, porque ele estava sorrindo. Vi também um menininho escrevendo na praia. Ele já tinha escrito GER. Acho que é Gerson, não é? Vi um outro crachá. Era o do Rafael. Rafael Silva Santos.

Li as duas cartas que vocês mandaram para as crianças da professora Tomiko. Em uma delas tinha o

desenho de mar, com peixes, dois morrinhos e uma barraca. Acho que o Araçagi é assim, não é. Quem fez o desenho?

Li os nomes dos peixes e frutos do mar que vocês comem. Alguns eu conheço, outros não. Eu nunca vi, nem comi sarnambi e sururu. O que é isso? É peixe, é fruto do mar?

A professora Tomiko me disse que as crianças vão mandar novas cartas para vocês. Aguardem! Em novembro, se Deus quiser, estarei em São Luís e então poderei ir conhecer vocês, a escola, o mar, essa natureza linda onde vocês vivem. Vocês não imaginam como São Luís e o Araçagi são distantes para nós. É tão longe! Fica lá na parte de cima do mapa do Brasil e o estado de São Paulo fica bem na parte de baixo. Aqui, hoje, por exemplo, está meio frio. As pessoas estão usando blusas para não sentir frio. E aí, tenho certeza de que deve estar fazendo muito calor, não é?

Acho que vocês estão estranhando a palavra molecadinha que eu escrevi no comecinho da carta, não é?



É que aqui no estado de São Paulo, menino pode ser chamado de moleque e tem um sentido carinhoso. Então, molecadinha significa criança.

Se vocês quiserem, vocês podem colocar esta carta no pátio da escola. Assim, eu posso mandar um grande abraço para todas as crianças do Juca Pirama, não é?

Um abraço especial para vocês,



Dagoberto

Garça, 25 de outubro de 1998-10-25

Querida molecadinha,

Recebi a carta de vocês, com muita surpresa. Achei que o correio trouxe a carta sem muita demora. Fiquei contente em saber que vocês ficaram alegres com a minha carta. Mas eu fiquei mais ainda quando recebi a resposta com os desenhos feitos pela Andressa e com a casquinha de sarnambi. Ela chegou inteirinha, sem nenhum quebradinho.

Quando eu estiver em São Luís, com a Diná, minha mulher, nós vamos comer peixes e frutos do mar, se não forem muito caros. Eu gosto muito de comer o que é do mar, mas aqui no interior do estado de São Paulo, onde moro, os preços são muito altos.

Joelma já deve ter explicado para vocês que nós moramos muito longe do mar. São, mais ou menos, 550 quilômetros. De ônibus, desses grandes e bonitos, demora umas oito horas a viagem. Desse jeito, a gente só pode ver o mar uma vez por ano e olhe lá! Só pode ver o mar quem tem um pouco de dinheiro, porque pobre não vê não. Fica muito caro, tem que pagar hotel, viagem. A maioria das crianças da classe da professora Tomiko não conhece o mar. Eu até acho que são todas que não conhecem. E muitos vão crescer e não vão ir pro mar. E o mar é tão bonito, não é? Para quem mora longe, ele é como uma pintura, alguma coisa que nem existe de verdade. Vocês têm sorte porque moram junto do mar e podem vê-lo todos os dias. Aqui, quando é inverno, de abril a outubro, o mar é feio. É muito frio, venta

muito e ele fica agitado. Ninguém vai pro mar nesses tempos, a não ser que faça muito calor. Mas aí, no Araçagi faz calor o ano todo, não é?

Eu estou curioso pra conhecer vocês e a escola. Para mim vai ser muito bom, porque no ano passado, eu nem sabia que existia o Araçagi. Agora já sei muita coisa, graças a vocês. Quero ir passear pelo rio, pela praia, conhecer o castelo, enfiar o pé na água, tomar água de coco e ficar de papo pro ar. A Diná é louca por água de coco. Ela vai gostar muito.

Aqui em Garça tem muita plantação de café. Por todo lado que se olha só se vê café! Muita gente ganha a vida carpindo o mato perto dos pés de café ou colhendo, entre maio e outubro. Agora, por exemplo, a colheita já está terminada e muita gente fica sem trabalho por causa disso. Aqui também tem indústria que faz macarrão, doces e farinha de mandioca. Mas a Joelma não gosta da farinha daqui não. Ela diz que é muito fininha, parece farinha de pão. Mas nós gostamos, porque não tem carocinhos.

