

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA REGINA DE OLIVEIRA SAVIAN**

**AS RELAÇÕES DE ENSINO E AS AÇÕES DA PROFESSORA FRENTE  
AOS ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS DO QUINTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**PIRACICABA  
2013**

**MÁRCIA REGINA DE OLIVEIRA SAVIAN**

**AS RELAÇÕES DE ENSINO E AS AÇÕES DA PROFESSORA FRENTE  
AOS ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS DO QUINTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo de Conhecimento:  
Educação

Orientadora:  
Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro  
Nascimento Ometto

**PIRACICABA  
2013**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

S267r Savian, Márcia Regina de Oliveira.  
As relações de ensino e as ações da professora frente aos alunos não alfabetizados do quinto ano do ensino fundamental. / Márcia Regina de Oliveira Savian. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2013.  
175 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2013.  
Orientador: Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.  
Inclui Bibliografia

1- Mediação. 2- Linguagem. 3- Relações de ensino. 4- Alfabetização e Letramento. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. II. Universidade Metodista de Piracicaba. III Título.

CDU 37

**MÁRCIA REGINA DE OLIVEIRA SAVIAN**

**AS RELAÇÕES DE ENSINO E AS AÇÕES DA PROFESSORA FRENTE  
AOS ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS DO QUINTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo de Conhecimento:  
Educação

Orientadora:  
Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro  
Nascimento Ometto

Data da Defesa: 20/08/2013  
Horário: 14 horas

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro  
Nascimento Ometto (orientadora)  
Universidade Metodista de Piracicaba

---

Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino  
Universidade Bandeirantes de São Paulo

---

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro  
Universidade Metodista de Piracicaba

*Dedico esta dissertação ao meu amado marido, pelo amor, carinho e apoio incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por dar-me força e coragem durante toda esta caminhada.

Ao meu marido, **Fábio**, pela paciência, carinho, discernimento e apoio. Presença constante.

À minha mãe, **Maria Aparecida**, que me deu o dom mais precioso do universo: a vida.

A **todos os meus familiares**, que sempre me deram carinho e apoio.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto**, pelo incentivo e compreensão, conduzindo minhas orientações com cuidado e dedicação. Deixo expressa minha admiração e gratidão pela amizade.

Às professoras **Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro** e **Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino**, por participarem da minha banca examinadora, contribuindo com o trabalho.

À **Maria Luisa**, por acreditar em mim. Agradeço por um dia ter enxergado além das minhas expectativas, conduzindo-me com sabedoria a trilhar novos caminhos.

À **Helen**, pelo companheirismo e disponibilidade, amizade, escuta e presença constante nessa trajetória.

Ao **Rodrigo**, pela partilha, pela amizade, pelos momentos que compartilhamos de alegrias, angústias e sonhos.

Aos **demais amigos**, pela convivência e pelo companheirismo.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação**, tão importantes na minha vida acadêmica.

Aos **alunos que fizeram parte desta pesquisa**, que, pelo envolvimento e descoberta, possibilitaram a construção deste texto.

À **Agência de Fomento CAPES**, cujo auxílio foi imprescindível para a realização da pesquisa.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Este trabalho tematiza as relações de ensino de uma professora com seus alunos de um quinto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Como centro de atenção para a pesquisa foram focalizados os alunos ainda não alfabetizados. O trabalho pedagógico enfocou o processo de apropriação da linguagem escrita a partir de textos de diferentes gêneros, mais especificamente dicionário e carta. A pesquisa ancora-se nos princípios teóricos e metodológicos da abordagem histórico-cultural de Vigotsky, ao assumir que os processos de constituição da subjetividade acontecem na dimensão relacional e que a prática educativa escolar é local de apropriação e elaboração de conhecimentos; no caso desta pesquisa, de apropriação e elaboração da escrita. Os dados produzidos foram documentados na forma de um caderno de registros e em audiogravações, as quais foram transcritas. As análises evidenciam que as relações de ensino, bem como o processo de apropriação da linguagem escrita, podem ser focalizadas a partir de diferentes ângulos e que as possibilidades de ensinar e de aprender, mesmo em condições consideradas adversas, podem acontecer.

**Palavras-chave:** Mediação. Linguagem. Relações de ensino. Alfabetização e letramento.



## **ABSTRACT**

This work thematizes the relations of teaching a teacher with her students in a fifth grade level of a municipal school in a city in the state of São Paulo. As a focus for the research were focused students still illiterate. Pedagogical work focused on the process of written language acquisition from texts of different genres, specifically dictionary and letter. The research is founded on theoretical and methodological principles of cultural-historical approach of Vygotsky, assume that the processes take place in the constitution of subjectivity and relational dimension that school education practice is local ownership and development of knowledge and in the case of this research, appropriation and elaboration of writing. The data produced were documented in the form of detailed records and audio recordings, which were transcribed. The analyzes show that the relations of teaching as well as the process of appropriation of written language can be focused from different angles and possibilities of teaching and learning, even in adverse conditions considered, can happen.

**Keywords:** Mediation. Language. Teaching relationships. Literacy and literacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Exemplo de escrita pictográfica fonográfica .....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 2 – Página de dicionário utilizado pelos alunos .....</b>	<b>101</b>

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PSF</b>	Programa Saúde da Família
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde

## SUMÁRIO

<b>Quando as memórias contam a história .....</b>	<b>14</b>
<b>Trajectoria da professora em direção à pesquisadora .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>QUESTÕES DE LINGUAGEM.....</b>	<b>27</b>
<b>1.1 As Relações entre Pensamento e Linguagem.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2 Concepções de Linguagem e Possibilidades de Trabalho na Escola .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3 Os Trabalhos com a Linguagem e sobre a Linguagem .....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO PROFESSOR</b>	
<b>ALFABETIZADOR .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 Sobre Linguagem e Língua .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 Sobre a Perspectiva Construtivista de Alfabetização .....</b>	<b>54</b>
<b>2.3 Sobre a Perspectiva Discursiva de Alfabetização .....</b>	<b>59</b>
<b>2.4 Uma releitura dos métodos de alfabetização em articulação ao</b>	
<b>conceito de letramento.....</b>	<b>65</b>
<b>2.4.1 O Método Sintético.....</b>	<b>66</b>
<b>2.4.2 O Método Analítico.....</b>	<b>70</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PRODUÇÃO E ANÁLISE</b>	
<b>DOS DADOS.....</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS AO EXERCÍCIO DE</b>	
<b>ANÁLISE.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 O Bairro .....</b>	<b>82</b>
<b>4.2 A Escola .....</b>	<b>83</b>
<b>4.3 A Sala de Aula .....</b>	<b>85</b>
<b>4.4 As Relações de Ensino.....</b>	<b>86</b>
<b>4.5 As Leituras Iniciais.....</b>	<b>89</b>
<b>4.6 O Projeto Dicionário.....</b>	<b>95</b>

<b>4.7 O Projeto Cartas .....</b>	<b>106</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>TECENDO AS SIGNIFICAÇÕES DO PROCESSO VIVIDO .....</b>	<b>111</b>
<b>5.1 Os Sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>112</b>
<b>5.2 Bruno e os Modos de Como foi Significada sua Aprendizagem.....</b>	<b>113</b>
<b>5.2.1 Bruno: a leitura do livro “Marcelo, Marmelo, Martelo” e o trabalho com o gênero dicionário .....</b>	<b>115</b>
<b>5.2.2 Bruno: a produção do gênero carta.....</b>	<b>119</b>
<b>5.2.3 Bruno e as possibilidades do trabalho com pares: Bárbara e Valéria em ação.....</b>	<b>122</b>
<b>5.3 Amanda e os Modos de Como foi Significada sua Aprendizagem .....</b>	<b>127</b>
<b>5.3.1 Amanda na relação de ensino a partir do Projeto Dicionário.....</b>	<b>128</b>
<b>5.3.2 Amanda e o Projeto Cartas.....</b>	<b>130</b>
<b>5.3.3 Em cena, Amanda em relação com Natália e Fernando.....</b>	<b>135</b>
<b>5.4 Gabriel e os Modos de Como foi Significada sua Aprendizagem.....</b>	<b>137</b>
<b>5.4.1 Gabriel e o Projeto Cartas .....</b>	<b>138</b>
<b>5.4.2 Gabriel e a produção da carta em interlocução com a professora .....</b>	<b>143</b>
<b>5.4.3 Em cena, Gabriel em relação com Selma e Danilo .....</b>	<b>147</b>
<b>5.5 Marcelo e os Modos de Significação Acerca de sua Aprendizagem .....</b>	<b>149</b>
<b>5.5.1 Marcelo e o Projeto Cartas .....</b>	<b>150</b>
<b>5.5.2 Marcelo e os modos de como foi significada sua aprendizagem .....</b>	<b>152</b>
<b>5.5.3 Em cena, Marcelo em relação com Giovana e Ricardo .....</b>	<b>155</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>167</b>
<b>WEBGRAFIA .....</b>	<b>174</b>

### Auto-retrato

*“Se me contemplo  
tantas me vejo,  
que não entendo  
quem sou, no tempo  
do pensamento.*

*Vou desprendendo  
elos que tenho,  
alças, enredos...*

*Formas, desenho  
que tive, e esqueço!  
Falas, desejo  
e movimento  
— a que tremendo,  
vago segredo  
ides, sem medo?!*

*Sombras conheço:  
não lhes ordeno.  
Como precedo  
meu sonho inteiro,  
e após me perco,  
sem mais governo?!*

*Nem me lamento  
nem esmoreço:  
no meu silêncio  
há esforço e gênio  
e suave exemplo  
de mais silêncio.*

*Não permaneço.  
Cada momento  
é meu e alheio.  
[...]*

*Assim compreendo  
O meu perfeito  
Acabamento.*

*Múltipla, venço  
este tormento  
do mundo eterno  
que em mim carrego:  
e, una, contemplo  
o jogo inquieto  
em que padeço.*

*E recupero  
o meu alento  
e assim vou sendo.*

*[...]”*

**Cecília Meireles**



Obra *Girl in front of mirror* de Pablo Picasso. 1932.

## Quando as memórias contam a história...



Sandro Botticelli. Madonna (detalhe), 1485.

*“O tempo nos constitui. Nele nos organizamos, nos situamos e nos reconhecemos em relação aos movimentos dos astros, aos ciclos da natureza; ao fluxo daquilo que realizamos e das relações que vivemos; ao ritmo das mudanças acontecidas em nós, nos espaços em que existimos. Inscritos no fluir da grande temporalidade, vamos compreendendo os elos que nos ligam a nossos outros e ao mundo, vamos nos compreendendo como um antes, um agora e como possibilidades.”*  
(FONTANA, 2003).

## QUANDO AS MEMÓRIAS CONTAM A HISTÓRIA...

Em "Memória e sociedade", Bosi (1994, p. 39) ressalta que "uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito", visto que a história coletiva constitui-se pelas memórias individuais. Segundo a autora, não há evocação sem uma inteligência do presente, portanto, não se deve deixar a memória para trás como experiência desnecessária do passado.

Assim, vamos às memórias desta que procura palavras para discorrer sobre algumas histórias...

Sobre toda história, se pressupõe que um dia será contada ou lida por alguém, o que implica no outro. Como enunciava Bakhtin (2010, p. 17), "[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém"; nesse sentido, recorrer às memórias é comungar com outros fatos cotidianos que nos são importantes, alegres, tristes ou até mesmo irrelevantes, mas que tornar-se-ão relevantes ou não dependendo da escuta e da réplica que nos é devolvida.

Para compor este texto, fui esquadrinhando minhas memórias partindo das vivências familiares e, posteriormente, das vivências escolares, tanto do lugar de aluna quanto do lugar de professora.

Neste momento, as imagens, os sentimentos, começaram a despertar e relembrei, com saudades, do meu tempo de infância. Nesse devaneio, senti o aconchego de minha mãe contando histórias, sua voz fazia tudo parecer tão real...

Buscando minha história - pelas memórias -, percebi que, ao resgatá-las, fui mergulhada numa imensidão de sentidos, sentimentos e desejos que, embora distantes, tornaram-se presentes ao serem revividos, porque

[...] as falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete (GERALDI, 2010, p. 81).

Olhando para o passado, recordei o sonho de ser professora, presente desde a mais tenra infância, quando ainda muito pequena. Naquela época, ao passear nos



finais de semana em uma fazenda, visitava uma escola rural e lá brincava de escolinha. Naqueles momentos, eu assumia a docência e, mediada por minhas experiências escolares de aluna, eu tornava-me a professora. Desta forma, o reconhecimento do lugar da docência faz parte de minha constituição desde muito cedo.

Não sei afirmar se nesta época sabia realmente o que era ser professora, e posteriormente, ao ingressar no magistério<sup>1</sup>, se tinha total consciência do comprometimento político e social que essa escolha traria. Ainda assim, corri atrás do meu sonho e o magistério seria a primeira parte do caminho a ser trilhado.

Logo no início do primeiro semestre, fui convidada para trabalhar como auxiliar de uma professora da antiga pré-escola, hoje Educação Infantil<sup>2</sup>, convite que aceitei rapidamente. Se não bastasse isso, grande foi a surpresa quando descobri que a professora com a qual iria trabalhar foi a minha ex-professora de pré-escola.

Mais uma vez estava aprendendo meus “primeiros passos”, agora como professora, com a mesma professora que me ensinou a escrever. Assim, fui me constituindo como profissional na tessitura das relações sociais das quais participava, com os mesmos sujeitos, em diferentes situações, tempos e espaços. Naquelas condições, fui me apropriando das experiências práticas e intelectuais, dos valores éticos e das normas que circulam no cotidiano educativo, bem como os modos de ver e conceber as relações entre o corpo docente. Assim, iniciei o meu trabalho na educação antes mesmo de ter me formado.

Passados aproximadamente dezessete anos de experiência na docência de diversos segmentos, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental como professora alfabetizadora, até a Educação de Jovens e Adultos, senti a necessidade de cursar graduação e, em 2003, prestei vestibular e iniciei minha vida universitária no Centro Universitário Unisal, na cidade de Americana.

---

<sup>1</sup> Curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM), atualmente extinto no Estado de São Paulo.

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. No entanto, em 6 de Fevereiro de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274, que altera a LDB e dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, composto por Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, e Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano. A criança de seis anos passa, desde aquele momento, não mais pertencer à Educação Infantil, mas sim ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Naquele período, fui apresentada a Piaget, Vygotsky<sup>3</sup>, Rousseau, Freud, Dewey, Wallom, Marx, Weber, Bourdieu, Sócrates, Aristóteles, Kramer, Smolka, entre outros, alguns conhecidos do magistério, mas, sem dúvidas, naquele momento estudados ou vistos com muito mais aprofundamento.

Em abril de 2005, como havia prestado concurso na prefeitura de minha cidade, fui chamada para escolher uma sala de aula. Dessa forma, voltei a trabalhar com o Ensino Fundamental e, nesse momento, encerrei meu trabalho com a Educação Infantil.

Assumi uma sala de alfabetização em um momento difícil, de implementação da Lei nº. 11.274, a qual promulga e institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração, a partir de fevereiro de 2006, passando a incluir, nele, crianças de seis anos de idade. As professoras que atuavam nas salas do Pré (para crianças de seis anos, na Educação Infantil) passaram a assumir a sala de Jardim II, das crianças de cinco anos de idade, e nós, professoras do Ensino Fundamental, assumimos os alunos com seis anos de idade. Atualmente, atuo na sala de aula de uma escola que compõe a rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, ministrando aula para os alunos do quinto ano, antiga quarta série do Ensino Fundamental.

Penso que essas memórias sejam constitutivas da pesquisadora que foi nascendo em mim. Se uma pesquisa nasce de um sujeito com desejos de fazê-la, mediado por uma história de vida e de formação, no meu caso, o desejo foi mediado por uma pessoa que ensina, ou seja, uma educadora.

Uma educadora preocupada com crianças que não aprendem a ler e escrever e que seguem, no processo de escolaridade, carregando o estigma de continuarem analfabetos ainda depois de muitos anos de estudo. Nesse sentido, a professora de quinto ano que se depara com esses alunos sente a impotência de sua prática docente. Não há o que fazer? O que deve ser feito? Esses alunos em adiantado tempo de escolaridade já não deveriam estar alfabetizados? Não há como se acostumar com uma situação cruel e recorrente como esta.

Parece expressar meus pensamentos um dizer de Fernando Pessoa (s/d, *online*):

---

<sup>3</sup> Estudiosos grafam o nome do autor Vygotsky de várias maneiras (Vygotsky, Vigotski ou Vigotsky) devido às diferentes traduções das obras do autor. Neste trabalho, faço a opção pela grafia Vygotsky.

[...] Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário. Alargue seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas. Se achar que precisa voltar, volte! Se perceber que precisa seguir, siga! Se estiver tudo errado, comece novamente. Se estiver tudo certo, continue...

Como não me acostumei com a situação, sem me revoltar com ela, alargando meu coração de esperanças, percebi que precisava seguir em frente, transpor meus limites para que pudesse ajudar meus alunos a transporem os seus. Do meu ponto de vista, há que se recomeçar... Assim, iniciei o curso de mestrado, com o desejo, como pesquisadora, de olhar para o trabalho da professora como possibilidade para esses alunos. Há que se parar, estudar, conhecer e compreender para poder intervir de outra maneira. No entanto, o encontro com a pesquisa não é fácil. É árduo. Eu diria que até doloroso.

Ao rascunhar as palavras que delineariam meu texto, muitas foram as tentativas de escritura. Escrever, apagar, buscar autores que pudessem ancorar os estudos... durante a pesquisa, encontrei-me com Vygotsky (2007) e aprendi que o domínio da linguagem escrita como tal, isto é, como um sistema particular de símbolos e signos, prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural dos sujeitos. Essa compreensão, mediada pela vivência pessoal - tanto de professora quanto de pesquisadora que precisava escrever e registrar a pesquisa -, causou-me uma sensação de “certo desamparo”, ao imaginar meus alunos que, em idade já avançada, com vários anos de escolaridade, ainda não se apropriaram do código da escrita. Neste processo dolorosamente vivido, fui imaginando sentir na pele a dificuldade daqueles que, em um quinto ano, ainda não conseguem escrever, afinal, segundo Barthes (apud BUCKINGHAM, 2011), a linguagem é como uma pele: é com ela e por ela que eu contato os outros.

No decorrer dessa tessitura, percebi a complexidade da organização das ideias na sua materialidade textual. Mais que isso, estava diante do desafio de uma produção que expressasse o compromisso social inscrito nessa pesquisa e, diante de tal complexidade, conforme fui “vestindo” a pele da pesquisadora e me estranhando como a professora que era, encontrei em Kramer (2002) uma inspiração bakhtiniana que me possibilitou avançar na produção do trabalho por passar a compreendê-lo como espaço de produção e circulação de sentidos,

portanto, de conhecimento também, se considerarmos a relação entre o pesquisador e seu outro.

Se um texto é o lugar próprio da interação, como bem nos ensina Geraldini (1997), há que se considerar o encontro entre sujeitos, mediado pelo texto. Portanto, neste processo, minha intenção é viver o princípio de que os textos e as vivências fazem sentido no cotejamento a outros textos e vivências. Assim, esta pesquisa deverá ter o compromisso de dar a ver as relações entre os diversos sentidos em jogo no processo de formação e de pesquisa. Ferreira Gullar nos ensina que “a arte existe porque a vida não basta”. Imaginário e real constituem-se reciprocamente, visto que criamos a partir do real e a arte inspira a vida (GOMES, 2007). Eu diria: a pesquisa existe porque a vida não basta; no entanto, é a vida vivida que inspira a pesquisa pelas muitas vozes que me constituem. Meu desejo é o de viver a tentativa de um processo de escrita como um acontecimento vivo, polifônico, como bem nos ensina Bakhtin (2010), no qual deverão ser registrados os desejos da pesquisadora e os conhecimentos dela decorrentes, uma vez que o enunciado é a expressão de uma fala viva, que virá sempre acompanhada de uma atitude responsiva - espero eu que se dê a ver pela professora.

Nesse sentido, o estudo a seguir apresenta minhas inquietações de professora do Ensino Fundamental, uma professora que se preocupa com os processos de leitura e escrita que instaura em sala de aula nas relações que estabelece com seus alunos. Ou seja: como professora de um quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal, tenho percebido que nem sempre as crianças compreendem os usos e funções sociais da escrita. Muitas delas chegam a esta etapa final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental ainda não alfabetizadas.

Do lugar de professora, inquieta-me a forma como significam as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula. Dessa forma, como explicitar a eles que a linguagem tem uma função comunicativa concreta, que pode ser materializada pela escrita? Como mediar as relações no sentido de que as crianças sejam capazes de organizar, na forma de escrita, aquilo que querem dizer? Para quem vão, efetivamente, encaminhar suas escritas, uma vez que não desejo que escrevam apenas para mim, professora? Como e por que leem o que leem? Como possibilitar que alunos ainda não alfabetizados se iniciem no mundo da escrita como forma de linguagem que possibilita a interação entre sujeitos? As questões são muitas; as respostas, poucas.

Entre tantas questões formuladas como professora, busquei a pesquisa na tentativa de compreender problemas de ordem teórica e epistemológica que pudessem ancorar a práxis vivenciada, por entender que o professor deve ser alguém que mantém um olhar curioso aos modos de significação daquilo que vive compartilhadamente na sala de aula. Cabe a ele assegurar aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, dentre eles, a leitura e a escrita.

Como pesquisadora, compreendo que há que se sistematizar as questões da professora de forma científica para que o projeto possa ser viabilizado enquanto pesquisa acadêmica. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é **focar nas relações de ensino os indícios da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos que não estão alfabetizados**. Diante disso, procurei contextualizar o problema de pesquisa com a seguinte questão de investigação: **como ocorre a aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças não alfabetizadas, que frequentam um quinto ano do Ensino Fundamental I?**

Para tal, busquei realizar a complexa tarefa de olhar, no cotidiano escolar, para as relações vividas na sala de aula, entre professora e alunos e entre alunos e alunos, como possibilidade de apreensão dos indícios dos modos de significação acerca da escrita produzidos pelos sujeitos que ainda não se apropriaram do código alfabético, e, dentro dessas alterações, as possibilidades de mediação junto às crianças ainda não alfabetizadas, por compreender que a questão apresentada nasce da necessidade e do anseio de poder realizar um trabalho que viabilizasse a aprendizagem desses alunos. Esta seria a contribuição social da pesquisa, sem deixar de lado a contribuição pessoal, uma vez que a apropriação de conhecimentos viabilizada por ela modificará a compreensão da dinâmica social vivida pela professora.

A organização do texto, a partir destas memórias, seguirá apontando o que já se tem dito sobre este assunto em um texto intitulado “O que já se fez e se disse sobre o assunto? Um olhar para o passado”. Na sequência, no primeiro capítulo, explanarei sobre as questões de linguagem, por compreendê-la como atividade simbólica constitutiva de sujeitos. No entanto, porque esta é uma pesquisa que versa sobre o trabalho pedagógico com a linguagem, aprofundarei os estudos na tentativa de compreender também as concepções de linguagem que ancoram as a

possibilidades de trabalho na escola, a saber, os trabalhos com a linguagem e sobre a linguagem.

No capítulo dois, tratarei de compreender a especificidade do trabalho da professora alfabetizadora, um trabalho diretamente relacionado aos conhecimentos sobre a organização da língua enquanto sistema simbólico. Por entender que a especificidade do trabalho com alfabetização move-se no limiar entre linguagem e língua, será importante compreender também as perspectivas construtivista e discursiva de alfabetização, uma vez que, do meu ponto de vista, os processos de aquisição da língua escrita pelas crianças são possibilitados pelos usos efetivos da linguagem em condições sociais. Nossas experiências individuais são possibilitadas pelas experiências mediadas pelo outro; assim, os usos sociais da língua devem ser possibilitados às crianças na escola, tais como são utilizados socialmente.

Por considerar que alfabetizar é oportunizar o conhecimento das regras de leitura e escrita, da técnica da escrita, da apropriação dos códigos e das letras, entendi, como alguns autores, que há a necessidade de que o professor tome decisões adequadas em relação aos métodos e técnicas de alfabetização que adotará. Desta feita, no capítulo três, contextualizarei o leitor acerca dos métodos sintético e analítico de alfabetização, estabelecendo relações com as concepções de linguagem e com o conceito de letramento, uma vez que, alfabetizado, o sujeito utilizará a escrita em sua função instrumental, isto é, se apropriará do seu funcionamento como suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos (FONTANA; CRUZ, 1997), o que possibilitará que passe a utilizar a leitura e a escrita em seus usos sociais, aproximando-nos do conceito de letramento e aproximando-o de um novo modo de ser e estar no mundo, uma vez que, de acordo com Soares (2005, p. 37),

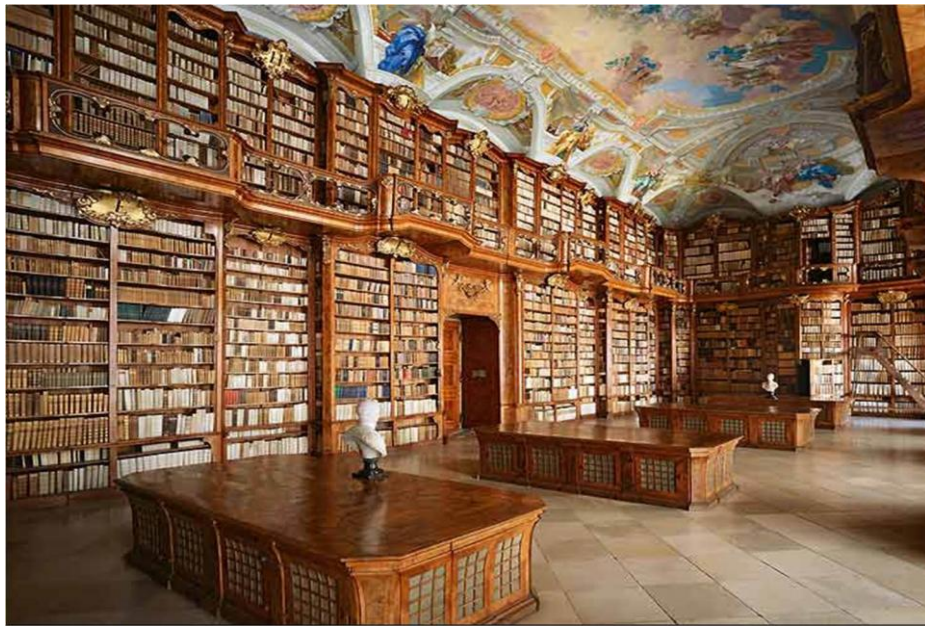
[...] a pessoa letrada já não é mais a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural [...] muda[r] seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Compreendidos os conceitos apontados anteriormente, discorrerei sobre a ancoragem teórico-metodológica adotada na pesquisa no quarto capítulo, e as **condições de produção da pesquisa**, tais como a caracterização do **bairro**, da **escola**, da **sala de aula**, dos tempos e modos de registro - **das relações de ensino**

- que possibilitaram a produção dos dados e **dos sujeitos** que dela participaram, serão explicitadas no capítulo cinco.

Para finalizar o texto, mas não nossas interlocuções, tecerei, na sequência, algumas considerações sobre o processo vivido.

## Trajetória da professora em direção à pesquisadora



Biblioteca da Abadia de Saint Gall – Suíça. 1483

*“[...] Considerando que o conhecimento do outro é mediatizado pela linguagem e pela experiência que temos de nós mesmos e de nossa sociedade, a opção foi, parafraseando Foucault, buscar explicações não no feito, mas o que foi o fazer, em cada momento, o objeto tal como se nos parece possível produzi-lo, hoje, mediante a compreensão do significado desse fazer para o presente que o produziu.” (MORTATTI, 2000, p. 303).*



## TRAJETÓRIA DA PROFESSORA EM DIREÇÃO À PESQUISADORA

Este trabalho de pesquisa ancorou-se nas proposições teóricas de Vygotsky – perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano – e de Bakhtin – perspectiva discursivo-enunciativa –, bem como em demais autores pautados nestas mesmas perspectivas.

Logo no início do desenvolvimento desta pesquisa que agora apresento, realizei um levantamento bibliográfico em vários bancos de dados e periódicos, sendo eles: o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); periódicos que reúnem uma amostra significativa da produção nacional na área de Educação e o Banco de Dissertações e Teses das bibliotecas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); os Cadernos Cedes; os Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas; a Revista Brasileira de Educação (ANPED); a Revista Educação e Sociedade; e a Revista Leitura: Teoria & Prática. O período definido compreendeu os anos de 2000 a 2011, perfazendo assim um período de onze anos.

Ao olhar para o passado na tentativa de compreender o que já se fez e se disse sobre o meu objeto de estudo, a saber, práticas pedagógico-escolares relativas ao trabalho com a sistematização da escrita, a prática da alfabetização, pautada em um trabalho com textos de circulação social, e as práticas de letramento, vários foram os autores contemplados, como também diversos foram os princípios teóricos encontrados, o que me possibilitou a ampliação do olhar sobre meu objeto de estudo, uma vez que tais referências embasaram-me teoricamente, o que se coloca como fundamental à atitude científica.

Para a pesquisa realizada junto ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi preciso um cuidado em relação às palavras-chaves que foram empregadas e a delimitação dos objetivos da pesquisa. Usei as seguintes combinações de palavras-chaves: alfabetização; letramento; processos de produção de textos; produção de texto; ensino de produção de texto; mediação nos processos de produção de texto; sentidos produzidos pelos alunos nos processos de produção de textos e análise acerca do processo de produção de textos na sala de aula.

A pesquisa demonstrou que há muitos trabalhos sobre alfabetização e produção de textos, bem como questões que abordam os processos de alfabetização e de letramento. Evidenciou-se, também, que a discussão acontece nos mais variados campos do conhecimento, tais como na linguística, pedagogia e psicologia. Dentre as diversas vertentes teóricas, encontrei trabalhos pautados na perspectiva histórico-cultural, na perspectiva cognitivista e na perspectiva linguística. No que diz respeito às metodologias, também se mostraram bastante variadas, ora priorizando metodologias quantitativas, ora qualitativas e ora discursivas.

As discussões e análises apontaram diversos aspectos envolvidos na problemática, a saber: pesquisas em relação à alfabetização pautadas em produção de textos; diferentes atividades de escrita e reescrita de textos com crianças de Ensino Fundamental I; a questão da formação do professor; a utilização da Internet como mediadora do processo; alfabetização de jovens e adultos; alfabetização nas séries iniciais; alfabetização de crianças, jovens e adultos que apresentam distúrbios de aprendizagem; consciência fonológica; literatura infantil na alfabetização, entre outros.

Em minha vivência escolar e nas relações que estabeleço com demais professores, a questão que envolve o aumento de alunos não alfabetizados ao final do Ensino Fundamental I continua crescendo, o que pode ser confirmado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em exames como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), uma avaliação internacional que realizou seu primeiro exercício em 2000 e revelou os baixos índices do nosso país no ensino e aprendizagem dos alunos em leitura e escrita, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avaliou os alunos das escolas públicas estaduais e municipais, em 2011, para os anos finais do Ensino Fundamental. Neste particular, encontrei poucas pesquisas que se relacionassem à minha preocupação enquanto professora (inicialmente) e pesquisadora.

Nesse sentido, acredito que um trabalho voltado para questões relacionadas às atividades de leitura e escrita com alunos não alfabetizados no final do Ensino Fundamental I, a partir de textos de circulação social, ainda encontra campo para discussões no meio acadêmico e também nas escolas, ao priorizarmos o contexto das práticas de sala de aula.

Trago o meio acadêmico, pois esse é o *lócus* propício do desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos científicos, os quais devem contemplar a

rigoriedade teórico-metodológica, a expansão da pesquisa e a divulgação dos resultados. Uma pesquisa dessa natureza pode contribuir também para com professores que se encontram nos conflitos singulares da escola e que partilham, tal como eu, dos mesmos desejos de compreender os processos de elaboração de seus alunos acerca da leitura e da escrita – pautados em práticas de letramento.

Minha trajetória de pesquisa durante a produção da dissertação de mestrado oportunizou uma vivência ímpar em relação ao desenvolvimento de meu conhecimento, tanto como pesquisadora quanto como professora. Passei a olhar para os processos de ensino que propicio junto aos meus alunos de forma diferenciada, uma vez que a reflexão sobre minha própria prática foi à escolha teórico-metodológica.

## Questões de linguagem



Pablo Picasso. La lectura. 1932. Óleo sobre tela 130 x 97 cm.

*“O significado de uma palavra representa um amalgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.” (VYGOTSKY, 2008, p. 150).*

## CAPÍTULO I

### QUESTÕES DE LINGUAGEM

#### 1.1 As Relações entre Pensamento e Linguagem

A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passando no presente, que se faz no passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem. (GERALDI, 1993, p. 5).

Segundo Vygotsky (2008), as funções psicológicas básicas do sujeito se constituem de acordo com sua história social. Assim, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento não são originadas por fatores congênitos, mas por atividades presentes nos hábitos sociais da cultura na qual o sujeito está inserido. Nesse sentido, vale lembrar que “a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar” (VYGOTSKY, 2008, p. 4).

Comungando do mesmo princípio de Vygotsky no que diz respeito ao valor atribuído ao social, Bakhtin nos apresenta que a linguagem é constitutiva das relações sociais, pois está presente em todas as relações que os sujeitos estabelecem entre si. Dessa forma, é por meio da linguagem que o homem atribui sentido às coisas.

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2010, p. 42).

É perceptível que, tanto na abordagem teórica de Vygotsky (2008) como na de Bakhtin (2010), o homem é considerado um sujeito social, constituído por e em um determinado período histórico, nas relações sociais das quais participa, tendo a

linguagem como fator relevante nesta constituição que se dá sempre, e necessariamente, na interação social (OMETTO, 2005).

De acordo com Vygotsky (2008), pensamento e linguagem apresentam origens distintas, e até determinada idade desenvolvem-se independentemente. O estudo genético entre pensamento e linguagem apresenta que durante o desenvolvimento do pensamento e da linguagem ocorrem várias alterações, tanto a nível filogenético, respectivo à história do desenvolvimento da espécie, como no que diz respeito ao nível ontogenético, referente à origem do desenvolvimento biológico do indivíduo.

Desse ponto de vista, a abordagem busca uma síntese que integre, numa mesma perspectiva, o homem enquanto ser biológico e ser social, membro da espécie humana que participa de um processo histórico.

Assim, a linguagem (verbal, gestual e escrita) se torna um instrumento semiótico na nossa relação com o outro, sendo parte fundamental da nossa constituição enquanto sujeito. Portanto, podemos dizer que a linguagem é social, e sua função principal é a comunicação que possibilita a interação social. A comunicação é uma função básica, que permite a interação social e a organização do pensamento. Para Vygotsky (2008, p. 23), “a fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social”.

Aproximadamente por volta de dois anos de idade, pensamento e linguagem se entrecruzam e a criança começa a perceber a finalidade da fala. Esse é um marco importante nos processos de significação do sujeito, pois excede a fase do pensamento pré-verbal na evolução do pensamento e a fase pré-intelectual no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Segundo Oliveira (1999, p. 47),

[...] num determinado momento do desenvolvimento da criança (por volta dos dois anos de idade) o percurso do pensamento encontra-se com a linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. [...] A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal (OLIVEIRA, 1999, p. 47).

Esse entrecruzamento das linhas de pensamento e linguagem conduz a uma nova configuração do comportamento; assim, o pensamento passa a ser verbalizado

e a criança passa a sentir necessidade das palavras, emergindo a sua função simbólica. A partir dessa nova configuração, ou seja, a partir do momento da fusão entre pensamento e linguagem, a criança aumenta seu repertório e passa a usar palavras para substituir pessoas e objetos, começando a dominar a fala exterior. Nesse momento,

[...] a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova ('O que é isso?'); e (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos (VIGOTSKY, 2008, p. 53).

Quando isso ocorre, a criança percebe que tudo tem nome, portanto, a palavra designa objetos - função designativa, denotativa. Na ausência de uma palavra para nomear um objeto até então desconhecido, a criança busca o adulto para mediar as significações das palavras, sendo, assim, orientada pela palavra do outro. Quando isso ocorre, a fala do outro é internalizada pela criança. Nesse processo, as palavras vão sendo significadas, sendo a base para novos conceitos, que se apresentarão de forma cada vez mais complexa.

A função designativa desenvolve-se gradativamente na criança e sua função apresenta-se entrelaçada aos demais fatores não verbais, estando intrinsecamente ligada às situações em que a criança se encontra ao ouvi-la. Ou seja, a palavra é reconhecida por seu significado dentro de um contexto mais amplo, apresenta como característica dar nome, indicar as coisas e, posteriormente, individualizá-las. Podemos evidenciar que essa função da palavra possibilita a abstração e a generalização de ideias.

Ao adquirir uma referência estável, embora seu significado não esteja concluído, a função designadora é a mesma para crianças e adultos, permitindo a comunicação entre eles. No entanto, suas funções analíticas e generalizadoras vão se transformando a partir das operações intelectuais culturalmente desenvolvidas, diferenciando-se em relação ao grau de generalização da palavra presente nos interlocutores. Fontana e Cruz (1997) ressaltam que as palavras não são isoladas e imutáveis, portanto seus significados modificarão de acordo com o desenvolvimento do sujeito e à medida que, porque envolvidos na dinâmica social, passam a utilizá-las reelaborando-as no jogo das práticas sociais. Desse modo, novas estruturas vão

sendo criadas de acordo com o avanço das operações intelectuais da criança, o que possibilita-nos perceber suas diferentes elaborações.

Segundo as autoras (1997, p. 98), “essa generalização se amplia na medida em que os contextos vão sendo diversificados e as funções intelectuais complexas, como a abstração e a generalização, vão sendo elaboradas e consolidadas”.

Para Vygotsky (2008, p. 6), “uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos”.

Ainda segundo o autor, é essencial o conhecimento sobre as relações entre pensamento e linguagem, no sentido de entendimento do processo de desenvolvimento intelectual. Se partirmos do princípio de que a linguagem não se traduz simplesmente em uma expressão do conhecimento obtido pela criança, mas que há uma inter-relação entre pensamento e linguagem, um oferecendo recursos ao outro, podemos entendê-la não só como atividade simbólica exclusivamente humana, mas como possibilidade de interação entre os sujeitos (FONTANA; CRUZ, 1997). Dessa forma, como sujeitos, utilizamos a linguagem também na sua função comunicativa, como forma de manter contato social. Pode-se considerar que a nossa fala primeira é para o outro, assim, atribuímos uma essência social para a fala.

Vygotsky nos apresenta que as risadas, os sons, os movimentos dos bebês, desde seus primeiros meses de vida, caracterizam-se como meios de contato social. De acordo com Oliveira (1999), explanando sobre as ideias de Vygotsky, a criança está imersa em um universo humano, cultural e social, portanto relaciona-se com outros sujeitos. Nesse sentido, a comunicação deve ser a mais elaborada possível, para que possa ocorrer a organização e significação das ações e dos gestos que os outros realizam. É neste processo que a criança vai atribuindo significados para as palavras, visto que inicialmente e por si só não consegue eleger o significado de cada palavra, o qual é elaborado no contato daquela com o adulto ou outro mais experiente, na cultura.

Dessa forma, as práticas e valores são construídos, transmitidos por meio da linguagem em sua função comunicativa. Assim, para Vygotsky (2008, p. 7), “[...] a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra”.



Nesse sentido, Vigotsky explicita-nos que a aquisição da linguagem passa por funções. Inicialmente, temos a linguagem social, a qual tem como função primeira designar e comunicar, ou seja, de intercâmbio, de troca entre as espécies. Ao nomear, o sujeito passa a classificar algo, nomeia o mundo em duas grandes categorias, tudo o que pertence ao objeto - *caráter objetal*, substitui o próprio objeto - e tudo que não pertence ao objeto - *referência objetal*, por exemplo, a designação de uma qualidade do objeto -, de certa forma categorizando o mundo por meio da palavra.

Como segunda função, há o pensamento generalizante, momento em que a língua se relaciona com o pensamento, o qual se constitui ao longo do desenvolvimento do sujeito. Primeiramente, tem-se a linguagem com a função de comunicação e, depois, como inteligência abstrata, passando a utilizar o pensamento, a inteligência simbólica. Esse é um avanço significativo, pois os dizeres, as palavras e os demais elementos que constituem esse contexto possibilitam a análise, a elaboração e a generalização.

A generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso daquele da sensação e da percepção. Esta diferença está implícita na proposição segundo a qual há um salto dialético não apenas entre a total ausência da consciência (na matéria inanimada) e a sensação, mas também entre a sensação e o pensamento. Tudo leva a crer que a distinção qualitativa entre sensação e pensamento seja a presença, nesse último, de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado da palavra; e, conseqüentemente, que o significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo. (VYGOTSKY, 2008, p. 6).

Nesse sentido, o significado da palavra e a generalização poderiam ser considerados como sinônimos se pensarmos na generalização como o cerne de cada palavra, uma vez que a palavra é um fenômeno do pensamento que está, por sua vez, ligado à palavra. Poderíamos dizer que o significado da palavra seria o princípio de uma generalização.

A linguagem interior está, portanto, intrinsecamente relacionada ao pensamento e pela sua passagem da função comunicativa para a função intelectual, num discurso interior, presente no plano simbólico. É uma linguagem que o sujeito não precisa externalizar, ou seja, uma linguagem social que é incorporada. Nesse sentido, trata-se da fala da criança para ela mesma, a fala que é "posta pra dentro",

explicitando passos de raciocínio, de caminhos. Essa fala não tem função de comunicação e interação, mas de elaboração e organização das ideias, das resoluções de um problema.

Posto isto, é possível afirmar com Fontana e Cruz (1997) que é por meio da palavra que ocorre o processo de elaboração do mundo e de nós mesmos. Podemos dizer que o mundo se revela para nós semioticamente. Nesse processo, os significados fazem a mediação entre os sujeitos e o mundo real, conduzindo-nos à compreensão do mundo e da língua. Portanto, é possível afirmar que agimos sobre a linguagem e pela linguagem.

Ainda na mesma perspectiva, convém acrescentar que, segundo Smolka (1995), a concepção de homem neste modo de compreensão da linguagem é entendida não como sujeito uno, mas, sim, ao menos duplo, que experimenta, controla e resiste ao outro e a si próprio, apresentando-se como agente que transforma e se transforma, constitutivamente, produzindo signos e significados, portanto, linguagem.

Consequentemente, com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem. (LURIA, 1986, p. 33).

Pensar nesse ser humano é percebê-lo interagindo com outros sujeitos, construindo, transformando, buscando estratégias para sobreviver. Logo, agindo em seu favor e criando a possibilidade de ação intencional que nos remete ao trabalho com a linguagem na escola. Ou seja, o sujeito, ao se dar conta das possibilidades de uso da palavra, da linguagem, pode atuar com ela a favor da aprendizagem de conhecimentos elaborados socialmente, possibilitando outra relação entre pensamento e linguagem. Uma relação que se dá no movimento das interações humanas, constituída interdiscursivamente, portanto uma experiência social e individual ao mesmo tempo, visto que pelo outro são singularizadas nossas experiências no mundo (OLIVEIRA, 1999).

Ao elaborar socialmente os conhecimentos, os sujeitos utilizam-se de conceitos potenciais que, vivenciados a partir da experiência com o outro, vão se

modificando, sendo generalizados e se desprendendo de situações concretas em direção aos conceitos abstratos. Nesse contexto, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato.

Oliveira (2003), ao tematizar acerca das experiências vividas pela criança no decorrer do processo de desenvolvimento, destaca como fundamental a aprendizagem do sujeito, ressaltando que, em sociedades escolarizadas como a nossa, há que se levar em consideração as relações entre escolarização e desenvolvimento psicológico.

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e ao desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 151).