Acho que não vai dar tempo de vocês escreverem de volta, porque daqui a duas semanas estaremos aí, conversando com todos e com a Kátia que, pelo que estou sabendo, está fazendo um trabalho muito bom com vocês. Ela é uma boa professora, não é? Vocês ainda vão ver! Ela vai ajudar muitas professoras a ensinar as crianças a ler a escrever. E vocês têm sorte de ter uma professora assim, com uma boa diretora e com essas paisagens belíssimas.

Um abraço para todos vocês e até breve.

Jaqueto

U. Juca Pirama

Coroçogi, 16 de outubro de 1998

Fabio Conceição

O lugar onde moro

O lugar que eu moro é bonito
e caumo como lá no céu sobe como
é o nome? O nome se chama Coroçogi
aqui tem Manga goiaba caju pé de
banana Maracujá e um Rio bem
grande com muita água.

O Rio é um pouco fundo que da de
nada e a água é limpa mais quando
vem os menino e pulão de uma barrera
a água fica toda suja.

O mor é solgado e da até da gente
banhar.

Na minha casa o quintal é limpinho
tem muito pé de arvore eu acho a
minha casa bonita maravilhosa tem
até poço mais tem uma caixa
d'água que traspota água para
nossa casa.

Y JUCA PIRAMA

ARAÇAGI, 16 DE OUTUBRO

DE 1998

ANDRESSA

O LUGAR ONDE MORO
EU MORO NO ARAÇAGI

O ARAÇAGI É LINDO AQUI
TEM GENTE MUITO FELIZ

E TEM MUNTAS COISAS TEM
PRAIA TEM BARRACAS E

TEM MUITA AREIA YEM
CONHECER O ARAÇAGI QUE
TU VAI GOSTAR MUITO AS
TIAS DE OUTRA ESCOLA ATÉ
GOSTARÃO

LA NA MINHA CASA TEM
5 CASAS LA DENTRO TEM UMA

TELEVISÃO 3 CADEIRAS NO
BANHEIRO TEM CHOVEIRO E
UMA PIA EU GOSTO DA MINHA CASA.



Y Juca Brama
Gracagi 16 de outubro de 1998
Vanessa da Silva

O lugar onde moro

Eu moro na minha casa
com meu pai minha mãe e
meus dois irmãos eu
sou feliz na minha casa lá
tem galinha pintinhos tem
pe de fruta, gostosa e um
peço mais só que a mamãe não
deixa eu banha porque lá
tem sapos e girinos a mi
nha casa fica aqui no
Gracagi ela fica perto da
praia a praia é muito bonita
que vem gente de fora pra
banha nela mais mamãe
não deixa nós ir sozinho
só com ela e papai porque
as ondas são muito grandes
e cobre até nós. fim.

Craxagi, 05 de novembro de 1998

Tio Dagoberto

Nós crianças alunos da tia Kátia
tamos feliz da vida porque va-
mos conhecer você e sua mulher.

Você ainda não sabe como aqui
no Craxagi tem muita coisa boa.

Como você vem de São Paulo você
vai comer fruto do mar e
muito coco e peixe e ainda
vamos levar você e a sua
mulher para conhecer um monte
de coisa legal no Craxagi e a
tia Dina vai até beber água
de coco docinha que nós
vamos trazer da nossa casa.

Um abraço e um beijo

Fábio

ARAGATI, 05 DE NOVEMBRO DE 1998

QUERIDO TIO DAGOBERTO
QUANDO VOCÊ CHEGAR AQUI
NA ESCOLA Y JOGA PIRAMA VOCÊ VAI
PACAR NO RIO NA PRAIA NO CASTELO
E VAI CUIDAR COM AS MOLECADINHAS
LA NA MINHA CASA TEM MUITO
PEDECOCO VOCÊ DESSE QUI ASSOA
MOLHE GOSTA DE AGUA DE COCO
NA PRAIA TEM CARANGUEIRO
SIRIE SURURU PEIXE
CAMARÃO DE COCO
UM ABRAÇO E UM BEIJO
QUERIDO TIO DAGOBERTO
E UM BEIJO PARA TIA DINA

ANDRESSA FEITOSA

Cragagi 05 de novembro de 1998

Querido Dagoberto

Quem tá a hora escrevendo
esta Carta para Você

Sou eu a Vanessa nós
molecadinha estamos muito
feliz em saber que Você vem
visitar a nossa escola

que vamos conhecer Você aqui no
Cragagi Com a sua mulher e
nós gostamos muito da sua Carta

e Vamos Pegar xarmambi
Com Você e a sua mulher e mãs

nós vamos banhar no Rio

e fazer uma surpresa para
Você nós queremos levar Você

para beber água de Coko um
abraço e mais um beijo Com

Muito Carinho da linda Rosa
que ci chama.