Posto isto, durante o percurso escolar a criança passa por um período evolutivo e seu desenvolvimento é elaborado a partir de um contexto histórico-social de uma sociedade letrada e escolarizada, num movimento cíclico entre escola e prática social. Ou seja, os conceitos cotidianos e científicos exercem papel fundamental na transformação dos conhecimentos organizados e compartilhados nas atividades práticas e na experiência pessoal.

Portanto, as diferentes formas de pensamento são resultados de uma combinação da trajetória da criança - que perpassa a evolução biológica, a evolução histórico-cultural, que possibilita o desenvolvimento individual -, permitindo a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato; no entanto, a escola deve possibilitar mais, a saber, a promoção do pensamento teórico, momento no qual ocorre uma mudança qualitativa do desenvolvimento, pois permite um maior controle sobre si mesmo e sobre suas escolhas a partir das experiências com o mundo.

A emergência do pensamento teórico, por sua vez, está claramente relacionada com processos metacognitivos, em que a investigação acerca da natureza mesma dos conceitos e o domínio dos próprios processos de comportamento e pensamento promove um novo afastamento do sujeito com relação ao mundo da experiência. Esta

[...] mudança está relacionada a práticas culturais específicas e pode ser associada à alfabetização, à escolarização e ao desenvolvimento científico. (OLIVEIRA, 1999, p. 57).

Essas compreensões nos remetem a um estudo mais adensado acerca das concepções de linguagem que circundam o meio educacional, principalmente entre professores que trabalham com língua portuguesa, com a alfabetização e com práticas de letramento, o que nos possibilita o entendimento sobre práticas educativas nesta área. Nesse sentido, passa a ser de fundamental importância que o professor mantenha um olhar investigativo acerca dessas concepções, uma vez que, segundo Geraldi (1997), seus procedimentos metodológicos decorrem tanto de uma concepção política quanto de uma concepção teórica adotada.

Para tal, recorreremos a alguns linguistas, tais como Geraldi (1993, 1997), Kleiman (2005), Koch e Elias (2010), Soares (2011) e outros.

## 1.2 Concepções de Linguagem e Possibilidades de Trabalho na Escola

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem [...]. (GERALDI, 1993, p. 4-5).

Antes de passar a discorrer sobre tais concepções, parece-me interessante chamar a atenção para o fato de que, neste trabalho, concebi a linguagem como atividade simbólica constitutiva de sujeitos, tal como nos sugere Vygotsky (2008). Essa concepção também foi encontrada nos trabalhos de Faraco (2001). Para o autor, uma nova linhagem intelectual sobre as concepções de linguagem vem se forjando, tendo como eixo central a intersubjetividade. Nesse contexto, não há como pensar o ser humano excluído das relações com o outro. Dessa forma, o autor nos aponta “que a linguagem antes de ser para a comunicação, o é para a elaboração” (FARACO, 2001, p. 6). Portanto,

A atividade intelectual começa a se abrir para a relevância da alteridade, da interação, da subjetividade social; e, por consequência, para um progressivo senso de que a apreensão e compreensão das

realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos interrelacionais (FARACO, 2001, p. 6).

Pensar em processos inter-relacionais, como nos sugere Faraco (2001), nos remete, novamente, ao espaço da sala de aula. Para tal, recorri ao trabalho de Geraldi, (1997), o qual reafirma a importância de refletirmos sobre a nossa atuação no trabalho com a língua/linguagem tendo como eixo norteador questões relevantes aos professores, tais como: Como ensinar? Quando? O quê? Para quê? Segundo ele, há que se explicitar o “para que” ensinamos o que ensinamos e “para que” as crianças aprendem o que aprendem (GERALDI, 1997, p. 40). Responder a essas questões remete ao estudo aprofundado acerca das concepções de linguagem. Para o autor, três são as concepções que circulam entre professores.

A primeira delas é a concepção que considera a linguagem como *expressão do pensamento*; a segunda, *a linguagem como instrumento de comunicação*; e a terceira, *a linguagem como forma de interação*.

A concepção de linguagem como representação do pensamento rejeita todo o conhecimento e experiência que o leitor/receptor traz em relação à informação, evidenciando apenas a ideia e expressão do pensamento do autor/locutor. De acordo com esta concepção, o sujeito que não consegue se expressar é visto como alguém que não pensa.

Para Geraldi (1997, p. 41), “a linguagem [como] expressão do pensamento [...] ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Nesta mesma perspectiva de Geraldi, Koch e Elias (2010) ao apresentarem a linguagem como representação do pensamento explicitam que, nessa perspectiva, a leitura/escuta é vista como uma atividade de apreensão de ideias do autor – produtor do texto –, na qual não são considerados os conhecimentos e as experiências do leitor/ouvinte.

Nessa concepção, o texto é visto como um produto-lógico de representação mental do autor, competindo ao leitor/ouvinte “captar” essa representação, simultaneamente às intenções (psicológicas) do produtor. Nesse sentido, o leitor/ouvinte cumpre uma função passiva (KOCH; ELIAS, 2010).

A segunda concepção apresenta a linguagem como instrumento de comunicação e compreende a língua como um código que se destina apenas para a transmissão da mensagem. Assim, o emissor desempenha a função de informar e o receptor de entender a mensagem precisamente como foi escrita/dita. A produção do sentido centra-se na abstração do código.

De acordo com Geraldi (1997), essa concepção entende a língua como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Nesse contexto, a leitura/escuta passa a ser uma atividade que exige o foco do leitor/ouvinte no texto, devendo ser dele o reconhecimento do sentido de suas palavras e de suas estruturas.

Diante dessa concepção que contempla a língua como código, como mero instrumento de comunicação, o sujeito é (pré)determinado pelo sistema. Cabe-lhe, apenas, reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto (KOCH; ELIAS, 2010). Nessa concepção, o texto é vislumbrado simplesmente como produto da codificação de um emissor que será decodificado pelo leitor/ouvinte. Para tal, é necessário somente o conhecimento do código utilizado, o que mantém a atenção dos interlocutores na função instrumental. Dessa forma, a preocupação do professor se traduz na língua como código, ressaltando a importância das normas gramaticais que conduzirão ao ensino correto da fala e da escrita dos alunos.

No entanto, diferentemente das concepções assinaladas, há uma terceira a ser abordada: a linguagem como o lugar de interação entre sujeitos. O entendimento da linguagem como o lugar de interação nos conduz à compreensão de que, mais do que buscar uma única fonte de sentidos, o texto, na sua materialidade, no código, nos oferece pistas das intenções, das ideias do autor.

Essa perspectiva considera os sujeitos, tanto o autor quanto o interlocutor, como atores e construtores sociais, pois se constroem e são construídos no texto, o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Assim, nessa concepção,

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1997, p. 41).

Portanto, quando o autor interage com o texto, se torna responsável pela construção de sentido, considerando as informações que lhe foram explicitadas e as que estão implicitamente mencionadas. Desta forma, o leitor é participante ativo, pois se constitui pelos conhecimentos que está lendo e os elabora a partir dos conhecimentos que possui sobre o mundo.

Assim, não é qualquer concepção de linguagem que permite a apreensão da dinâmica discursiva na qual estamos inseridos se considerarmos que somos sujeitos interativos que se afetam reciprocamente na e pela linguagem em funcionamento. “Estudar a língua é, então, perceber os compromissos que se cunham por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma, em determinada situação de interação” (GERALDI, 1997, p. 42), uma vez que é na interação que os sujeitos são contemplados como atores sociais, sujeitos ativos. Para Koch e Elias (2010), a interação pela linguagem pode ser elucidada perante a capacidade do ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, nas mais diversas formas e com os mais diferentes resultados.

No entanto, contemplar o estudo da linguagem em funcionamento é olhar com outros olhos, por outra ótica, passando a considerar o estudo da língua como forma de linguagem mais ampla do que o código, o sistema. É concebê-la como signo, prevalecendo às relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam. Na relação entre pensamento e linguagem, é preciso considerar que os instrumentos são meios de controle e domínio da natureza e norteiam o comportamento do objeto da atividade, gerando alterações no ambiente. Paradoxalmente, os signos, e a linguagem é signo, são meios de atividade interna, a qual tem em sua essência o controle do indivíduo, alterando as próprias operações psicológicas e não somente os objetos pelos quais incidem (VYGOTSKY, 2008). Segundo Smolka (2010, p. 115), “a significação (de um movimento), portanto, não é unívoca e não é imediata. Ela vai se (re)configurando, se estabelecendo, se convencionalizando na relação entre as pessoas”.

Tal compreensão nos remete ao processo educacional, um processo no qual devemos considerar as singularidades dos sujeitos que, segundo Geraldi (1993, p. 5-6), constituem-se sob “[...] a precariedade da própria temporalidade que o momento implica”. Considerar a “interação verbal como lugar de produção da linguagem e dos sujeitos, que se constituem pela linguagem”, nos leva a admitir, neste processo:

a) **que a língua** (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói; b) **que os sujeitos** se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas um trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; c) **que as interações** não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 1993, p. 6-7, grifos meus).

Diante disso, há que se reafirmar a necessidade de compreensão da relação dialética existente nessa relação - língua, sujeitos, interações -, pois é o que se produz na relação que abre a possibilidade de transformação, é nas condições e dimensões da produção dos sentidos que os conhecimentos se elaboram.

Essas constatações levam-me a considerar, neste trabalho, a linguagem como ação e *inter-ação*, e não somente como código, meio para alcançar um fim, mas como modo (ação) de comunicação presente nas relações que se estabelecem entre sujeitos que se afetam reciprocamente e assim se constituem. Para Smolka (1995), há que se trabalhar, na escola, priorizando a questão da produção de significação da linguagem, pois é este movimento dialético de produção de significação, incluindo seu aspecto instrumental, que possibilita a transcendência.

A compreensão dessa dimensão da linguagem como trabalho especificamente humano, material e simbólico, atividade prática e cognitiva nos remete a uma pluralidade de práticas sociais com a língua entendida como linguagem mais do que como código. Essa é a possibilidade de trabalho *da linguagem, com a linguagem e sobre a linguagem*. Tal entendimento leva-nos a discutir esses três tipos de ação dos sujeitos.



### 1.3 Os Trabalhos com a Linguagem e sobre a Linguagem

A reflexão sobre o trabalho com a linguagem na escola nos remete, novamente, às concepções de linguagem, uma vez que tomá-la como o lugar de interação entre os sujeitos é pensar em seu funcionamento na circulação social. Se para Vygotsky (2008) é por meio da linguagem que o homem atribui sentidos às coisas, sendo ela a possibilidade de comunicação nas relações sociais e uma atividade simbólica constitutiva do sujeito, no âmbito escolar não devemos tomar a linguagem apenas como objeto sobre o qual o sujeito age, ainda que seja possível analisar sua materialidade linguística.

Segundo Geraldi (1993), é importante que, na escola, também sejam realizadas algumas ações sobre a linguagem, mas é na interface de ações com a linguagem, em sua dimensão discursiva, que o sujeito será capaz de significar a língua em seus aspectos formais. É no contexto das atividades *com* a linguagem, de modo epilinguístico, ou seja, durante atividades efetivas de leitura e escrita, que podemos possibilitar aos alunos momentos de ações *sobre* a linguagem de modo metalinguístico, durante atividades pontuais e sistematizadas. As atividades epilinguísticas diferenciam-se das atividades metalinguísticas, uma vez que as primeiras estão ligadas ao domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas e as segundas dizem respeito às análises que são feitas da língua enquanto código abstrato e formal. Portanto, pensar em um trabalho com a linguagem é pensar, de maneira mais ampla, em um trabalho nas relações que se estabelecem com a fala e com os textos que permeiam a sociedade letrada na qual estamos inseridos.

De acordo com Geraldi (1993, 1997) e Possenti (1996), tanto as atividades epilinguísticas quanto as metalinguísticas não devem ser ignoradas, pois são condições para a aprendizagem do saber ler e escrever corretamente na materialidade da língua, permitindo ao sujeito processos de significação das diferentes ideologias que circulam na sociedade, o que o coloca num caminho de ascensão a outros conhecimentos, bem como ao poder.

Para Geraldi (1993), diferentemente das atividades metalinguísticas, as atividades epilinguísticas estão vinculadas ao domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas, e as que envolvem as atividades metalinguísticas proferem as análises que são feitas da língua enquanto código abstrato e formal

que, embora também ligadas aos processos interativos, ressaltam o raciocínio sobre a abstração e sobre o aspecto formal, uno e regular da língua.

## Dos conhecimentos necessários ao professor alfabetizador



Bela de Kristo. Jovem mulher lendo um livro. Óleo sobre tela

*“Temos uma história, fazemos parte de uma construção social, cultural, que tem sua história, que tem muito a ver com a história do trabalho, dos trabalhadores, de seus saberes e ofícios.” (ARROIO, 2004, p. 25).*

## CAPÍTULO II

### DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR

#### 2.1 Sobre Linguagem e Língua

Pensar na prática pedagógica em alfabetização é também recorrer aos estudos da linguística, uma vez que, nesse momento, tudo gira em torno da língua. Nesse sentido, o ensino formal da língua escrita deve possibilitar que a criança perceba que as menores unidades dessa língua podem ser representadas. Somente quando ela consegue estabelecer a relação grafema-fonema terá desenvolvido a consciência fonêmica, o que alimentará as relações grafema-fonema realizadas durante a leitura e escrita.

Segundo Cagliari (1998, p. 41), “dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que é linguagem e como funciona, que usos tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar”. Portanto, refletir sobre a alfabetização demanda que o professor conheça as concepções de linguagem, ainda mais considerando sua concepção como o lugar de interação entre os sujeitos, a qual prioriza a condição de interlocução nas relações de ensino, possibilitando a inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, o professor se torna responsável pelo processo de alfabetização, voltando-se para os aspectos específicos da língua enquanto código - há que possibilitar aos alunos atividades metalinguísticas de forma sistematizada -, o qual deve ser apreendido pela criança, ou seja, há uma técnica para se alfabetizar, visto que esta não é uma aprendizagem espontânea.

Com relação às concepções de linguagem apontadas anteriormente neste trabalho, cabe destacar que, se concebermos a linguagem como o lugar de interação entre sujeitos, precisaremos considerar que é no processo interlocutivo que o sujeito terá a possibilidade de apreender o código da língua. Não deve se priorizar o código, mas há que se trabalhar com ele no processo interlocutivo, uma vez que os sentidos se produzem na dinâmica interativa. Ou seja: é no processo dialógico que o sujeito significará a língua enquanto código. Segundo Galdi (1997), há uma distinção entre o “trabalho com a linguagem”, que a considera como lugar de interação, e o “trabalho sobre a linguagem”, o qual a considera um código.

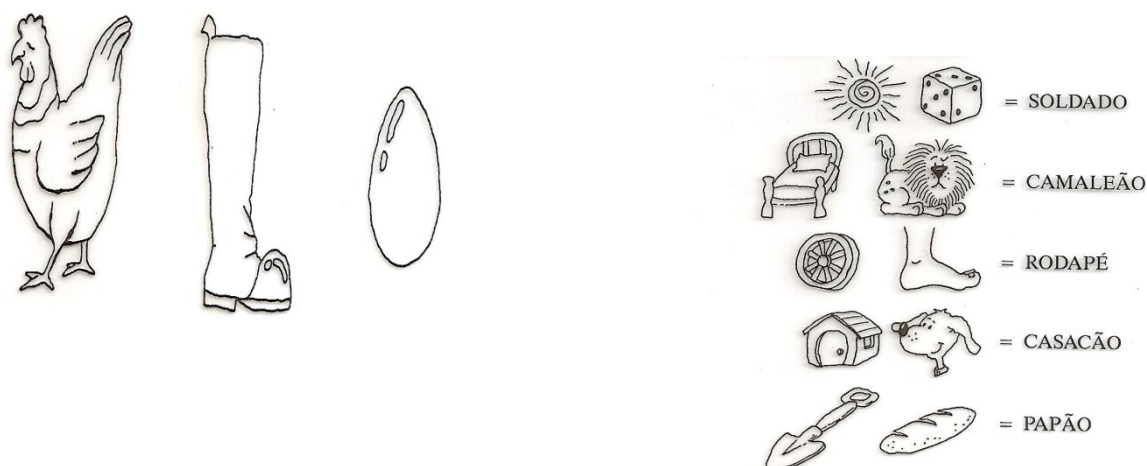
Para Geraldi (1997), ao considerarmos o trabalho com a linguagem sob uma perspectiva discursiva, analisando-a como constitutiva do sujeito e de uma identidade como leitor e escritor, precisamos compreender que, no processo de significação das operações discursivas, os sujeitos realizam ações que se entrecruzam o tempo todo *da* linguagem, *com* a linguagem e *sobre* a linguagem. Dessa forma, o trabalho com a linguagem é mais amplo e abarca também o trabalho sobre a linguagem.

Desse ponto de vista, segundo Cagliari (1998), sem uma base linguística e sem o conhecimento dos sistemas de escrita, o trabalho do professor alfabetizador resultaria em sérios problemas para a aquisição da leitura e da escrita pelos seus alunos, visto que, quando a criança inicia o processo de alfabetização, tudo lhe é descoberta, novidade. O ato de compreender as letras e relacioná-las com os sons é bastante difícil, pois a linguagem escrita ainda lhe é algo desconhecido.

Vale ressaltar que Mendonça (2003) enfatiza a necessidade de que o professor tome decisões adequadas em relação aos métodos e técnicas de alfabetização que adotará. Destaca, ainda, que “as características histórico-evolutivas da escrita e sua psicogênese nos aspectos psicolinguísticos, bem como subsídios sociolinguísticos, fonéticos e fonológicos para a alfabetização” (MENDONÇA, 2003, p. 23) devem ser aspectos compreendidos pelo professor alfabetizador.

Segundo Cagliari (2009) e Massini-Cagliari e Cagliari (1999), entre outros autores que nos apresentam as fases históricas da escrita, nos primórdios, os homens se comunicavam por meio de desenhos (pictogramas), registrando nas rochas e cavernas suas ações. Tais desenhos estavam associados às ideias que desejavam transmitir, e não aos sons das palavras que poderiam exprimi-las. Nesse sentido, não havia um significado fonético, mas sim ideográfico, uma escrita pictográfico-ideográfica. Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 23), “[...] a escrita ideográfica é todo sistema que parte da representação das ideias veiculadas pelas palavras, para depois chegar a seus sons”.

Posteriormente, a humanidade viveu outro momento em que a escrita, ainda pictórica, deixa de representar a ideia como um todo e passa a representar o som de palavras ou partes delas, passando a utilizar o princípio fonográfico. É uma escrita pictográfico-fonográfica.



**Figura 1 – Exemplo de escrita pictográfico-fonográfica**

Fonte: Zat (1996, p. 27-28).

Anos mais tarde, surge a escrita alfabética, na qual se utilizam símbolos para representar o som das letras. Esse conjunto de símbolos permitiu a formação da escrita. O alfabeto que conhecemos hoje se originou a partir desses sinais e, muito embora ele tenha sido uma das mais importantes invenções da humanidade, encontraram-se dificuldades na prática do seu uso, pois o objetivo do alfabeto era escrever as palavras de acordo com os sons das letras - consoantes e vogais. No entanto, as diferenças dialetais produziram um grande questionamento que se traduzia na seguinte questão: como era possível pronunciar de diversas formas uma mesma palavra que tinha um significado comum? Foi assim que surgiu a ortografia como uma norma de regras para viabilizar a leitura.

Nos estudos desenvolvidos por Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 174-175), os autores explicitam que

A solução é congelar as sequências de letras que as palavras têm. Para isto, as línguas escolhem uma forma de escrita para cada palavra e todos os falantes de todos os dialetos precisam escrever de uma única maneira, embora possam falar e ler estas palavras com pronúncias diferentes. A ortografia é justamente uma forma neutra de escrever as palavras.

Muitas crianças na fase inicial da alfabetização acabam por escrever as palavras tal como falam, o que, segundo Massini-Cagliari e Cagliari (1999), não deve ser considerado como erro, mas como parte do processo de aprendizagem. Contudo, o professor deve estar atento para conduzir este processo para as

sistematizações necessárias à apropriação da escrita alfabética ortográfica, uma vez que são muitas as nuances de pronúncia das palavras. Nossa escrita não é apenas fonética, mas ortográfica, o que possibilita que, em qualquer dialeto, possamos ler e compreender essa escrita.

O autor nos explica que, por exemplo, a palavra "balde" poderia ser escrita das mais variadas formas, tais como: "baudi, baudji, baude, baudj, bardj, bardji, barde, bardj, balde" (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 30). Foi por este motivo que a ortografia foi instituída, uma vez que "[...] o alfabeto foi uma brilhante invenção que não deu certo (devido à variação linguística) [...] o que salvou o alfabeto foi à invenção da **ortografia**" (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 30, grifo do autor), que veio para contribuir com a finalidade da escrita, a qual tem por intento permitir a leitura.

Para o autor, existe uma crença de que a ortografia possibilitaria a pronúncia correta das palavras, o que não é verdadeiro, uma vez que

[...] a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem a função de anular a variação linguística, na escrita, no nível da palavra. O fato de a ortografia se aproximar mais da pronúncia das classes sociais mais privilegiadas deve-se ao fato de as pessoas pertencentes a estas classes sociais terem mais acesso à escolarização e, por causa disso, conhecerem a ortografia e policiarem a sua fala (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 31).

Considerando o exposto por Massini-Cagliari e Cagliari (1999), ao desenvolver seu trabalho, o professor, com conhecimento e responsabilidade, explica aos seus alunos que ainda estão no processo de alfabetização quais são os requisitos inerentes a esse processo.

A escrita envolve uma série de conhecimentos para além do código linguístico. Nesse sentido, Lemle (1993) ressalta a importância de ensinar ao aluno que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, que as frases se iniciam com letra maiúscula, que há diferentes traçados para as letras, que a escrita se diferencia do desenho, entre outros. Para as crianças, os aspectos acima descritos são essenciais no processo de aprendizagem da codificação/decodificação das letras.

Partindo dos princípios apontados, pode-se dizer que a escrita comanda a fala; paradoxalmente, é a escrita que representa a fala. Massini-Cagliari e Cagliari

(1999, p. 64) explicitam que “a escrita é a representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura”. Assim, a oralidade nos permite diversas formas de enunciação da escrita, o que não ocorre na escrita, pois, na oralidade, não necessitamos fundamentalmente empregar as regras que se fazem essenciais para a escrita. Vale ressaltar que quem quiser

[...] ter acesso à mensagem do texto escrito, aos aspectos literários, enfim, ao discurso linguístico, precisa transformar o escrito em oral através da leitura. Quando se diz ‘linguagem escrita’, não se quer dizer que a escrita é totalmente diferente da linguagem oral, mas que é apenas ‘um uso específico’ da linguagem. Fora o aspecto gráfico, tudo o mais que se encontra num texto escrito só pode ser entendido com relação ao sistema linguístico da língua, o qual é, na sua essência, uma realidade oral. O valor atribuído à escrita nas sociedades é tão grande e importante que pode levar alguém a pensar que a escrita é que comanda a fala e não o contrário. A escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 64-65).

Esta afirmação do autor nos permite pensar no processo de ensino/aprendizagem, ao considerar que, para a criança que não sabe nem ler e nem escrever, toda palavra é difícil. No início do processo de aprendizado da leitura e da escrita, o aprendiz ainda não apresenta dúvidas em relação aos problemas de ortografia como os adultos, que já fazem uso da escrita e, em algumas situações, ficam indecisos diante da grafia de algumas palavras.

A relação existente entre a escrita e a fala é bastante complexa e de difícil entendimento. Lemle (1993) aponta que o processo de compreensão e de simbolização entre as letras e os sons da fala é bastante difícil e problemático. No decorrer do processo de alfabetização, quando algum aluno avança na aprendizagem, acreditamos que ele conseguiu captar a ideia de que “cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra” (LEMLE, 1993, p. 16).

Porém a autora ressalta que essa relação não é tão simples, é algo mais complicado, visto que não existe um “casamento monogâmico” entre letra e som: pode ocorrer também a poligamia e a poliandria. Na monogamia, a correspondência entre fonemas e letras é biunívoca, ou seja, os “fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, /a/ correspondem [exatamente] às letras: p, b, t, d, f, v, a” (LEMLE, 1993, p. 17).

Quanto à poligamia, tanto Lemle (1993) como Mendonça (2003) nos apontam que acontece quando o fonema /s/, por exemplo, pode ser representados pelas



letras ç, ss, c, xc. Ou seja, há formas diferentes de grafias das palavras que, no entanto, apresentam o mesmo som, tais como: pássaro, roça, cedo, próximo, entre outras. Ao contrário, quando uma letra se casa com vários fonemas, temos a poliandria, ou seja, vários fonemas diferentes podem ser representados pela mesma grafia, tais como, por exemplo, a letra /x/. Nas palavras a seguir, a mesma grafia (letra) representa diversos fonemas (sons) diferentes: exame (som de z); explicar (som de s); enxame (som de x).

Neste sentido, o aluno até pode conhecer o alfabeto de cor, bem como seu valor fonético, mas encontrará dificuldade em combinar as letras e os sons na formação das palavras. Ou seja, para a criança, tanto a escritura de palavras como “bola” ou como “repugnância” são motivos de dificuldade. “Na verdade, em todos os ramos do saber, é praticamente impossível dizer o que é mais fácil ou o mais difícil: é fácil aquilo que se sabe e é difícil o que não se sabe; o resto não faz sentido” (CAGLIARI, 1998, p. 48).

O professor alfabetizador, durante seu trabalho, deve levar em conta que o processo de alfabetização requer conhecimentos linguísticos, uma vez que, ao encontrar algumas escritas grafadas como **C V A**, ou **A A O**, para cavalo, encontrará apenas indícios dos processos de apropriação da língua enquanto possibilidade de linguagem escrita, uma vez que nossa escrita apresenta princípios alfabéticos, grafo-fonéticos, silábicos e ortográficos. É nesse sentido que afirmo que, quando o professor compreende que o processo de alfabetização não é fácil, ele pode auxiliar o aluno a perceber que a palavra escrita representa a palavra falada, mas que ao pronunciar uma sílaba oral, estamos falando mais do que de uma letra (CAGLIARI, 1998).

Posto isso, ao levar em conta as características sociolinguísticas, fonéticas e fonológicas, entre outras, o professor alfabetizador poderá entender a maneira como os falantes de uma determinada comunidade, de uma determinada camada social etc. se colocam, tanto verbalmente quanto em relação ao uso da língua escrita. Se considerarmos a cientificidade da linguística é perceptível que a linguagem passa por alterações de ordem externa, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural, ou seja, de acordo com o espaço - variações diatópicas -, de acordo com o tempo - variações diacrônicas - e de acordo com a camada social, de indivíduo para indivíduo - variações diástricas. Portanto, para alfabetizar uma criança, é fundamental que o professor admita que o sistema linguístico não é único.

Possenti (1996, p. 38) explana que “não há língua que permaneça uniforme. Todas as línguas mudam”. Segundo Mendonça (2003, p. 25),

Temos variações diatópicas nos dialetos, como o gaúcho, o caipira, o carioca, o nordestino, e outros, que apresentam aspectos linguísticos que os diferenciam da língua padrão; as diacrônicas, na linguagem das pessoas idosas e em núcleos iletrados isolados onde os arcaísmos são correntes. A seguir, a diastrática ocorre entre falantes de classes sociais diferentes. Com certeza o nível sócio-econômico e cultural dos grupos sociais condiciona a linguagem de seus membros.

A consideração desses fatores pelo professor alfabetizador eliminaria os preconceitos em relação à linguagem dos analfabetos, passando a respeitar tal variedade. Os autores estudados apontam que essas mudanças também ocorrem internamente, no nível da escrita e da fala, devido às complexas relações entre letras e sons e sons e letras. O conhecimento dessas alterações pelo professor promoveria a conquista das habilidades de ler e escrever.

Essas compreensões acerca da linguística me ajudam a entender que, no processo de alfabetização, as crianças se deparam com várias dificuldades e, para superá-las, precisamos mediar o trabalho, ressaltando também as funções da leitura e da escrita. Muitas vezes este processo é sofrido, difícil... Nosso compromisso é tentar torná-lo mais prazeroso, por isso, antes de trabalharmos com a questão ortográfica, precisamos oportunizar que nossos alunos escrevam, coloquem-se como sujeitos que interagem por meio da escrita, que ela tenha, efetivamente, função interlocutiva. Após alfabetizada, é primordial o início do trabalho com a escrita ortográfica.

Para Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 82),

A escola precisa aprender que a ortografia é um fim e não um começo, quando se ensina alguém a escrever. Primeiro, a criança precisa aprender a lidar com a escrita e, depois, preocupar-se em escrever ortograficamente. Isto não significa que vamos deixar as crianças escreverem sempre o que quiserem e como quiserem, porque vale tudo. A escola, como instituição, não pode admitir uma pedagogia do vale tudo. A escola tem uma missão a cumprir. E faz parte dela o ensinar a escrever e escrever ortograficamente. [...] Depois das primeiras experiências com a escrita, o professor deve ir levando seus alunos para a escrita ortográfica, porque esta é que mais usarão, chegando mesmo a ser a única forma de escrita admitida nos seus trabalhos escolares e na vida.

Seguindo a linha de pensamento de Massini-Cagliari e Cagliari (1999), é indispensável, no processo de alfabetização, ensinar a ler e escrever e somente posteriormente preocupar-se com a caligrafia e a ortografia. Os autores também apontam a necessidade de possibilitar aos alunos a escrita de textos espontâneos, bem como de desenvolver hábitos de leitura.

Para Possenti (1996), deveríamos analisar melhor o que os alunos nos apresentam. Dessa forma, verificaríamos que há mais acertos do que erros. Também deveríamos trabalhar com práticas mais significativas e contextualizadas, visto que, segundo o autor, não aprendemos mais e melhor por executarmos listas de exercícios, mas participando de atividades linguísticas mais significativa, o que respectivamente quer dizer: “como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala” (POSSENTI, 1996, p. 48).

Dessa forma, o professor pode trabalhar a partir dos textos espontâneos produzidos pelos alunos antes de assinalar seus erros. É no processo de condução do aluno a rever o seu próprio texto, procurando no dicionário a ortografia da palavra, solicitando a ajuda dos amigos e demais recursos pedagógicos que o professor poderá informar para as crianças a escrita correta das palavras.

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma ideia do que significa escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato ‘na vida’, basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, leem arquivos, leem outros livros. Só depois escrevem, leem e releem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma [...] desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação objetiva. (POSSENTI, 1996, p. 49).

Essa forma de condução do processo pedagógico na alfabetização possibilita que as crianças percebam seus vários acertos, e não somente os erros. Ao informar

e ensinar seus alunos, o professor oferece diversas possibilidades de trabalho com o texto, estando sempre à disposição do aluno, realizando as correções necessárias.

Massini-Cagliari e Cagliari (1999) ainda destacam que a relação entre leitura e escrita ortográfica é verdadeira. Segundo eles, a leitura se consolida por meio da fala, no entanto, essa leitura não traduz a fala espontânea.

É bom observar que ninguém fala do mesmo jeito em todos os contextos de uso da linguagem. Por exemplo, há situações de fala formal e situações de fala coloquial, entre outras [e] mesmo que as relações entre letras e sons tragam dúvidas, pois, as pronúncias das palavras por si só não são suficientes para chegar às formas ortográficas, ler e escrever frequentemente ajudam na escrita ortográfica. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 69-73).

Ao considerarmos que alfabetizar é oportunizar o conhecimento das regras de leitura e escrita, da técnica da escrita, da apropriação dos códigos, das letras, não só precisamos de um método, de um ensino sistematizado, mas também da compreensão acerca das perspectivas construtivista e discursiva em relação ao conceito de alfabetização.

O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita – num sentido amplo – é o processo de um entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma através do aprendizado de uma ‘técnica’. Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável. (SOARES, 2003, p.17).

Discutir as perspectivas construtivista e discursiva de alfabetização parece-me fundamental, uma vez que entendo a alfabetização como a aquisição da escrita pelas crianças em interações discursivas nas quais estão inseridas, ou seja, em práticas de letramento. Alfabetizar letrando ainda é um desafio, mas acredito que é essa a possibilidade de oportunizar o desenvolvimento e a transformação social e histórica dos sujeitos envolvidos.

É na escola que grande parte dos saberes culturais produzidos historicamente é transmitida das antigas às novas gerações, ou seja, o professor, nesse lugar, tem papel mediador extremamente importante aos processos educativos. Porém, não

podemos negar que as crianças, antes mesmo de começarem a frequentar a escola, já vivenciaram muitas aprendizagens, já significaram diversas experiências vividas.

Segundo Soares (2003), no final da década de 1980, à medida que o conceito de letramento passou a circular entre professores, o conceito de alfabetização foi sendo deixado de lado. Naquele momento, a ênfase passou a recair sobre as habilidades de leitura e escrita dos alunos, deslocando o olhar dos professores das especificidades inerentes ao processo de alfabetização, problema que perdura até hoje entre grupos de professores.

Um dos grandes problemas relacionados à alfabetização foi que, do ponto de vista da linguística, aprender a ler e escrever é, efetivamente, adquirir as habilidades de codificar e decodificar, e, para isso, a criança precisa viver um processo que acontece de forma sistematizada (SOARES, 2003).

Historicamente, a alfabetização vem revestida de um conceito de mera repetição e memorização do sistema do código da escrita. Dessa forma, a aprendizagem enfatiza tão somente a relação fonemas (som) e grafemas (letras) e, assim, o indivíduo, ou grupo de indivíduos, era considerado alfabetizado quando dominava o código da escrita alfabética. Portanto, quando dominava a técnica da leitura e da escrita. Este era o momento em que os sujeitos que já sabiam ler e escrever eram considerados alfabetizados.

Segundo Mortatti (2000), a alfabetização é visualizada como sendo um dos instrumentos privilegiados na aquisição de conhecimento e esclarecimento das massas. No entanto, paradoxalmente, segundo Capovilla e Capovilla (2004), a alfabetização brasileira tem falhado com grande parte das crianças. Os veículos de comunicação e o Censo Educacional vêm mostrando que os índices do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental vêm decaindo, embora os investimentos na área da educação venham aumentando, segundo o governo.

Conforme Mortatti (2000), o processo da alfabetização em solo brasileiro viveu movimentos de avanço, retrocesso e descontinuidades, o que nos dá a ver um movimento histórico complexo, mas de fundamental importância para entendermos a história, a trajetória da alfabetização brasileira. No livro “Os sentidos da alfabetização”, a autora traça um panorama histórico delimitado de 1876 a 1994. Segundo ela, esse processo foi marcado por tensões e contradições. Destacam-se quatro momentos marcantes e categóricos em torno da questão dos métodos de alfabetização.

Apesar da extensão da citação, ousei fazê-la por compreender a dificuldade de parafrasear as tão bem traçadas palavras da autora:

**No primeiro momento**, sobressai-se a disputa entre os partidários do então novo e revolucionário ‘método João de Deus’ para o ensino da leitura baseado na palavrção e os partidários dos então tradicionais métodos sintéticos – soletração e silabação -, em que se baseiam as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros. [...] **O segundo momento** se caracteriza por uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuam a defender os ainda tradicionais métodos sintéticos – especialmente a silabação – e a produzir cartilhas neles baseadas. [...] **No terceiro momento**, observa-se, a partir aproximadamente de meados da década de 1920, uma disputa inicial entre defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e partidários do tradicional método analítico, com diluição gradativa do tom de combate dos momentos anteriores e tendência crescente da relativização da importância do método. [...] **O quarto momento** se caracteriza por uma disputa que passa a se destacar a partir, aproximadamente, do final da década de 1970: entre partidários da ‘revolução conceitual’ proposta pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, de que resulta o chamado construtivismo, e entre os defensores – velados e muitas vezes silenciosos, mas persistentes e atuantes – dos tradicionais métodos (sobretudo o misto), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos (MORTATTI, 2000, p. 25–27, grifos meus).

No momento marcado pelo término da pesquisa da autora, que resultaria no livro acima citado, constatou-se a tendência de outra disputa, agora entre os defensores do construtivismo fundamentados nos pressupostos piagetianos e os defensores do interacionismo, que têm como representante fundamental Lev Semynivich Vygotsky.

Buscando elucidar essa problemática e adentrar na cultura letrada, Mortatti (2000) destaca a importância dos estudos em torno dos métodos de alfabetização, enfatizando as normatizações e concretizações do conceito. Segundo a autora, a alfabetização não deve prescindir de método, de conteúdos e objetivos necessários ao desenvolvimento das atividades de ensino escolar, embora essa não seja a única e mais importante questão frente à dificuldade de aprender dos nossos alunos e dos professores de ensiná-los.

A respeito dos métodos de alfabetização, os explanarei adiante; antes, porém, parece-me necessário explicitar as concepções construtivista e discursiva de alfabetização.

## 2.2 Sobre a Perspectiva Construtivista de Alfabetização

Com relação à história da alfabetização no início dos anos 1980, começa a circular entre os professores alfabetizadores o trabalho desenvolvido por Emília Ferreiro, que trazia a escrita como a representação da linguagem, e não como código de transcrição gráfica das unidades sonoras, enaltecendo a psicogênese da linguagem e mudando o foco dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, passando a prevalecer o aspecto voltado para as concepções que as crianças teriam sobre a escrita.

Na época, outro aspecto envolvido nas discussões dizia respeito à questão da democratização do ensino e do compromisso dos professores. Vale ressaltar que essas mudanças partiram das necessidades políticas e educacionais proferidas pelos órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Se anteriormente as teorias e as práticas tradicionais e as cartilhas eram a base da educação, agora se abria a possibilidade de um "método" novo, que trazia uma nova "revolução conceitual": o construtivismo, que teve apoio dos pesquisadores e das autoridades educacionais que visavam garantir sua institucionalização na rede pública de ensino.

Contudo, as cartilhas tradicionais continuavam a ser empregadas e novas cartilhas começaram a ser produzidas, agora denominadas de

[...] 'construtivistas', 'socioconstrutivistas' ou 'construtivista-interacionistas'. Ressalta-se, ainda, o relevante papel atribuído aos livros de literatura infantil, aos textos extraídos de jornal, bulas de remédio, receitas culinárias, *out-doors*, entre outros 'portadores de textos do cotidiano', como material impresso, 'não ideológico' e 'real' para a leitura, no caso de se buscarem alternativas para substituir a cartilha, com o objetivo de se evitarem os males denunciados como consequência de seu emprego (MORTATTI, 2000, p. 257).

Lembremos, como já explanado anteriormente, que este foi o período quando começou a circular entre os educadores o conceito de letramento. Diante disso, toda a supremacia sobre o construtivismo e as apropriações decorrentes da teoria construtivista foram se institucionalizando em âmbito nacional. Retomando a questão da alfabetização, verificou-se que os índices de repetência e evasão na 1ª série do Ensino Fundamental continuaram crescendo, o que trazia a ideia de escola reprodutora da marginalização dos diferentes. No entanto, se uma escola deve

trazer em seu fundamento a democracia, o fracasso não deve ser imposto ao aluno, mas à própria escola, que não oferece condições de permanência e ensino de qualidade.

Tendo em vista extrapolar esses problemas, a rede pública de ensino paulista, no período de gestão de Franco Montoro, apresentou a proposta do Ciclo Básico, o qual sugeria mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas nas escolas. Em 1983, após a publicação do Decreto nº 2.183, publicado em dezembro de 1983, o projeto é implementado na rede pública estadual paulista pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). No entanto, essas medidas não foram suficientes e a produção teórica de Emília Ferreiro veio para suplantar o vazio existente na proposta política do Ciclo Básico.

Esse marco registra o momento da desmemorização da alfabetização, consequência do destaque que se produziu a respeito da aprendizagem, que concebia a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético que se inicia antes mesmo da escolarização. Essa discussão encontrava fundamentos nas discussões acerca do conceito de letramento, que adentrava no universo da escola e da formação continuada dos professores. A institucionalização do construtivismo ocorreu, portanto, como apropriação do discurso oficial da Secretaria de Educação de São Paulo, que anunciava essa teoria nas capacitações docentes, cujo objetivo era esclarecer e convencer os professores que mostravam-se resistentes a essa implantação.

Por meio dos estudos e trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, o processo de alfabetização passou a ser visto não só como a aprendizagem do ensino do código alfabético, mas como a necessidade de associar a essa aprendizagem os usos sociais desse código. Acrescentou-se a compreensão da natureza dessa escrita, ou seja, segundo as autoras, o processo de elaboração das hipóteses de escrita<sup>4</sup>. Foi neste momento histórico que chegou ao nosso país a concepção de letramento, juntamente com uma concepção de educação, a qual

---

<sup>4</sup> De acordo com a perspectiva intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, defendida por Emilia Ferreiro, a hipótese de escrita permite ao professor saber o que a criança já sabe sobre a leitura e a escrita. São quatro as hipóteses de escrita, nas quais as crianças passam por quatro fases: a fase pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética. Embora não compactue com essa perspectiva, a necessidade de trazer essa referência teórica se faz para situar historicamente o contexto do surgimento do conceito de letramento.



trazia uma nova maneira de organização do tempo da escola, a saber, a divisão de ciclos e a questão da progressão continuada<sup>5</sup>.

O conceito de letramento, nesse sentido, carregava em seu bojo a necessidade de que se considerasse, no processo de ensino, o desenvolvimento e uso do sistema de escrita na sociedade, considerando o desenvolvimento histórico e as mudanças sociais que o ensino vivenciava. Assim,

Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. É importante salientar que, ao se fazer ciência, é crucial nos referirmos aos conceitos científicos inequivocamente. O novo assunto ou 'objeto' de pesquisa – as práticas sociais de uso da escrita (o letramento) – refletia as transformações nas práticas letradas tanto dentro como fora da escola, lembrando que aí estão incluídas as tecnologias da escrita (KLEIMANN, 2005, p. 21-22).

Como apresentado anteriormente, as concepções de letramento e construtivismo, ainda que distintas, passaram a circular entre os educadores, mais especificamente os professores alfabetizadores brasileiros, no mesmo período. Os adeptos da teoria cognitivista, embasados pelas teorias piagetianas, contemplavam a criança como um ser ativo e dinâmico, a qual interage com o ambiente, com as pessoas e os objetos que estão presentes em seu entorno.

Desta forma, desde o seu nascimento as crianças constroem seus conhecimentos a partir das relações que estabelecem com o meio no qual estão inseridas. Nesse processo de interação com o meio, a criança vai elaborando e construindo suas estruturas mentais e, nesse contexto, o ambiente físico é um dos fatores bastante relevantes.

Partindo desta constatação, os pressupostos que a fundamentam apresentam que o indivíduo está em constante conflito com os fatores internos (maturação) e os fatores externos (ações do meio), buscando o equilíbrio entre esses fatores que estão intrinsecamente ligados entre si. Para isso, a criança utiliza de esquemas, que se incubem de garanti-lo.

---

<sup>5</sup> O sistema de ciclos e progressão continuada é uma forma de as escolas públicas se organizarem de maneira que atenda a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que se estende a todo o Ensino Fundamental.

A partir do pressuposto acima elucidado, podemos conceituar o construtivismo como uma teoria na qual nada está pronto e acabado, mas está por se constituir a partir da interação do indivíduo com o meio físico e social. Neste sentido, de acordo com as teorias desenvolvidas por Emília Ferreiro e seus colaboradores, não devemos enfatizar e nem priorizar as concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização. Para a autora, o foco não está no ensino e na transferência do conhecimento, mas no como a criança aprende por meio da construção de um conhecimento que é efetivado pelo aluno.

Nessa perspectiva, a linguagem se torna compreensível à criança de acordo com o progresso de seu pensamento; a função simbólica é quem permite a aquisição das significações coletivas pelo indivíduo. A linguagem junta-se à função simbólica. De acordo com Fontana e Cruz (1997), nesse processo da aquisição da linguagem, os significados das palavras não são incorporados pela criança, mas são resultados da elaboração dos esquemas de assimilação que permitem a construção de significados, os quais nem sempre correspondem aos significados atribuídos pelos adultos.