Vanessa

Y Juca Bicama

Craçagi 18 de dezembro de 1998

Fábio Costa

Você gosta de morar no Craçagi?

Eu gosto de morar no Craçagi porque nós aqui vivemos em paz não tem violência o nosso lugar é bem calmenho só dia de final de semana que tem zuada porque vem é muita gente lá na praia e as pessoas ficam dançando bebendo e firo falando alto até a música é alto.

Aqui no Craçagi eu tenho é muitos coleguinhas que eu gosto de brincar e eu vou brincar no rio e também na caverna do morcego.

No Craçagi tem muitas pessoas que eu gosto por isso que não quero morar num outro lugar até na cidade eu não quero morar aqui é maravilhoso é lindo mesmo essa paisagem do Craçagi.

YADIA PIRAMÁ

A ARAGAGI DE DEZEMBRO DE 1998

ANIELISA FELTOSA

♡

VOCE GOSTA DE MORAR NO ARAGAGI?

♡

POIS A LOCOMO GOSTO DE MORAR

♡

NO ARAGAGI PORQUE TEM UMA

♡

ILHA QUE É LINDA

♡

A LINDOZEA DO ARAGAGI É TODA

♡

BONITA E ATÉ VERDE TODO MUNDO

♡

GOSTA DO ARAGAGI ATÉ A TIA

JOELMA E A TIA KATIA É UM

MOTÃO DE GENTE

A MINHA CASA É PERTO DA

ILHA

O ARAGAGI TEM MUITA COIZA

LEGAL TEM AQUI MUITAS

AREIA E MUITO MATOS TEM ATÉ

CAISTELO A ESCOLA É PERTO

DO CAISTELO NA ESCOLA

TEM 4 CLASSES

NA ESCOLA TEM PRIMEIRA

SEGUNDA TERCERA QUARTA

NA LÁZ DO ARAÇAGI TEM
BIA OS O MAIS PÉ DE COCÔ
NO ARAÇAGI TEM UM MURO
QUE BRADO MAIS O HOMEM AGEITOU

V. Joca Pirama

Craxogi, 18 de dezembro de 1998

Imressa da Silva

Você gosta de morar no Craxogi?

Eu gosto de morar no Craxogi porque ele é bonito e legal e ele tem praia morro Corraça e muita pé de coco xavio e muita ar para agente não fica nem doente com a poluição que nem tem lá no São Paulo eu já vi até na televisão que o céu fica até preto o céu do Craxogi é branquinho eu tenho aqui muitas pessoas que gosta de mim e uma professora que é muito legal praia crianças e nome dela é Kátia Eu gosto de morar no Craxogi porque eu tenho muitas coleguinhas e muitos coleguinhas que eu gosto de brincar aqui tem coisa linda eu amo a natureza do Craxogi. Lim

CORREIA, Joelma Reis. *Textos do cotidiano e a cultura popular : aspectos fundamentais para a aprendizagem da língua escrita no período da alfabetização*. Marília, 2000. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

This work tells a research whose objective was it of evidencing the development of the initial learning of the language writing, with base in the origin culture and in the experience of the students' life. Those conditions, allowed to collaborate for significant learning of the language writing and they propitiated the alphabetical's teacher reflections concerning its pedagogic practice and of its convictions regarding the literacy process. The methodological beginnings of the research-action guaranteed the accomplishment of the research in a 1st series of the Fundamental Teaching of a state public school, placed in the coast of Maranhão, in the surroundings of the capital of São Luís, in the year of 1998. In this perspective, the work analyses doing pedagogic of the alphabeticals teacher based in the conception that the children are alphabetized with the textual materials of its own culture. It analyzes, still, a group of manifestations writings oaccomplished by threer children as form of demonstrating its evolution in the literacy process and its relationship with the language. The conclusions reveal that, when the teacher privileges the student's culture as starting point for the learning of the language writing, the appropriation of that knowled passes to have felt for both, besides guaranteeing a learning conquered with pleasure by the child.

Key-words: Alfabetization / Popular culture / Everyday folk publication





unesp