Assim, conhecer e construir são ações que perpassam pela assimilação e acomodação, num processo constante de reorganização daquele que interage com/no mundo. O ensino se constrói de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Segundo Ferreiro, a escrita é um objeto de conhecimento e os professores devem considerar as tentativas individuais das crianças, o ponto de vista da interação recai sobre a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Portanto, podemos dizer que o construtivismo, apoiado na premissa da Epistemologia Genética, incide em conhecer em quais condições ocorre o desenvolvimento da inteligência, focando seu estudo na busca da compreensão de como as crianças aprendem, como se constrói e se estrutura esse conhecimento. O pensamento construtivista desloca o eixo das discussões sobre métodos de ensino e privilegia o processo de aprendizagem da criança.

Uma teoria construtivista é coerente se a entendermos pautada em uma perspectiva teórica cognitivista que compreende que o professor não deve ensinar, mas criar situações-problema no sentido de arranjar modos de a própria criança descobrir soluções, visto que, segundo Piaget (1975), uma criança não pode mais

descobrir por ela mesma o que se ensina a ela. No que diz respeito à alfabetização, nas palavras da própria Emilia Ferreiro (2001, p. 60) encontramos:

Não se deve deduzir a partir desses estudos que subestimamos a importância da escola. No entanto, o papel da escola não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma.

As pesquisas de Ferreiro (2001) apontam para a transformação da apreensão do processo de aprender a ler e a escrever no ensino da língua. Segundo a autora, a construção do conhecimento da leitura e da escrita na criança passa por uma lógica individual, a qual se fundamenta por uma construção mental que determina suas próprias regras. Destaca, ainda, que aprender o sistema de escrita não é algo fácil, pois existe um sistema, uma estrutura lógica a ser aprendida. Ao evidenciar o sistema alfabético, podemos salienta a relação da escrita da letra e o som pronunciado, a entonação e demais elementos da oralidade que não aparecem ao registrar as palavras.

Nesse processo, a criança constrói relações e elabora hipóteses, passando por etapas com avanços e retrocessos até apropriar-se do código linguístico e dominá-lo. De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Essas fases marcam como as crianças estão apresentando o raciocínio sobre a escrita.

Àquele período marcou-se um grande desafio aos professores, que, nos anos 1980/1990, deveriam mudar o foco ao olhar para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, o que os colocava em uma posição de desconforto, pois o aluno passa a ser construtor de seu conhecimento, descaracterizando o professor como aquele que ensina, transmite e compartilha conhecimentos, restando-lhe um posicionamento quase nulo. O professor não deveria intervir na aprendizagem, mas respeitar as etapas de seus alunos.

A intenção não é lançar ao construtivismo o fracasso atribuído à alfabetização, porém os sentidos que passam a circular entre os professores vêm acompanhados deste conceito. A forma como ele adentrou ao sistema educacional pode apontar para o detrimento das especificidades do processo da alfabetização. De acordo com Soares (2003, p. 17),

[...] A mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita, e, com isso, vai aprendendo a ler e escrever numa descoberta progressiva. O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização. A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem não apenas ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. [...] Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios.

Essas mudanças afetaram profundamente as questões relacionadas à alfabetização, pois implicavam a ausência de uma parte essencial do procedimento de aprender a ler e escrever, fazendo com que a técnica se tornasse desvalorizada. Atualmente, vivemos as consequências deste processo à medida que é perceptível estarmos deixando de ensinar o que é preciso ensinar. Não temos mais um método a seguir, trocamos os métodos por uma teoria construtivista.

### **2.3 Sobre a Perspectiva Discursiva de Alfabetização**

Ainda nos anos 1980, surgem pesquisadores tal como Smolka (1996), interessados nos processos de aquisição da linguagem escrita nas crianças, nas relações de ensino e no movimento das transformações histórico-sociais.

A necessidade de mudança em relação à alfabetização gradualmente vai se firmando e novos discursos vão se contrastando ao construtivismo. Buscando fundamentação teórica no que diz respeito ao pensamento e à linguagem em Vygotsky, Bahktin e Pêcheux, Smolka (1996), em seu livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, apresentou uma abordagem discursiva para a alfabetização, evidenciando as relações de ensino como preponderantes para esse processo.

Para Smolka (1996), no construtivismo, o ensinar a ler e a escrever não é visto como processo de interação e interlocução; a alfabetização acaba por se restringir a um processo individual e solitário. Nesse sentido, “não considera o ponto de vista da criança que aprende, não leva em conta os processos de elaboração do

conhecimento da escrita” (SMOLKA, 1996, p. 50) como possibilidade de que o professor intervenha nesse processo.

Segundo a autora, é perceptível por parte de Ferreiro (2001) uma preocupação com a gramática, com a estrutura e com a relação da criança com a escrita e, muito embora Ferreiro aponte para uma reflexão sobre a função da escrita no processo de alfabetização, não atribui importância à interação nas situações de ensino e ao processo de aprendizagem.

Desta forma, a escrita se concretiza sem um significado. Seu resultado prioriza o simples treino ortográfico, pois não exprime as ideias, os sentidos articulados pela criança. O movimento presente no processo de alfabetização não concebe a interação e a interlocução. Desta perspectiva, no contexto escolar

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque é baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um espelho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a ‘ilusão da autonomia’ (‘autônomo’ é aquele que ‘entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que ‘não precisa perguntar’, é aquele que não precisa dos outros’. Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os ‘fracos e incompetentes’) (SMOLKA, 1996, p. 49-50).

Buscando articular o embate entre as concepções de alfabetização, vemos que o construtivismo, embora traga a questão dos métodos e dos procedimentos que estão pautados na concepção dos adultos, e não na lógica infantil sobre a escrita, considerou a criança como um sujeito ativo. Porém, essa construção do conhecimento se dá a partir de construções internas, assim, o processo de conhecimento é regido pelo aluno, o sujeito é o construtor do seu saber.

Desse ponto de vista, o processo de construção do conhecimento é individual, a interação que ocorre é do sujeito com o objeto de conhecimento, nesse caso, a escrita, e não depende da interação social e das situações de ensino. No entanto, a prática pedagógica implica o conhecimento da função social da escrita e as relações de ensino que se estabelecem entre os sujeitos nela envolvidos.

Se apoiarmos nas questões sobre as condições e situações que envolvem a leitura e a escrita, na dinâmica interativa do processo de aprendizagem, ela traz em

sua concretude um movimento de constante diversificação, pois os grupos sociais se transformam constantemente a partir da interação social.

Assim, se a linguagem é constituidora da aprendizagem e esta se desenvolve a partir da intersubjetividade, seu desenvolvimento está atrelado ao desenvolvimento cultural da criança, aos sentidos e significados que vão sendo atribuídos a partir das relações entre os indivíduos e com os textos.

Diferentemente do princípio construtivista, o trabalho com a linguagem em uma perspectiva dialógica considera que a elaboração da aprendizagem se dá externamente a partir das experiências vividas no contexto social. Os discursos pautados na defesa de métodos para alfabetização e de uma alfabetização pautada nos processos discursivos passaram a ser denominados de "interacionistas", uma vez que se fundamentavam em uma concepção interacionista da linguagem, na qual o texto é a unidade de sentido da linguagem e deve ser o foco do objeto de leitura e escrita, permitindo, assim, um processo interlocutivo.

Soares (1985) também se contrapõe ao que até então se falava sobre alfabetização, tomando como foco de atenção as perspectivas psicolinguísticas e linguísticas. Embora ainda pouco desenvolvida no Brasil, a autora nos chama a atenção para uma abordagem sociolinguística da alfabetização. Nesse sentido, a alfabetização passou a ser vista como um processo estritamente pertinente aos usos sociais da língua e poderia ser utilizada com o objetivo de confrontar o fracasso escolar, principalmente se fosse privilegiada a questão das diferenças dialetais.

No entanto, segundo Soares (1985, p. 23),

à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.

Segundo essa mesma autora (2003), o construtivismo é uma teoria mais complexa do que a que está presente no senso comum. Ele nos trouxe algo que não sabíamos, uma vez que permitiu-nos conhecer alguns passos da criança em suas relações com a escrita. Porém, quando a criança se torna alfabética - e antes mesmo disso -, ela precisa de um processo sistemático e progressivo, para que consiga aprender esse sistema.

Essas colocações de Soares nos remetem ao texto de Kleiman (2005), intitulado "É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a criança a ler e escrever?". Neste texto, a autora enfaticamente nos apresenta que, quando se ensina uma criança a ler e escrever, esse aprendiz estará conhecendo as práticas de letramento da sociedade, estará em processo de letramento, uma vez que o conceito foi criado para referir-se aos usos da língua escrita em todas as esferas de atividades, e não somente nas atividades escolares. A autora ressalta, ainda, que a alfabetização pode ser entendida como uma prática de letramento escolar.

Com relação às práticas escolares, resgato em Kato (1986, p. 7) o entendimento acerca da função da escola no que diz respeito ao ensino da língua escrita:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Ainda que uma citação se coloque muito próxima da outra, corri o risco de trazê-la por considerar de fundamental importância reafirmar o entendimento acerca do papel da escola e do professor no que diz respeito ao trabalho com a alfabetização e o letramento de seus alunos:

Apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. [...] A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. [...] O letramento por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] Tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9).

Hoje em dia, em uma sociedade tão complexa como a nossa, as práticas de uso da língua escrita estão cada vez mais presentes e de formas bastante variadas.

Para que consigamos ler, interpretar e agir de forma intensa e significativa nas práticas sociais de leitura e escrita, é preciso saber ler no sentido também de ser alfabetizado, visto que “a alfabetização não é um pré-requisito para letramento” (MORTATTI, 2004, p. 11). No entanto, há que se considerar que o indivíduo alfabetizado é mais poderoso que o letrado não-alfabetizado (TFOUNI, 2004). Reafirmo, portanto, o compromisso da escola e do professor com o processo de alfabetização de seus alunos.

Soares (1998) explica que alfabetização é a ação de alfabetizar, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, sendo o professor o responsável pelo processo de alfabetização e de atenção voltada para aspectos de língua enquanto código que deverá ser apreendido pela criança de forma sistemática – a técnica da alfabetização. No entanto, segundo Soares (1998, p. 39),

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’.

Segundo Mortatti (2004, p. 47), do conceito de letramento podemos distinguir três sentidos principais:

Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar; em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da ‘*orality*’. O termo remete a uma noção ampla de ‘cultura escrita’, a um universo de práticas e de representações característico de sociedades que utilizam a escrita.

Ainda, conforme as palavras da própria autora,

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (MORTATTI, 2008, p. 88).



O conceito de letramento considera que fazer uso da linguagem de modo a atender as demandas de uma sociedade que prestigia a escrita é considerar que os ingressantes no mundo dos letrados fazem “um uso funcional do código escrito para aumentar as possibilidades de acesso independente à informação” (KATO, 1994, p. 40). Portanto, compactuando com os autores, partindo da hipótese de que aprender a ler e a escrever e fazer uso da leitura e da escrita transformam o sujeito, levando-o a outro estado ou condição sob vários aspectos.

Esse modo de conceber o desenvolvimento do pensamento relacionado à aquisição da escrita remete, novamente, à importância da escola, tal como destacado anteriormente.

Podemos considerar consensual a ideia de que a escola tem como função básica instrumentalizar os indivíduos para serem, por um lado, usuários competentes do sistema de leitura e escrita, isto é, pessoas plenamente alfabetizadas, e, por outro lado, capazes de interagir com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. O contato sistemático e intenso com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção do conhecimento, é, pois, parte essencial da função da escola. As práticas escolares incorporam e potencializam os possíveis efeitos da escrita e da ciência no desenvolvimento psicológico (OLIVEIRA, 1996, p. 97).

Nesse sentido, há que se compreender que, quando estamos envolvidos com/nas práticas de leitura e escrita, mediadas pelo código da língua, estamos tratando, também, do conceito de alfabetização como prática - muitas vezes escolar - de letramento.

Considerando a concepção de linguagem como o lugar de interação entre sujeitos que compreendem uma pluralidade de práticas sociais, podemos dizer que vivemos em um mundo letrado. Nascermos e crescermos rodeados de cartazes, *outdoors* publicitários, ônibus com anúncios e letreiros, placas por todos os lados etc. Ou seja, vivemos em um mundo grafocêntrico e a escrita inegavelmente faz parte de nossas vidas. A escrita, nesse sentido, é considerada por Vygotsky (2008) como uma forma de fala mais elaborada, e eu diria que essa forma mais elaborada é o pensamento teórico que permite um movimento metacognitivo, ou seja, de reflexão sobre a própria língua.

Partindo desse pressuposto, o pensamento teórico requer domínio do processo de consciência e da capacidade de reflexão, análise e planejamento, possibilitando a ascensão do potencial cognitivo do sujeito.

Essa explanação mostra-nos a necessidade de resgatar a importância dos métodos de alfabetização na busca de soluções para as dificuldades encontradas tanto pelos alunos quanto pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Posto isso, poderíamos nos perguntar: onde estão os métodos de alfabetização?

#### **2.4 Uma Releitura dos Métodos de Alfabetização em Articulação ao Conceito de Letramento**

*“O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social de escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem da leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais.” (KLEIMAN, 2009, p. 85).*

Atualmente, enfrentamos muitos problemas em relação ao ensino inicial da leitura e escrita, fazendo com que pesquisadores, cada vez mais, investiguem e apresentem novas propostas acerca da problemática da alfabetização. No final do século XX, o ensino-aprendizagem da leitura foi objeto sistemático de estudos e pesquisas acadêmicas, tomando cada vez mais como foco o ensino do que é específico ao processo de alfabetização: o ensino da língua. Nesse sentido, as questões relacionadas aos métodos de alfabetização continuam presentes no âmbito escolar, quando discutimos a utilização ou não das cartilhas ou quando trazemos a questão da desmemorização do processo de alfabetização vivido após os anos 1980.

Vários foram os autores que retomaram a discussão acerca dos métodos de alfabetização após o período denominado por Mortatti (2000) como desmetodização do ensino da leitura e da escrita (FRADE, 2003; MORTATTI, 2000; MENDONÇA, 2003; SOARES, 2003). Destaco Soares, em seu texto "A reinvenção da alfabetização":

De qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método, assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente (2003, p. 19).

Neste capítulo, retomarei a discussão acerca do assunto, destacando, tal como Soares em seu texto acima citado, que não podemos voltar ao passado tomando como modelo um modo de alfabetizar estritamente mecânico, nem tão pouco acreditando que basta colocar a criança em contato com textos para que se alfabetize. Ometto (2010) explicita-nos que alfabetização e letramento são conceitos comumente confundidos, às vezes sobrepostos, outras vezes excludentes; é necessário distingui-los e, ao mesmo tempo, aproximá-los: a diferenciação é necessária para que o conceito de letramento não tome prevalência sobre a especificidade do processo de alfabetização; porém a aproximação é necessária, visto que o processo de alfabetização, apesar de apresentar suas características específicas, também se altera na articulação do conceito de letramento.

Alfabetizar letrando passa a ser o desafio de educadores comprometidos, pois alfabetizar tomando um método como caminho a ser seguido é instrumentalizar os educandos com o código alfabético para que estejam aptos ao seu uso em práticas sociais, culturais, de leitura, oralidade e escrita, ou seja, de letramento. No entanto, "a mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço" (SOARES, 2003, p. 21).

#### **2.4.1 O Método Sintético**

Com relação ao método sintético, o qual parte-se de elementos menores que a palavra, dos elementos mínimos, ou seja, das partes para o todo, a característica que predomina é a correspondência entre som e grafia, entre o oral e o escrito. O aprendizado se faz por meio de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra. Observa-se que a atenção de alunos e professores recai sobre a língua como código.

A linguagem, entendida como um simples instrumento de comunicação, prepondera aos aspectos discursivos da linguagem. Nesse contexto, a leitura é mecânica, prevalecendo a decodificação do texto pela decifração das palavras. Somente *a posteriori* será possível realizar a leitura do texto com compreensão.

Alfabetizar partindo do método sintético parece-me uma prática fragmentada, um processo que se traduz em um esquema somatório. Os métodos sintéticos são divididos em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. Em todos eles, enfatiza-se a audição.

Ao trabalhar a alfabetização sob a perspectiva do **método alfabético**, conhecido também por **soletração**, o sujeito inicia seu aprendizado a partir das letras e, posteriormente, forma as sílabas, unindo as consoantes com as vogais. Somente depois formará as palavras que constituem o texto. Este ensino é nomeado como “marcha sintética” (soletração e silabação). No **método fônico**, o aprendizado do sujeito parte do som das letras: junta-se o som da consoante com o som da vogal, articulando a sílaba formada.

Em relação ao método fônico, retomando como referência Capovilla e Capovilla (2004), o ensino demanda o desenvolvimento de várias habilidades, assim, as relações entre letras e conjuntos de letras individuais são trabalhadas de forma explícita; ou seja, os grafemas simples<sup>6</sup>, os compostos<sup>7</sup> ou os dígrafos<sup>8</sup> são relacionados aos seus respectivos sons, e somente então os sons são combinados para se formar palavras reconhecíveis.

O método fônico é indicado para crianças e deve ser introduzido no início da alfabetização, pois desenvolve as habilidades metafonológicas<sup>9</sup> e as correspondências grafofonêmicas<sup>10</sup>, levando a criança a adquirir a leitura e a escrita. Segundo Capovilla e Capovilla (2004), não é possível se apropriar da leitura e da escrita sem o domínio dessas habilidades. Ainda segundo o autor, é desse modo que a criança passa a compreender que cada letra da escrita corresponde, ainda que de forma nem sempre precisa, a um som da fala.

O método fundamenta-se na constatação experimental de que crianças disléxicas e que apresentam dificuldades de leitura têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Portanto, a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica<sup>11</sup>, antes ou durante

---

<sup>6</sup> Grafema simples é representado por uma letra individual (como uma dada vogal ou uma consoante).

<sup>7</sup> Grafema composto é representado por um conjunto de letras, como CH, LH, NH, QU.

<sup>8</sup> Dígrafo é o grupo de duas letras que possui um único som, ou seja, o dígrafo ocorre quando duas letras são usadas para representar um único fonema.

<sup>9</sup> Estudo da leitura e consciência fonológica.

<sup>10</sup> Correspondência entre grafema e fonema.

<sup>11</sup> A consciência fonológica é a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala e é um quesito fundamental para a aquisição da leitura e da escrita.

o processo de alfabetização, atenua as dificuldades que as crianças apresentam com a leitura.

No **método silábico**, também conhecido como silabação, o sujeito aprende as sílabas, que constituem unidades sonoras, para depois formar as palavras. Primeiro são trabalhadas as sílabas simples, para depois se trabalhar com as sílabas complexas. Neste método, o aprendizado decorre de forma mecânica, visto que é fundamentado na repetição. As cartilhas são utilizadas para guiar tanto os alunos quanto os professores.

A partir do exposto, há que se compreender que os métodos sintéticos mostram primeiro as letras, ensinando suas correspondências com o som. Posteriormente, são compostas, com elas, as sílabas e as palavras. Segundo Mortatti (2004, p. 123),

No método alfabético ou método da soletração inicia-se o ensino com a identificação das letras do alfabeto pelos seus nomes, formando-se depois sílabas e, com elas, palavras, até se chegar à leitura de sentenças ou histórias; no método fônico, enfatizam-se, inicialmente, as relações entre sons e símbolos gráficos, completando-se com a sequência anteriormente descrita.

Na década de 1880, Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo escreve a Cartilha da Infância, na qual defende o método da silabação por considerá-lo o mais adequado ao ensino primário no Brasil. De acordo com Mortatti (2000), Galhardo explicita a sua escolha por considerar que, dentre os três métodos "antigos" de ensino de leitura (soletração, fônico e silabação), a silabação produziria mais sentido para as crianças em relação aos métodos da soletração e fônico, considerados por ele como os métodos do absurdo.

A tendência aos aspectos psicológicos na alfabetização conduziu um trabalho pautado no livro "Testes ABC", que tinha por objetivo a verificação necessária da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. Os testes ABC se apresentavam

Como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo, seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequados. [...] integram os testes ABC em sua relação com os pontos de análise pretendidos: coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fadigabilidade,

índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (MORTATTI, 2000, p. 151).

É visto, portanto, que o objetivo à época era procurar soluções para as dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e escrita, e nas tematizações, normatizações e concretizações sobre a alfabetização era forte a orientação da psicologia, que mantinha a atitude de não descartar o método analítico, porém não descartava também a possibilidades de utilização de outros métodos. Na tentativa de um ensino eficiente, econômico e rápido, dissemina-se e rotiniza-se o “método eclético”.

Esse momento marcou a dispersão das lutas anteriores, instituindo o método eclético. A década de 1920 é considerada o marco inicial, porém o marco final ocorre com a

[...] promulgação da Lei n. 5.692/71 e a elaboração dos Guias Curriculares para o ensino das matérias do núcleo comum – 1º Grau Cerhurpe (SP), 1975. Nesses guias são sintetizadas as então novíssimas idéias sobre educação e ensino, as quais, por sua vez, em razão da estreita relação com o regime político implantado no país a partir de 1964, acabam, já no final da década de 1970, por suscitar sérias e rigorosas denúncias públicas e por demandar explícita e programaticamente a busca de outras soluções para o problema da alfabetização (MORTATTI, 2000, p. 212-213).

Cagliari (1998) esclarece que, o ensino da leitura se fazia a partir das “cartas ABC”, tomando como método a “marcha sintética”, ou seja, a aprendizagem se dava da “parte para o todo”: 1. da soletração “alfabética”, que tinha como ponto de partida o nome das letras; 2. do fônico, que parte dos sons correspondentes às letras; e 3. da silabação, ou seja, a emissão dos sons a partir das sílabas. Foi no final do século XIX que foram produzidas as primeiras cartilhas brasileiras fundamentadas nos métodos de “marcha sintética” (de soletração, fônico e de silabação). Em relação à caligrafia e à ortografia, o ensino se consolidava a partir de cópia, ressaltando na grafia o “desenho das letras”.

Por volta dos anos 70 e 80, há uma tentativa brasileira de metodização do ensino da leitura, em detrimento ao método de soletração até então utilizado. Diante dessa nova realidade, diferenciando-se dos métodos até então utilizados, o método “João de Deus”, ou “método da palavração”, passa a ser utilizado. Este versava o

ensino da leitura pela palavra, para somente depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Segundo Mortatti (2000), a partir de 1890 ocorreram mudanças republicanas e neste contexto houve a institucionalização do método analítico no país.

#### **2.4.2 O Método Analítico**

No método analítico, a alfabetização tem seu aprendizado iniciado a partir das unidades maiores, para depois chegar às unidades menores. A leitura é vista como um ato global ou ideovisual, uma vez que tem como estratégia a percepção visual. Concernem à categoria dos métodos analíticos os métodos de contos, historietas, sentencição e palavração.

Este método permite-nos uma aproximação aos defensores de uma perspectiva dialógica de alfabetização que considera que a elaboração da aprendizagem se dá externamente a partir das experiências vividas no contexto social, ou seja, no qual o texto é a unidade de sentido da linguagem e deve ser o foco do objeto de leitura e escrita, permitindo, assim, um processo interlocutivo.

Parece-me que, por sua vez, se considerar a perspectiva do letramento, há que se considerar que a leitura e a escrita fazem parte da vida das crianças e dos alunos, alfabetizados ou não, antes mesmo da entrada na escola. Vivemos em um mundo no qual a palavra escrita circula em todas as partes, tais como em jornais, revistas, cartazes etc., não podemos considerar a aprendizagem da escrita unicamente como possibilidade escolar, mas como um produto cultural, portanto, como um signo de circulação social que pode ser aprendido também fora da escola, mas que deve, necessariamente, ser garantido na escola durante os processos de alfabetização, inclusive.

Ainda é fundamental considerar que as crianças estão imersas em um mundo cultural, o que lhes permite o privilégio do contato com diferentes portadores de textos fora da escola. Portanto, tornar as condições de letramento reais é premissa para que ocorra a aprendizagem dos usos e funções da escrita para além das habilidades de leitura e escrita de forma mecânica, voltadas exclusivamente para o código. É explicitando às crianças os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada que garantiremos o seu envolvimento em práticas escolares, simulando as práticas sociais, de leitura e escrita.

Dessa perspectiva, parece-me mais significativo para a criança compreender as relações entre os textos e, nessa relação, sistematizar questões relativas à organização da língua. Se a escrita não representa a ideia, mas o som que produzimos de dada ideia, parece-me relevante que o sujeito reconheça o sentido da palavra a ser escrita, e este sentido é mediado pelo próprio contexto de uso da palavra. Ou seja, quando queremos escrever uma palavra, vivemos dois níveis de representação simbólica, a saber, a representação de um conceito pelos sons e a representação de sons pelas letras (LEMLE, 1993).

Partindo desse princípio, seria mais proveitoso trabalhar com o contexto, e não na fragmentação das palavras, das sílabas e letras. Parece-me, portanto, importante apresentar às crianças diferentes textos que despertassem o prazer, a imaginação e a função mais específica de seus usos. Ou seja, o conhecimento da leitura, da escrita e dos usos que delas fazemos se constituem na circulação de textos diversos.

Os diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas em que essas atividades ganham sentido permitem construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto (KATO, 1994). Segundo Mortatti (2004), o método analítico é a maneira de se iniciar o ensino da leitura com unidades completas de linguagem, para, posteriormente, se fazer a divisão dessas unidades em partes ou elementos menores. A autora explica que, "no método da palavração, inicia-se esse ensino com palavras, que depois são divididas em sílabas e letras; no método da sentencição, inicia-se com sentenças inteiras, que são divididas em palavras, e estas, em sílabas e letras" (MORTATTI, 2004, p. 123).

Portanto, é possível afirmar que a essência do método analítico está na tarefa de analisar e identificar as letras a partir das palavras. Capovilla e Capovilla (2004, p. 22), explicam que

[...] o método analítico é aquele que o educando é primeiro apresentado a unidades de palavras inteiras e, em seguida, a instrução sistemática associando letras específicas da palavra com seus respectivos sons, sendo que ele só analisa as relações entre letras e sons de palavras que já tenha aprendido anteriormente de modo a evitar pronunciar sons fora da palavra.



Desse modo, os métodos analíticos também são conhecidos como globais, por apresentarem, como ponto de partida, unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase.

No decorrer do levantamento bibliográfico para a pesquisa, foi perceptível a ênfase dada ao método global. Portanto, parece ser de fundamental importância a compreensão acerca de seu princípio, o qual tem como premissa a aproximação com a totalidade.

Partindo deste princípio, a alfabetização deve ser realizada com a apropriação de textos complexos, antes mesmo de a criança ter aprendido a decodificar e a codificar as letras, uma vez que este método de ensino não ocorre explícita e sistematicamente pelas correspondências grafema-fonema.

O método global prega que a alfabetização deve ser feita diretamente a partir de textos complexos, que devem ser introduzidos logo ao início da alfabetização, antes que a criança tenha tido a chance de aprender a decodificar e a codificar, sendo que não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha perceba tais relações (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p. 12).

Dessa perspectiva, o método global utiliza-se de atividades comunicativas viabilizadas pela linguagem. A leitura se traduz por um processo de identificação das palavras, a princípio em estruturas mais complexas, para posteriormente deslocar-se para estruturas mais simples. Dessa forma, a aprendizagem se dá por meio de textos, frases, palavras, sílabas e letras.

Podemos destacar a importância de alfabetizar o aluno em um contexto, no qual a leitura e a escrita tenham sentido, portanto, em investir em textos que tragam uma estrutura mais complexa e não simplesmente fragmentos de textos, ou seja, há que se pensar no letramento, pois essa vivência possibilita tanto a apropriação das técnicas da escrita como a utilização efetiva e real da leitura e da escrita em um contexto mais amplo, o que propiciaria a aquisição da língua escrita de forma mais significativa pelo sujeito.

## P

### Encoragem teórico-metodológica da produção e análise dos dados



René Magritte. Perspicacity. Óleo sobre tela- 54,5 x 65,5 cm.

*“A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.” (VYGOTSKY, 2007, p. 69).*

### CAPÍTULO III

## ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No que diz respeito aos princípios epistemológicos que ancoram a pesquisa, pautar-me-ei na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano por considerar que os sujeitos se constituem mediados pela linguagem nos grupos culturais onde estão inseridos. O processo de individuação é, portanto, intersubjetivo, e é neste afetamento recíproco que os conhecimentos e aprendizagens são elaborados.

A escolha pela metodologia pautada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, ancora-se no pressuposto da ênfase ao processo, uma vez que o produto final não revela as condições de produção da mediação e dos processos de elaboração vividos. Esse pressuposto aposta no desenvolvimento emergente, enquanto o resultado final revela modos de elaboração já cristalizados.

Nesse sentido, as funções psicológicas superiores, estruturas complexas, resultam das relações sociais e históricas desses sujeitos. Nas relações que estabelecem com o outro, as crianças constroem internamente as formas de estruturar a realidade e seu pensamento. Portanto, com base na tese de Vygotsky, podemos dizer que o psiquismo humano é social e toda função psicológica se desenvolve primeiramente na relação entre indivíduos e posteriormente no próprio indivíduo.

Nesse contexto, a criança, mediada pelo outro e pela linguagem, se apropria das formas culturais de apreender e entender a realidade na qual está inserida, bem como perceber a si mesma, elaborando e estruturando seu processo de inserção no mundo social e escolar. Por isso, podemos dizer que o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). A esse processo de reconstrução interna de uma atividade externa, denominamos de internalização. Portanto, é na relação com o outro, em atividades intermediadas por signos e instrumentos, que os processos de desenvolvimento dos sujeitos acontecem.

Neste sentido, a pesquisa apontava para a necessidade de modos diversos de mediação em sala de aula, a fim de que as crianças, em relações compartilhadas, pudessem se apropriar de diferentes modos de relação com a linguagem escrita. A aposta recaía sobre o fato de que, posteriormente ao trabalho vivido, as crianças pudessem realizar, de maneira voluntária e mais autonomamente, o que fora vivido anteriormente de modo compartilhado.

Esse modo conceitual de pensar tanto no ensino quanto na pesquisa recai sobre o fato de que os processos são prioritários aos comportamentos, portanto, ressalta-se importância de olhar para o processo e não só para o produto final. Nesse sentido, interessava tanto para a pesquisa como para o ensino analisar como a professora e seus alunos viviam experimentalmente esse processo e o que essa forma de condução das atividades pedagógicas revelaria.

Na prática diária, tomei como foco a pesquisadora, que produziria no seu *lócus* de trabalho os conhecimentos inerentes ao ensinar e aprender quando ocupasse o lugar da professora. Embora essa posição seja bastante polêmica, assumi esse lugar na tentativa de criar condições de produção de conhecimento que envolvia a prática docente.

No entanto, havia o cuidado da pesquisadora para que a pesquisa não se transformasse em um manual prescritivo, mas que desse conta de trazer as relações sociais e de produção que se estabeleceram entre os sujeitos que vivenciaram essa experiência concretamente. Desta forma, precisaria situar-me enquanto professora que pesquisava sua prática, com toda responsabilidade, respeito e ética que essa posição me colocava.

Para Fontana (2003, p. 5),

Por mais técnica que seja a relação do professor com seu ofício, a dimensão ética das possibilidades e limites políticos de seu fazer sempre vêm à tona, na medida em que nosso fazer é SEMPRE intersubjetivo: acontece sempre e necessariamente ENTRE SUJEITOS organizados socialmente. Ou seja, mais do que seres humanos colocados face a face, com o objetivo de ensinar e aprender, a relação de ensino produzida na escola, como relação social que é, implica o encontro e o confronto entre indivíduos que não sendo privados de palavras, de experiências, de sentidos, estão sempre a responder aos dizeres, gestos, e ações em circulação nessa relação, afetando-se reciprocamente, tornando-se parte uns dos outros, a despeito de sua intencionalidade nesse sentido.

Neste processo de pesquisa, caberia a análise do processo priorizando explicações mais do que descrições, em um movimento que permitisse explicitar as transformações e as mudanças nas relações de ensino em que estaríamos envolvidos.

Nesse momento vivido, revisões acerca da importância do trabalho pedagógico redimensionavam o fazer da professora, o que por sua vez, coloria com novas nuances a pesquisa. Nesse contexto, a ação educativa desenvolvida coletivamente foi uma das alternativas para o desenvolvimento de ensino e pesquisa, de modo a conduzir o processo de desenvolvimento dos alunos.

No início do ano letivo de 2012, a partir das questões formuladas e da definição dos objetivos da pesquisa, estimulada pelos estudos no mestrado, iniciava o projeto que iria fundamentar a prática docente daquele primeiro semestre, por compreender que a aprendizagem se efetiva na medida em que o sujeito que aprende estabelece uma interação com aquele que ensina que, no caso, era eu, a professora pesquisadora. Contemplando essa perspectiva, é perceptível a importância que Vygotsky (2007) atribui à função que o outro exerce sobre o desenvolvimento do sujeito.

Neste processo de internalização, destaca-se a importância da imitação como ponto de partida do sujeito, uma vez que a criança utiliza-se da imitação de seus pares, professor e demais alunos, para desenvolver seu potencial intelectual. Vygotsky (2007, p. 101) elucida que

[...] numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.

A imitação, como ponto de partida, passa a ser uma mola propulsora do desenvolvimento, assumindo uma função importante no processo de aprendizagem dos alunos, bem como conduzindo o professor à efetivação de sua mediação, atuando, assim, segundo Vygotsky (2007), na zona do desenvolvimento proximal.

Vygotsky (2007) explicita o conceito de zona de desenvolvimento proximal como um campo de sentidos possíveis que o sujeito irá percorrer entre as zonas de desenvolvimento real – o que o sujeito já sabe autonomamente – e potencial – o que

desejamos que ele venha a saber –, ou seja, pela mediação, entendida como produção e circulação de sentidos, o caminho do aprendizado vai sendo trilhado pelo sujeito em movimentos constantes de evolução e involução, que vão se elaborando de acordo com fatores internos e externos que fazem parte do complexo processo do desenvolvimento humano.

Segundo o próprio autor,

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (2007, p. 103).

Fontana e Cruz (1997, p. 63) destacam que “[...] tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai sendo incorporado a ela, transformando seus modos de agir e pensar”. Dessa ótica, o aprendizado é percebido como um processo de internalização de modos culturais de agir e pensar.

Segundo Fontana (1996), na internalização, a atividade interpessoal – atividades mediadas pelo outro, nas quais a criança tende a imitar e analisar as ações dos que a cercam – principia as elaborações, transformando-as para compor o funcionamento interno, incitando, assim, atividades autorreguladas (intrapessoal). À reconstrução interna de uma operação externa Vygotsky (2007) dá o nome de internalização.

Assinalando a natureza histórica e social do desenvolvimento psicológico, Vygotsky (2007, p. XXVI) enfatiza que “a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”.

Assim, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está vinculada ao fato de o sujeito viver em um meio social, o que lhe possibilita a participação no

processo de socialização. Nesse sentido, a aprendizagem se concretiza a partir de processos de internalização, que são gerados nas relações sociais, e por isso a importância do meio escolar. Dessa forma, o educador deve assumir o papel de mediador, intervindo no processo de aprendizagem e propondo situações que conduzam o sujeito a refletir e a buscar respostas, possibilitando que haja interação na elaboração do conhecimento.

Smolka (2000) ao tratar do conceito de internalização, relacionando-o com os conceitos de apropriação e de significação, admite que, na perspectiva histórico-cultural, o processo de internalização pode ser visto como sinônimo de apropriação, uma vez que pressupõe algo que o indivíduo toma de fora e de alguém: “internalização, como um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo” (SMOLKA, 2000, p. 28).

No entanto, a autora explica que o termo “apropriação” carrega diversas significações, assim, busca relacioná-lo com o conceito de “significação”. Segundo Smolka (2000) e Vygotsky (2008), ele trata das funções mentais, as quais se traduzem em relações sociais internalizadas, portanto, o termo “apropriação” pode ser entendido como a possibilidade de relação do sujeito com o outro e com os diferentes modos de participação desse outro nas práticas sociais, que, ao internalizarem-se, tornam-se próprias do sujeito - no que diz respeito às normas e valores socialmente constituídos.

Segundo Vygotsky (1989, apud PINO, 2000), “nos tornamos nós mesmos através do outro”. Com base nessa afirmativa, Pino (2000) enfatiza o envolvimento de outros diversos no processo de desenvolvimento do sujeito, o que acontece nas relações sociais que se estabelecem.

Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento. (PINO, 2000, p. 65).

Este princípio nos aponta para a fundamental importância de focar as relações que se estabelecem em sala de aula, principalmente no que diz respeito às relações de ensino, pois essas relações nos permitem distinguir, apreciar e analisar como os

alunos se apropriam dos conhecimentos socialmente construídos e, posteriormente, como materializam esses conhecimentos nas suas práticas de estudo.

Nas relações entre sujeitos situados em uma sala de aula, o ensinar e o significar vão se constituindo e, pela prática docente, muitos conhecimentos são elaborados no processo de pesquisa como possibilidades de estudo. Segundo Smolka,

muito se tem indagado e comentado sobre as dificuldades, as belezas e as especificidades dessa forma de relação humana que chamamos de ensinar [e eu diria também de pesquisar]. E apesar de tanto falarmos, ela parece tão enigmática, às vezes surpreendente, às vezes desconcertante, muitas vezes inusitada, em todas as suas (im)possibilidades de acontecimento (SMOLKA, 2010, p. 107).

Nas relações vividas, tanto pelo ensino quanto pela pesquisa, compreensões foram sendo elaboradas acerca dos sujeitos. No jogo das relações que se entrecruzavam, pesquisadora, professora e alunos buscavam significar suas ações e suas escolhas. Segundo Smolka (2010, p. 115), “a significação (de um movimento), portanto, não é unívoca e não é imediata. Ela vai se (re)configurando, se estabelecendo, se convencionalizando na relação entre as pessoas.”

Posto isto, apresentarei, no próximo capítulo, as condições da produção dos dados e as análises acerca do trabalho desenvolvido, realizadas pela pesquisadora após o distanciamento do vivido.



## **D**as condições de produção dos dados ao exercício de análise



Henri-jules Jean Geoffroy. De volta à escola. (s/d). Aquarela sobre papel.

*“Entre o risco e o aprisco, há que apostar no risco. Pela primeira vez na história há, tecnicamente, a possibilidade de dizer e deixar à disposição dos outros um discurso, cujas profundezas são intraduzíveis, mas que se abrem como espaço de diálogo de palavras e contrapalavras.” (GERALDI, 2010, p. 199).*

## CAPÍTULO IV

### DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DADOS AO EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Em 2005, iniciei o trabalho nesta escola como professora do Ensino Fundamental por meio de concurso público, em caráter de substituição. No ano seguinte, vinculei meu trabalho a esta escola, que ficou sendo minha sede. Durante os três primeiros anos de trabalho, lecionei para as séries iniciais do ensino fundamental; nos anos seguintes, passei a trabalhar com os quintos anos, antiga quarta série.

Neste tempo de trabalho com as crianças de quinto ano, venho percebendo a dificuldade que muitas delas ainda encontram para ler e escrever. Devido à minha preocupação com as crianças não alfabetizadas que frequentam o quinto ano, procurei os estudos e organizei um projeto de pesquisa na tentativa de entender **como as crianças não alfabetizadas que frequentam um quinto ano do Ensino Fundamental I aprendem a ler e a escrever nas relações de ensino estabelecidas entre professora e alunos.**

Assim, tomei essa questão como cerne do desenvolvimento da pesquisa, que passou a delinear os estudos por mim contemplados no mestrado em Educação. Paralelamente, elaborei um projeto de trabalho que contemplasse os mais diversos gêneros a serem apropriados pelas crianças. Este projeto passou a fazer parte do meu trabalho como professora em sala de aula, ao mesmo tempo em que foi organizado como material empírico da pesquisa.

Dessa forma, em 2011, ao cursar as disciplinas do mestrado, consultei a diretora da escola, indagando sobre a viabilidade de desenvolver meu projeto de pesquisa, o qual vislumbrava a possibilidade de desenvolver o trabalho de pesquisa no contexto da sala de aula, pesquisando acerca de meu próprio trabalho, o que envolvia a interlocução com os alunos.

Expus o projeto de pesquisa, que foi aceito, e, diante do exposto, a diretora cedeu-me um termo livre e esclarecido, considerando que a pesquisa poderia contribuir para com os processos de ensino na escola.

Reconhecendo que a sala de aula não é um lugar isolado e pertence a um contexto maior, a um bairro, a uma escola, ao privilegiar os estudos de uma sala de aula, não temos como isolá-la desse contexto maior, pois as pessoas, os valores, a

cultura, o modo de pensar e fazer de todos, direta ou indiretamente, afetam este espaço, se entrelaçam e constituem as relações que ali se estabelecem.

Há que se considerar a história dos sujeitos que frequentam a escola e ocupam o espaço da sala de aula, um espaço que não é neutro, mas preñado de significados e sentidos, de pertença e preconceitos, de elaboração de conhecimentos que se encontram e se confrontam. Ou seja, nas relações sociais, as relações de ensino que se concretizam no interior da escola são constitutivas dos conhecimentos elaborados, mediados pelos modos de dizer e de agir dos sujeitos que compartilham de um espaço específico: a sala de aula.

A compreensão de que o enunciado apresenta uma natureza social e é no contexto da relação que a situação de enunciação possibilita a circulação dos sentidos produzidos nas interações que se estabelecem leva-me a considerar a relevância da pesquisa produzida no contexto da sala de aula, onde professora e alunos, em uma atividade humana específica, o gênero aula, vivem experiências de interações verbais no encontro de sujeitos únicos que dividem histórias singulares, refletindo e refratando suas características individuais. Para Cristofoleti (2004), o âmbito escolar e, principalmente, as salas de aula representam a intersecção de sujeitos distintos, guiados por histórias distintas, que se aproximam e se confrontam.

A partir dessa perspectiva que possibilita visualizar a dinâmica discursiva da sala de aula, em que a palavra se torna mediadora da compreensão e da significação que se produz pelos sujeitos, considero que não há como olhar para a escola e para seus alunos de maneira isolada. Deve-se olhar para o seu entorno, para a sua constituição enquanto escola, enquanto grupo que pertence a um bairro específico. Assim, faz-se necessário descrever o bairro, a escola, a sala de aula e os sujeitos da pesquisa.

#### **4.1 O Bairro<sup>12</sup>**

O bairro no qual a escola está situada possui asfalto, iluminação pública, três linhas de ônibus, telefones públicos, estabelecimentos comerciais, uma quadra de esportes (que faz parte da escola, mas também é utilizada pela comunidade local), um centro comunitário, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e alguns templos religiosos.

---

<sup>12</sup> Suprimimos o nome da escola para preservar o sigilo da pesquisa.

As casas, em sua maioria, são pequenas, ocupando uma área verde invadida. Muitos “barracos” são constituídos por cômodos de madeira e alguns poucos de alvenaria. De acordo com os dados apresentados no Projeto Político Pedagógico da escola, constatou-se que a remuneração da comunidade é proveniente das atividades desenvolvidas ligadas ao comércio e à prestação de serviço (diarista, servente de pedreiro etc.). A maior parte dos pais apresenta como escolaridade apenas o Ensino Fundamental incompleto.

A comunidade tem pouco acesso a diversões ou eventos culturais. A forma de lazer é basicamente televisão, rádio, vídeo etc. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal, tal como o “Bolsa Família”<sup>13</sup>.

#### 4.2 A Escola<sup>14</sup>

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Piracicaba (SP), localizada em um bairro periférico. A escola foi criada em 1980, primeiramente recebendo a denominação de creche do bairro. Somente em 2006 o estabelecimento começou a oferecer o Ensino Fundamental, passando a ser caracterizada como Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os alunos que ali estudam são moradores do próprio bairro ou moradores dos demais bairros do entorno. Também há alguns poucos alunos provenientes de outras cidades e estados que vivem, atualmente, nos arredores da escola.

Inicialmente, a escola foi construída em um único bloco para o atendimento da Educação Infantil, e ele foi se expandindo para atender a demanda da comunidade. Assim, passou por três obras de ampliação.

A área escolar é grande, dispõe de pátio coberto, dois refeitórios e duas cozinhas, uma de uso exclusivo do berçário e a outra de uso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para o berçário, há também um solário. As salas de aula são dezenove, mas também há algumas outras salas destinadas à biblioteca, sala

---

<sup>13</sup> O **Programa Bolsa Família** (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O “Bolsa Família” integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70 mensais, e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos (BRASIL, 2013).

<sup>14</sup> Os dados a seguir foram retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola referente a 2010. Também foram consideradas as interlocuções com a comunidade interna e externa à escola.

de informática, sala de professores, secretaria, sala da agente de saúde, sala da coordenação, direção e almoxarifado.

As salas de aula possuem medidas e formatos diferenciados. São todas equipadas com armários de aço, e algumas possuem bancadas de alvenaria e lavatório. As disposições das carteiras também se apresentam de diversas formas, de acordo com o que cada docente acredita ser relevante para a turma com a qual está trabalhando naquele ano letivo. Há salas que dispõem as filas umas atrás das outras, outras são organizadas em agrupamentos e outras ainda se organizam em semicírculo.

A fachada da escola é simples. Ao se adentrar o portão, à esquerda, encontra-se uma portaria e um banheiro, e as laterais possuem um jardim gramado com canteiros de flores; a seguir, à direita, separada do prédio principal, encontra-se a secretaria, a diretoria, uma sala de aula e dois banheiros. À esquerda é possível visualizar o prédio principal, composto pelos refeitórios, salas de aula, salas de apoio etc. Terminado o prédio principal, construiu-se, próximo à quadra poliesportiva, o novo prédio, com salas de aulas, sala de reunião e banheiro. A posição do prédio principal em relação à área total do terreno proporciona no seu entorno um pátio descoberto, onde, à direita, localiza-se o *playground* das crianças.

A escola faz divisa, ao fundo, com residências; ao lado esquerdo, com o Posto de Saúde da Família (PSF); e, ao lado direito, com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Há, no entorno, alguns pontos comerciais.

O número de alunos computados entre os da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tanto no período da manhã como no período da tarde, consta de um total de 722, sendo que 467 frequentam o Ensino Fundamental e 255, a Educação Infantil. Há, aproximadamente, 79 funcionários, assim divididos: 25 professores de Educação Infantil; 18 professores do Ensino Fundamental; 11 estagiários, sendo 6 da Educação Infantil e 5 do Ensino Fundamental; e 10 funcionários que compõem o pessoal administrativo, 8 que realizam serviços gerais e 7 merendeiras. Há, também, uma professora readaptada.

Porém não foi sempre assim...

Ao buscar conhecer melhor esse espaço, foi preciso ir além das informações contidas nos documentos, foi preciso perguntar, conversar com as pessoas. Foi essa abertura que me possibilitou compreender "a construção de um sonho", pois diversos dos funcionários são mesmo moradores do bairro. Contaram-me que o local

teve início com a construção do centro comunitário, em janeiro de 1976, inaugurado em agosto do mesmo ano.

De acordo, com os depoimentos e fotos que me iam sendo mostradas, aproximei-me por alguns indícios da história de um bairro que mantinha características rurais: os animais andando soltos pelas ruas de terra, poucas construções, crianças brincando na rua de chão batido.

Somente em 1980 o centro comunitário passou a oferecer o serviço de creche para uma pequena turma de alunos de 0 a 5 anos. Segundo uma antiga funcionária, monitora da creche desde 1982,

naquela época, havia porcos, galinhas, cabras e cavalos pelas ruas de terra. Dentro do centro comunitário, não tínhamos a mesma estrutura de hoje. Não havia professores, apenas monitoras, que eram as responsáveis por tomar conta das crianças.

Com o passar do tempo, o espaço cedido pelo centro comunitário mostrou-se insuficiente para atender a demanda de crianças e, após reivindicações, a creche passou a contar com um pequeno prédio, agora próprio, cuja finalidade era atender as crianças da comunidade.

Essas histórias narradas pelos próprios moradores e funcionários da escola evidenciam que, no decorrer dos anos, as ampliações atendiam a demanda crescente de uma comunidade carente, com características e necessidades próprias.

### **4.3 A Sala de Aula**

A sala tem formato retangular; à frente, há uma lousa grande; ao fundo, armários de aço e bancadas de alvenaria, nos quais são colocados livros didáticos, cadernos e pastas de avaliações.

De frente para os alunos, sobre a lousa, há um alfabeto fixado; nas demais paredes, há cartazes com os combinados da classe. Ao lado da porta, encontra-se um calendário. Nas paredes laterais, são afixados cartazes referentes aos diversos conteúdos trabalhados durante o ano. Estes cartazes são trocados na medida em que o trabalho com os conteúdos vai sendo alterado, visto a necessidade de se liberarem as paredes para que as novas produções possam ser expostas.

Em um dos cantos da sala há um espaço no qual temos um baú e uma mala de livros. Esses livros podem ser manuseados pelos alunos à medida que terminam as atividades, ou seja, além do momento específico reservado para a leitura da professora para e com os alunos, eles também são disponibilizados para as crianças assim que terminam suas tarefas. Aqueles mais rápidos, enquanto esperam, podem realizar leituras que lhes agradem.

Diariamente, a disposição das carteiras é organizada para trabalhos em duplas, porém, para a realização de algumas atividades específicas formamos pequenos grupos. Raramente são dispostas em fileiras, uma atrás da outra.

A classe é composta por 33 alunos e todos eles, envolvidos nas relações de ensino, participaram do desenvolvimento das atividades propostas pela professora e descritas neste texto, no entanto, somente quatro alunos foram os protagonistas da pesquisa, pois foram aqueles que, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, apresentaram maiores dificuldades no trabalho com a leitura e a escrita.

No entanto, uma sala de aula ultrapassa sua descrição física. Enquanto sala vazia, essa descrição é suficiente. Enquanto sala de aula, com alunos e professora, ela é mais do que isso, uma vez que se constitui em um emaranhado de sentimentos e emoções, dramas e alegrias, encontros e confrontos, vivências... Passo agora a descrever as relações vividas no decorrer do processo de pesquisa.

#### **4.4 As Relações de Ensino**

Este estudo procurou contemplar as minúcias vivenciadas em sala de aula pela professora e seus alunos, porém, norteadas pelo olhar da pesquisadora que se inseriu de forma efetiva na escolha dos materiais, direcionamento do olhar e recortes que se fizeram necessários.

Esse processo contemplou para além da observação, pois diariamente estávamos envolvidos na dinâmica que se estabelecia em sala de aula, o que foi de fundamental importância, pois possibilitou à pesquisadora a imersão no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Descrever o processo vivido parece-me fundamental na perspectiva teórico-metodológica adotada, a perspectiva histórico-cultural, uma perspectiva que considera as marcas de um tempo e um espaço de elaboração de sentidos diversos, constituídos entre enunciados concretos indiciando os limites, os impasses, a

contraposição, os acordos e desacordos, os encontros e desencontros (MOLON; VIANNA, 2012), enfim, encontros e confrontos produzidos no processo de produção da pesquisa.

Explicitar as condições de produção da pesquisa torna-se fundamental por acreditarmos que estas também são constitutivas da própria pesquisa e do conhecimento nela produzido (FONTANA, mimeo, s/d), uma vez que “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve **na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos**” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Nesse percurso, fui provocada pela pesquisadora, que não se aquietava frente à situação vivida pela professora e por seus alunos de classe popular de um bairro popular periférico. A polissemia das palavras me permite dizer que provocações - desafios - me foram feitas pela banca. Procuo devolver a ela o que provoquei no texto inicial - causei, produzi - após nossas interlocuções.

### **Provocação**

O que dizem as palavras?  
Tantas e tantas coisas...  
Tantos e tantos significados...  
Uma delas em especial mostra  
Tanto significado ao meu “Eu”!

Provocação!

Palavra que provoca  
Diversas emoções...  
Diversos sentimentos...  
Unidos...  
Misturados...  
Culpa, medo, orgulho, tristeza..  
Amor, alegria, inveja, paixão...

Provocação...

Instante a instante  
Sou provocado...  
Nem sempre percebo  
O real significado da provocação!  
Dessa, desta ou daquela forma,  
Provocação...  
Poderá se traduzir em ação  
Ou, não!

Provocação...



Palavra com muito poder...  
 Suscita mudança,  
 Busca por algo novo,  
 Ou, até mesmo, a temível,  
 Estagnação!  
 Tenho o livre arbítrio  
 Para escolher  
 Provocação...  
 O que ela quer me dizer?

Provocação...

Provocou em mim  
 A busca pelos mistérios,  
 Pelas minúcias da vida,  
 O questionamento?  
 Confirmando para o meu "Eu"  
 A não aceitação do que desconheço,  
 Do que não concordo,  
 Do que ainda não entendo...

Provocação...  
 Como não a tinha pensado antes?  
 Com tanta profundidade!  
 Provocação...  
 Palavra que tanto me incita...  
 Provocação...  
 Provoca-me!

Márcia Regina de Oliveira Savian  
 Ana Marly de Oliveira Jacobino

Os dados foram produzidos durante o primeiro semestre de 2012, em quatro aulas semanais, perfazendo um total de trinta e duas aulas mensais, num total de cento e noventa e duas aulas semestrais. Durante esse processo, recorri a vários procedimentos de registro.

Vale ressaltar que um dos procedimentos levantados, a videogravação, foi, desde o início, descartado, pois a escola considerou este recurso inapropriado, uma vez que envolveria o consentimento de outras instâncias, tais como a Secretaria Municipal de Educação, para que a pesquisa pudesse ter continuidade. No momento das análises, os nomes dos alunos foram trocados para respeitar o sigilo da pesquisa, portanto são fictícios, exceto o nome da professora-pesquisadora.

As aulas foram audiogravadas e registradas em diário de campo, sendo este último o que possibilitou a oportunidade de registrar as minúcias ocorridas nos momentos de relação de ensino vivenciados por mim e por meus alunos.

No decorrer do processo da pesquisa, delimitou-se que os alunos a serem analisados seriam os que se encontram no processo de alfabetização; no entanto, porque estão inseridos na dinâmica interativa da sala de aula, as gravações registraram as interlocuções de todos os alunos que a frequentam. E em determinados momentos, as atividades eram realizadas de forma diferenciada, de acordo com a necessidade do aluno.

As audiogravações foram transcritas, possibilitando recorrer a elas nos momentos de análise, de modo que as interlocuções apresentadas neste trabalho procuraram se manter as mais fidedignas possíveis.

Para as análises, recorri a episódios, os mais significativos possíveis, que melhor atendessem aos objetivos desta pesquisa. O diário de campo tornou-se um grande aliado, pois possibilitou o registro dos movimentos extraverbais de que a audiogravação não daria conta.

Como modos de registro, também recorri aos materiais elaborados, como professora, para o encaminhamento das aulas, uma vez que a professora que pesquisa sobre a própria prática não pode esperar que as análises encaminhem seu trabalho pedagógico.

Ao planejar as atividades que poderiam ser desenvolvidas como suporte ao trabalho com as questões relacionadas à leitura e escrita, considerei que essas crianças precisavam se arriscar mais, mas o fracasso vivenciado anteriormente os fazia calar. Foi quando me recordei de dois livros: “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha (2011) e “A menina danadinha”, de Pedro Bandeira (2007) Em ambos os livros de literatura, os personagens centrais inventam palavras para se comunicar, o que me possibilitou, na sequência, um trabalho acerca dos gêneros dicionários e cartas. Naquele momento, eu ainda não tinha clareza de quais seriam os desdobramentos de minha escolha inicial.

#### **4.5 As Leituras Iniciais**

Marcelo é um menino esperto, vive em um espaço urbano e costumeiramente questiona os pais acerca dos nomes das coisas. Com astúcia e veemência, o pequeno personagem reinventa nomes a partir dos sentidos que elabora, quase sempre relacionados às funções e ou características físicas dos objetos. Travesseiro serve para apoiar a cabeça, portanto deveria chamar “cabeceiro”; a colher serve

para mexer, portanto seu nome deveria ser “mexedor”. Mas nem sempre os adultos entendiam e isso lhe causava dificuldades na comunicação com as outras pessoas.

Assim, de maneira lúdica e criativa, a autora nos coloca diante de dúvidas e questionamentos acerca dos sentidos das palavras. Essa possibilidade era um bom começo para a busca do dicionário.

A leitura de Rocha (2011) foi bastante instigante para os alunos e, ao perceber o interesse e curiosidade que a linguagem de Marcelo Ihes despertava, resolvi levar até eles uma outra leitura, desta vez, uma menina muito danadinha que vivia “corrigindo” a Língua Portuguesa.

Dentre as histórias que compõem o livro “A menina danadinha”, de Pedro Bandeira (2007), fiz a leitura do primeiro conto, “O vendedor atrapalhado”. Um vendedor desavisado que, pobre coitado, ao se deparar com as (in)correções que Ritinha realizava na Língua Portuguesa, foi se “enrolando” na língua e acabou se dando mal...

Certo dia, o vendedor bateu à porta da casa de Ritinha. Como sua mãe estava no banho, foi Ritinha quem o atendeu com um belo e sonoro “Boa dia!”. O vendedor estranhou e continuou a conversa, indagando pelo adulto da casa, no caso, a mãe. Prontamente, a pequena lhe respondeu que “estava tamanda banha”, explicando-lhe que mulheres e meninas “tamam banha”, quem “toma banho” são homens e meninos; mulheres e meninas dizem “palavras”, homens e meninos dizem “palavros”...

A história despertou o interesse das crianças e o auge se deu, principalmente, quando a mãe de Ritinha se aproxima e recebe um sonoro “Bom dio” do vendedor, que explica-lhe:

- Eu “estavo” conversando com sua filha, enquanto “esperavo” a senhora acabar a sua “banha”...

Tamanho foi o mal estar quando a mãe de Ritinha indagou-lhe se a estava chamando de gorda, uma vez que a palavra banha evocou na senhora outro sentido, bastante distinto daquele pronunciado pelo vendedor.

Tal como Marcelo, Ritinha modificava as regras estáveis da língua, causando alguns problemas na comunicação entre as pessoas. Apostei na escolha inicial por Marcelo, Marmelo, Martelo e levei essa leitura para sala de aula. Registro aqui a interlocução com a classe toda, dela participaram as crianças sujeitos da pesquisa.

Como de costume, apresentei o livro para a sala, destaquei o nome da autora e fiz alguns questionamentos a partir da capa do livro: Do que vocês acham que essa história vai falar? O que o nome do texto sugere a vocês?

*[No início, um silêncio geral, somente troca de alguns olhares, outros, mais tímidos e inseguros, desviaram o olhar, olharam para baixo (Elem, Gabriel, Amanda e Vitor). Instiguei a classe, questionando:]*

- Olhando para a figura, o que vocês percebem? O lugar indica alguma coisa? As cores chamam a atenção?

**Antonio:** A história fala de um menino.

**Natalia:** Que está sentado em um jardim.

**Fábio:** Mas ele está pensando, porque a cara dele parece isso, o dedo na boca e o olho para cima.

**Patrick:** É a história do Marcelo (olhar de afirmação).

**Luciano:** Você só sabe, porque leu o título (bravo, o olhar e a entonação apresentavam isso).

**Patrick:** E daí, eu li (olhar de reprovação, que pode ser percebido pela voz alta e expressão corporal).

**Gabriele:** Mas sem ler dava pra perceber, só olhando o desenho (voz calma, posição apaziguadora).

**Professora:** A professora perguntou realmente sobre a ilustração, mas o Patrick ter mencionado o nome do personagem não tem problema, mesmo porque o título faz parte da ilustração da página (capa).

*[Ricardo não dizia nada oralmente, embora fosse perceptível, pelo rosto, olhar, movimentos corporais e com a boca, que entendia a discussão, a explicação e até mesmo que ele pensava sobre a imagem questionada.]*

**Aparecida:** Professora! O desenho é bem colorido. Acho que vai ser uma história alegre.

**Leonardo:** É. Alegre e agradável, vai ter jardim e bichinhos.

**Professora:** Se lermos o título, vamos conseguir mais informações, vamos saber o que irá acontecer?

*[Amanda, com o olhar e expressão facial, dizia não.]*

**Beatriz:** Não, professora!

**Leonardo,** rapidamente, no impulso, respondeu: Não sei o que marmelo, martelo tem com Marcelo.

**Rubens:** Ele gosta de comer e brincar com o martelo.

**Gustavo:** Comer!?! (olhar e entonação da voz de quem questiona “comer o quê?”).

**Rubens:** Marmelo não é aquela fruta que tem no desenho da lata do doce de marmelada?

**Professora:** Isso mesmo, Rubens, porém, depois poderemos buscar o significado desta palavra no dicionário.

**Selma:** Lá tem explicação pra tudo.

*[Bruno, em alguns momentos, sorria, em outros balançava a cabeça como sinal de*

*negação, mas não dizia nada. Porém, era possível perceber que estava interagindo com o que estava acontecendo.]*

*[Isaque tinha o olhar distante, buscando a janela; parecia alheio ao que estava acontecendo.]*

**Antonio:** Eu tenho um dicionário.

**Professora:** Bom, agora que vocês falaram sobre suas expectativas, vamos iniciar a história.

**Helena:** Começando pelo título, autor, como sempre. Professora, agora, quando vamos à biblioteca, eu vejo aquelas coisas que você falou, nome, autor, data, cidade (olhar de conhecimento).

**Cristina:** Editora, ano (olhar de aprovação e de que aprendeu).

*[Gabriel olhava, ria, mas não demonstrava estar atento, prestando atenção.]*

*[Amanda estava atenta, corpo e olhar em mim, porém, sem participação oral.]*

Nessa primeira aproximação da leitura do texto, percebi o efeito de sentido que a escolha produzira. Enquanto alguns achavam graça na fala de Marcelo, outros se identificavam com ele, com a possibilidade de poder criar algo novo para dizer, de escrever o que desejavam sem o sentimento de insatisfação ou de meros cumpridores de tarefas. Eles não sabiam ler e escrever corretamente, mas se entregavam ao desejo de realizar a atividade, talvez como possibilidade de acesso ao conhecimento.

Na sequência de atividades, eu precisaria garantir a continuidade da clareza em relação aos objetivos das escolhas - enquanto professora - e para o que olhar - como pesquisadora. Ainda como pesquisadora - não tão menos como professora -, minha escuta deveria ir além do enunciado. Eu deveria ouvir seus silêncios, aquilo que não sabiam... Essa seria a possibilidade de alavancar meus conhecimentos como professora, mas também seria a possibilidade de buscar indícios e indicadores dos processos em elaboração pelos alunos, indícios que se inscrevem nas interlocuções produzidas entre os sujeitos. Isso implicaria em documentar de modo sistemático a dinâmica interlocutiva produzida, que no caso específico deste estudo diz respeito às relações de ensino vividas por mim e por meus alunos.

Sabemos que, para o desenvolvimento efetivo da língua escrita, é necessário que os alunos leiam e escrevam constantemente, e a sala de aula é lugar para isso. Quando as alunas **Helena** e **Cristina** trazem a questão da referencia bibliográfica, indiciam que o conhecimento vem se elaborando e constituindo-se como parte integrante da vida dos alunos.

O mesmo pode-se dizer do enunciado de **Luciano** para o colega **Patrick**: “Você só sabe porque leu o título”. “A alfabetização” de Patrick o colocava em outra condição. Não mais se restringia à leitura das imagens, mas à leitura de palavras, o que lhe permitia antecipar o conteúdo da história.

Nesses momentos, alguns alunos mostravam-se distantes, enquanto outros tentavam se esconder sob silêncios e olhares entreabertos. O que essas posturas diziam? O que me indiciavam? Era preciso buscar respostas...

A leitura os entretia e despertava curiosidades que, aos poucos, os encorajava a participar da aula. Eu precisaria continuar nutrindo esses sentimentos nos alunos e possibilitar novas leituras.

O próximo livro foi "A menina danadinho", de Pedro Bandeira (2007). A leitura desse livro também exaltou os ânimos da sala, os alunos envolviam-se com as conversas de Ritinha e, mais que isso, refletiam sobre o uso das palavras, das regras da língua portuguesa, da ortografia e da gramática. Na sala de aula, cada palavra dita era seguida de uma observação.

Para não perder a possibilidade do trabalho com a linguagem e com a língua em uma dimensão discursiva, foi proposto aos alunos a escrita de uma carta para um dos personagens - Marcelo ou Ritinha -, à escolha de cada uma das crianças.

**Professora:** Alguém já escreveu ou recebeu uma carta?

**Natalia:** Nunca escrevi. Lá em casa tem carta de Minas, dos meus parentes de lá.

**Vitor:** Meu tio, irmão do meu pai, já mandou uma carta pro meu pai pra falar que o meu vô tá doente. Lá de Minas também, meu pai foi pra lá e nós ficamos aqui.

**Patrick:** Tá, mas a gente não escreve carta agora, tem *e-mail* e msn no computador.

**Luciano:** É verdade.

**Leonardo:** Ai, mas também o que tem ficar escrevendo carta, não vai chegar mesmo.

**Professora:** Por que você está dizendo isso?

**Gabriele:** Porque lá aonde a gente mora não chega carta.

**Leonardo:** É, não chega mesmo. Aquele cartão no ano passado que fizemos pras mães não chegou, chegou depois, aqui na escola, mas já tinha passado.

**Rubens:** Porque não tem endereço.

**Professora:** Vocês sabem por que a carta não chega até a casa de vocês?

**Rubens:** Porque não tem endereço.

**Ricardo:** Em casa chega carta.

**Aparecida:** O carteiro é quem entrega.

**Amanda:** Eu já vi o moço entregar carta nas casas, coitado, carrega uma sacola e anda no sol.

**Gustavo:** É verdade, mesmo.

**Selma:** Mas é o serviço dele.

**Bruno:** Já entregaram carta em casa.

**Antonio:** Eu nunca escrevi uma carta.

**Professora:** Que tal escrevermos uma carta? O que vocês acham?

**Helena:** Pra quem?

**Cristina:** Será que a carta vai chegar?

**Gabriel:** Não sei, vai, professora?

**Professora:** Se preenchermos o envelope corretamente, não tem porque não chegar, mas precisa ter todas as informações necessárias, senão não chega. Qual a importância das partes de uma carta quando a escrevemos?

**Helena:** Pra se comunicar, para contar as coisas para outra pessoa que mora longe.

**Elem:** Pode ser para quem mora perto também, a outra professora já trabalhou carta, mas não me lembro de tudo, não. Como que tem que fazer para escrever...

**Aparecida:** A gente tem que saber o endereço e o que mais?

**Patrick:** E saber escrever, quem não sabe, não escreve.

**Professora:** Bom, para a próxima aula, vamos estudar um pouco sobre a estrutura de uma carta e, em seguida, escreveremos uma carta para um dos personagens dos livros que lemos, pode ser para a Ritinha ou para o Marcelo, combinado?

**Alunos:** Sim!

Ao rever os registros realizados no percurso da pesquisa, retomei esse evento por acreditar que nele, são indiciados elementos importantes. Como além da audiogravação eu tinha um diário de campo, ao cotejar a transcrição com minhas anotações pessoais percebi que Bruno não participou da discussão e em todos os momentos que nossos olhares se cruzavam ele o desviava. Também Marcelo não participou da discussão e, naquele momento, não consegui perceber expressões de envolvimento ou de desprezo pela atividade.

Nesse diálogo, os alunos demonstraram interesses, conhecimentos e dúvidas. Os conhecimentos que interessavam à professora foram sendo mediados pelos conhecimentos sociais que as crianças já haviam elaborado fora da escola com relação ao portador de texto carta. Havia já uma prática de letramento por parte das crianças, ou seja, suas vivências sociais, concretas, vividas fora da escola, ancoravam as discussões acerca do conteúdo escolar. Por sua vez, o conteúdo escolar não se colocava artificialmente para elas, uma vez que se ancorava em saberes já elaborados.

Segundo **Vitor e Helena**, a carta serve como um meio de comunicação; **Patrick** suspeita da utilização da carta ao trazer a questão do e-mail e do msn, ou seja, para ele, a carta seria algo em desuso. Para **Leonardo e Rubens**, a carta evoca uma condição de vida desigual, uma vez que onde moram não tem nem endereço, portanto não chega nada... Essa discussão também evocou sentimentos em relação às situações vividas. Ao lembrarem do episódio do ano anterior, quando o cartão das mães não chegou até suas casas, só depois na escola, mas já havia passado o dia das mães, iniciaram uma reflexão acerca das precárias condições de vida em que estão inseridos.

As condições de trabalho do carteiro apareceram nos enunciados de **Aparecida e Amanda**, abrindo espaço para outras discussões, que se articulariam a uma questão mais ampla, como o fato de onde morarem não haver nem endereço.

A diversidade de sentidos produzidos em nossa conversa me instigava a pensar em como dar conta de um trabalho que abarcasse todas as questões levantadas. Por sua vez, havia, ainda, o desejo de escrever ou não querer escrever ou a passividade de alguns dos alunos. Como proceder diante de tal situação?, perguntava-me.

Suspeitei que, se estávamos discutindo os sentidos das palavras, um trabalho com o gênero dicionário poderia me ajudar na discussão, ao mesmo tempo em que eu poderia desenvolver um trabalho bastante sistemático acerca da utilização desse portador de texto.

#### **4.6 O Projeto Dicionário**

Para ancorar o trabalho com os sentidos das palavras, disparado por Marcelo e sustentado por Ritinha, levei vários dicionários para a sala de aula. Também pude garantir o processo de leitura de textos de literatura ancorando-me em José Paulo Paes (1996) e seu texto de mesmo nome, "Dicionário", o que garantiu boas gargalhadas das crianças.

Além de garantir o interesse e curiosidade, o dicionário também foi utilizado como facilitador da aprendizagem; no entanto, os sujeitos precisam reconhecer esse gênero como um tipo específico de livro: aquele que tem como função apresentar os significados das palavras, além de ser um instrumento de normalização linguística.



Entretanto, um dicionário só será efetivamente entendido como ferramenta se além de saber que essa ferramenta existe, para que serve e como ‘funciona’, o aluno se deparar com situações concretas em que o seu uso na escola ou em casa seria oportuno e útil. Nessas *situações de uso*, determinadas demandas linguísticas podem ser entendidas pelo dicionário: as diferentes acepções de uma palavra e suas definições; sua grafia correta; classificação gramatical; origem, etc. (RANGEL, 2006, p. 66).

Desta forma, busquei trabalhar com atividades que envolvessem efetivamente o uso do dicionário no transcorrer do projeto. Foram privilegiadas as palavras presente no contexto dos alunos para que não se tornassem simplesmente exercícios a serem executados mecanicamente, mas que os alunos percebessem seu uso nas demandas da linguagem em funcionamento.

Na sequência, questionei as crianças acerca da forma de falar das personagens, comparando-as, e sugeri que montássemos um dicionário contendo as palavras que eles diziam. Para tal, propus que olhássemos outro texto, que trazia diferentes significados para as palavras, tais como os textos de Marcelo e Ritinha. Foi quando apresentei-lhes o texto “Dicionário”, de José Paulo Paes (1996), entregando para cada um dos alunos uma cópia digitalizada.

## ***Dicionário***

José Paulo Paes

**A** AULAS: período de interrupção das férias.



**B** BERRO: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.

**C** CAVEIRA: a cara da gente quando a gente não for mais gente.





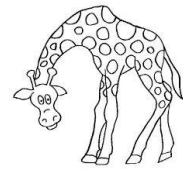
**D** DEDO: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.

**E** EXCELENTE: lentes muito boas.



**F** FORRO: lado de fora do lado de dentro.

**G** GIRAFA: bicho que, quando tem dor de garganta é um Deus-nos-acuda.



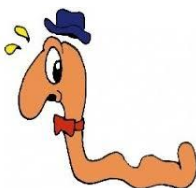
**H** HOJE: ontem de amanhã ou amanhã de ontem.

**I** ISCA: cavalo de troia para peixe.



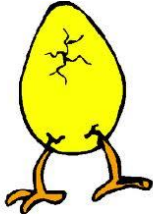
**J** JANELA: porta de ladrão.

**L** LUZ: coisa que se apaga, mas não como a borracha.



**M** MINHOCA: cobra do jardim da infância.

**N** NUVEM: algodão que chove.



**O** OVO: filho da galinha que foi mãe dela.

**P** PULO: esporte inventado pelos pulos.



**Q** QUEIXO: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.

**R** REI: cara que ganhou coroa.



**S** SOPAPO: o acontece quando só papo não adianta.

**T** TOMBO: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.



**U** URGENTE: gente com pressa.

**V** VAGALUME: besouro guarda-noturno.





**X XARÁ:** um outro que sou eu.

**Z ZEBRA:** bicho que toma sol atrás das grades.



Após a leitura, conversamos sobre os significados que o autor atribuiu para as palavras e sobre a forma como essas palavras foram aparecendo. Minha intenção era que as crianças se apropriassem tanto da possibilidade de construir um dicionário diferente - para Marcelo e Ritinha - quanto de sua forma de organização, ou seja, a ordem alfabética.

**Professora:** O que vocês acharam do texto Dicionário, do autor José Paulo Paes, que acabei de apresentar?

**Rubens:** Eu gostei, professora, principalmente de algumas palavras, a da caveira, da girafa.

**Antonio:** É legal. Não fala o que quer dizer certo, mas também é certo, a gente entende e ri.

**Natalia:** A gente ri, porque acha graça.

**Fábio:** É, não sei explicar, mas dá prá entender.

**Patrick:** Professora, tem que ser muito inteligente para pensar essas coisas. Acho que eu não conseguiria.

**Professora:** Também acho que tem que ser inteligente e muito criativo.

**Patrick:** Criativo, o que isso quer dizer?

**Gabriele:** Que consegue fazer coisas diferentes.

**Valéria:** Que consegue criar.

**Professora:** Bom, será que nós conseguiríamos criar um dicionário com as palavras que os personagens Marcelo e Ritinha nos ensinaram nas histórias que lemos?

**Ricardo:** Sim.

**Aparecida:** Professora, acho que não vai ser fácil, não.

**William:** Ai, menina, reclama pra tudo.

**Aparecida:** Eu não estou reclamando, só estou falando.

**Professora:** Bom, antes de começarmos a escrever, vamos pensar e elencar os passos que teremos que realizar.

**Gabriele:** Ler novamente as histórias e ir anotando as palavras.

**Beatriz:** Na frente, a gente escreve o que acha que é, mas de forma diferente.

**Amanda:** Igual no dicionário.

**Professora:** Já conversamos anteriormente sobre o dicionário e falamos de sua estrutura, o que ele tem que facilita a procura das palavras.

**Beatriz:** Segue a ordem alfabética!

**William:** Acho que seria bom o nosso ser assim também, porque senão vai ser uma bagunça na hora de procurar.

**Rubens:** Mas agora podemos ir colocando na lousa, enquanto a gente lê, e depois vai colocando na ordem do alfabeto. Porque a gente vai confundir tudo.

**Guilherme:** Você vai fazer junto, né, professora?

**Professora:** Vamos.

**Selma:** Vai ser engraçado.

*[Bruno sorriu e acenou com a cabeça, como se concordasse com a fala de sua amiga Selma.]*

**Helena:** Vamos seguir a ordem do alfabeto, então?

**Cristina:** É igual ao dicionário.

**Helena:** Mas nem todos têm.

**Antonio:** Eu tenho.

**Professora:** Bom, trouxe alguns dicionários da biblioteca para vocês observarem. Meus ajudantes de hoje, por favor, podem me ajudar a distribuir os dicionários? Quem tem dicionário pode usar o seu.

**Rubens:** Também podemos ir emprestar o dicionário da outra professora, igual fizemos da outra vez.

**Professora:** Boa ideia, poderia fazer isso.

**Rubens:** Vou já.

*[Rubens se retirou rapidamente da sala de aula e, em minutos, retornou com mais cinco dicionários que havia emprestado da sala ao lado. Estava todo eufórico, veio sorrindo e dizendo que havia explicado para a professora o motivo do empréstimo.]*

**Amanda:** Professora, você me ajuda a procurar as palavras? E se você quiser o Gabriel pode sentar comigo pra gente fazer junto!

**Professora:** Ajudo, sim, Amanda. Se o Gabriel quiser sentar junto com você, pode sim.

**Gabriel:** Eu quero.

*[Assim, iniciamos mais uma etapa do nosso projeto.]*

Na sequência, apresento-lhes uma página de dicionário que circula entre os alunos da escola.



**Aa**

**a** *s. masc.* A primeira letra do alfabeto. Na palavra *casa* a segunda letra é um *a*.

**art. def.** Vem antes de um substantivo feminino, para determinar de modo preciso uma pessoa, coisa ou um sentimento. *A menina saiu de casa sozinha.*

**pron. pess.** Equivale a ela, quando acompanha um verbo. *Minha amiga chegou e eu a convidei para entrar.*

**prep.** Palavra que liga uma palavra a outra e serve para indicar: 1. Direção. *Vou a São Paulo.* 2. Tempo. *João levanta às seis horas todos os dias.* 3. Modo. *Ela leva o estudo apressado.* 4. Instrumento. *O carteiro escrevia a lápis.* 5. Meio. *Paulinho está andando a cavalo.* 6. Pessoa a quem é destinada alguma coisa. *Dei o livro a uma amiga minha.*

**prep. a + art. def.** *a = à.* *O aluno pediu licença à professora para sair.*

**prep. a + art. def.** *o = ao.* *Vou dar a notícia aos meus amigos.*

**prep. a + pron. dem.** *aquele (aquela, aqueles, aquelas) = àquele (aquela, aqueles, aquelas).* *Dei a bola a este menino e o doce àquele.*

**prep. a + pron. dem.** *aquilo = àquilo.* *Não dei nenhuma importância a aquilo.*

**prep. a + pron. rel.** *a qual (as quais) = à qual (às quais).* *As amigas às quais entreguei o trabalho não vieram.*

**prep. a + pron. rel.** *o qual (os quais) = ao qual (aos quais).* *Os amigos aos quais entreguei o trabalho não vieram.*

**abacate** *s. masc. a-ba-ca-te.* Fruta de polpa comestível, de casca verde e polpa amarela, que dá em árvore alta e de copa larga. O caroço do *abacate* é muito grande.



ABACATE

**abacateiro** *s. masc. a-ba-ca-tei-ro.* Árvore alta de copa grande que dá o abacate. As folhas do *abacateiro* são verde-escuras e usadas para fazer chá.

**abacaxi** *s. masc. a-ba-ca-xi.* 1. Fruta grande de casca grossa e áspera, que dá em planta de folhas alongadas e cheias de espinhos. *No Brasil há uma grande produção de abacaxi, especialmente nos estados mais quentes.* 2. Problema; coisa difícil de fazer, de resolver. *O diretor viu-se com um grande abacaxi nas mãos.*

**abafado** *adj. a-ba-fa-do.* Quente, com pouco ar. *A sala estava muito abafada e mamãe pediu para abrir as janelas.*

**abafar** *v. a-ba-far.* Cobrir para manter o calor. *Pôs a tampa na panela para abafar a comida.*

**abaixar** *v. a-bai-xar.* 1. Puxar para baixo. *O dono abaxou a porta da loja.* **▲ antônimo:** levantar. 2. Inclinar para baixo. *Os meninos abaxaram a cabeça devagarinho.* **▲ antônimo:** levantar. 3. Diminuir. *Vou abaxar o volume da televisão.* **▲ antônimo:** aumentar.

**abaixo** *interj. a-bai-xo.* Exclamação de protesto contra alguém, ou alguma coisa. *"Abaixo a ditadura!", gritavam todos os manifestantes.*

**abaixo-assinado** *s. masc. a-bai-xo-as-si-na-do.* Documento assinado por várias pessoas contendo um pedido, dirigido geralmente a uma autoridade. *Os moradores do bairro fizeram um abaixo-assinado pedindo a construção da rede de esgotos.* **■ pl.:** abaixo-assinados.

**abaixo de** *loc. prep. a-bai-xo de.* 1. Em posição mais baixa ou inferior a alguma coisa. *Luísa vem logo abaixo de Luís na chamada.* 2. Com valor inferior a outro(s). *Este supermercado está vendendo o óleo abaixo do preço normal.* **ver de.**

**abalalar** *v. a-ba-lar.* 1. Prejudicar. *O terremoto em Assis abalou totalmente a estrutura da igreja.* 2. Incomodar-se. *Papai não se abalou com a manha de meu irmãozinho.*

**abandonado** *adj. a-ban-do-na-do.* 1. Em que não mora ninguém. *Na minha rua tem uma casa abandonada.* 2. Rejeitado pelos pais. *Muitas crianças abandonadas vivem nas ruas.*

**abandonar** *v. a-ban-do-nar.* 1. Sair. *Eles abandonaram a casa, pois a água da enchente tinha invadido todos os cômodos.* 2. Rejeitar. *A gata abandonou a ninhada.*

**Figura 2 – Página de dicionário utilizado pelos alunos**  
**Fonte:** Biderman (2012, p. 13).

A partir de uma observação conjunta, conversamos sobre a organização das palavras na página, sobre os motivos de uma organização alfabética e não aleatória. Realizamos algumas atividades de observação de dicionários, de colocação de listas de palavras em ordem alfabética - pelas primeiras, pelas segundas e pelas terceiras letras.

A primeira lista a ser colocada em ordem alfabética, observando a primeira letra, foi a *das compras da mamãe*:

<i>TOMATE</i>	<i>CEBOLA</i>
<i>LIMÃO</i>	<i>VAGEM</i>
<i>PIMENTA</i>	<i>OVO</i>
<i>ESPINAFRE</i>	<i>ALFACE</i>
<i>UVA</i>	<i>GOIABA</i>
<i>NABO</i>	<i>BATATA</i>
<i>JACA</i>	<i>FEIJÃO</i>
<i>MAMÃO</i>	<i>QUEIJO</i>
<i>REPOLHO</i>	<i>SAL</i>
<i>DAMASCO</i>	<i>KIWI</i>
<i>INHAME</i>	<i>HORTELÃ</i>

A segunda lista a ser colocada em ordem alfabética, observando a segunda letra de cada palavra, foi a *programação de férias do papai*:

<i>PRAIA</i>	<i>PINTAR</i>
<i>PASSEAR</i>	<i>PULAR</i>
<i>PESCAR</i>	<i>PLANTAR</i>

Na sequência, sugeri que os alunos procurassem no dicionário, e copiassem em seus cadernos, o significado estabilizado das palavras do texto “Dicionário”, de José Paulo Paes (1996). Assim foi feito.

Acreditando que a possibilidade de apropriação da sequência alfabética já estivesse em elaboração pelas crianças, sugeri que, juntos, construíssemos o dicionário para as palavras de Marcelo e de Ritinha. Assim, montamos um dicionário coletivo da sala.

### ***Dicionário do Marcelo e da Ritinha***

<b>Banha</b> (Ritinha)	É o jeito de falar banho para mulheres.
<b>Boa dia</b> (Ritinha)	É o jeito de mulheres darem bom dia.
<b>Branqueira</b> (Marcelo)	Fumaça.
<b>Brigada</b> (Ritinha)	É o jeito das mulheres falarem “brigado” (brigar).

<b>Cabeceiro</b> (Marcelo)	Travesseiro.
<b>Carregadeira</b> (Marcelo)	Carroça.
<b>Dizenda</b> (Ritinha)	É o jeito das mulheres falarem “dizendo” (dizer).
<b>Embrasou</b> (Marcelo)	Pegou fogo.
<b>Latildo</b> (Marcelo)	Cachorro.
<b>Lunário</b> (Marcelo)	Noite.
<b>Mexedor</b> (Marcelo)	Colher.
<b>Moradeira</b> (Marcelo)	Casa.
<b>Palavros</b> (Ritinha)	É o jeito dos homens falarem palavras.
<b>Possuidor</b> (Marcelo)	Dono.
<b>Puxadeiro</b> (Marcelo)	Animal que puxa a carroça.
<b>Querio</b> (Ritinha)	É o jeito dos homens falarem “queria” (querer).
<b>Sentador</b> (Marcelo)	Cadeira.
<b>Solário</b> (Marcelo)	Dia.
<b>Suco de vaca</b> (Marcelo)	Leite.
<b>Tomanda</b> (Ritinha)	É o jeito de falar “tomando” (tomar) para mulheres.

Com e pelo Projeto Dicionário, minha intenção de professora era que os alunos fossem percebendo a sequência das letras do alfabeto, fossem modulando as possibilidades de uso do dicionário como uma prática social de leitura e de escrita e que, posteriormente, apropriando-se da escrita, passassem a escrever com maior autonomia. No entanto, apenas no momento das análises, após distanciar-me da prática vivida, percebi as potencialidades do trabalho com a organização das palavras em ordem alfabética. Isso aconteceu porque a professora que analisa a própria prática não pode esperar que todos os achados e todos os estudos tenham sido realizados para poder replanejar suas aulas.

As análises foram me evidenciando que este trabalho potencialmente desenvolveria nos alunos o estabelecimento do controle sobre a própria produção cognitiva, uma vez que são essas formas de controle que possibilitam procedimentos metacognitivos, ou seja, "as operações deliberadas pelo sujeito sobre suas próprias ações intelectuais" (OLIVEIRA, 2003, p. 152).

Quando a criança consegue realizar esses procedimentos, adquire maior consciência do seu processo de pensamento, o que lhe possibilita expor e esclarecer esses processos a outras pessoas, além de esquadrihar estratégias apropriadas à situação pertinente.



Após a realização dessa atividade, a proposta seguinte foi a elaboração de um dicionário com palavras que fizessem parte do cotidiano dos alunos. O dicionário foi produzido coletivamente e, conforme as crianças iam elencando as palavras, íamos negociando-as para que todos os alunos se sentissem contemplados. Como as palavras partiam do cotidiano das crianças, quando as letras X e Z foram discutidas, ocorreu um grande impasse: segundo os alunos, existiam palavras cuja escrita se iniciava com X e Z, mas nenhuma que fizesse parte do cotidiano. Discutimos o assunto e, ainda que após a discussão eles reconhecessem a existência de palavras iniciadas com essas letras, fizeram a opção por não colocá-las no dicionário.

Pronto o dicionário coletivo da sala e registrado na lousa, as crianças o copiaram. Segue o dicionário pelas mãos de Gabriel.

**Agora que vocês conheceram o dicionário de Marcelo e Ritinha, vamos montar um dicionário para a classe, com as palavras que são mais usadas no cotidiano da turma.**

<b>Aula</b>	<del>LICÃO - SALA DE AULA</del> <del>LICÃO ESCOLA DE AULA</del>
<b>Bagunça</b>	<del>AGITAÇÃO - DESORDÊM -</del> <del>CONFUSÃO - BARULHO</del>
<b>Criança</b>	<del>PESSOA - APRENDIZ</del>
<b>Dentista</b>	<del>MÉDICO DO DENTE</del>
<b>Estudante</b>	<del>ALUNO - QUEM FAZ</del> <del>LICÃO</del>
<b>Férias</b>	<del>DESCANSO</del>
<b>Geladeira</b>	<del>COMIDA</del>

Hotel	VIAJAR - RELAXAR
Igreja	PASTOR - CATEQUESE ORAÇÃO
Jogo	ESPORTE - BRINCADEIRAS BRINQUEDO
Livro	LEITURA - HISTORIA
Mosquito	DENGUE INSETO
Nuvem	CHUVA - CÉU - ALGORÃO
Orelha	ESCUTAR
Professor	ENSINAR
Quarto	DORMIR
Risada	ALEGRIA
Soldado	ARMAS
Trabalho	PROFISSÃO - EMPREGO
Unha	ESMALTE
Vassoura	LIMPEZA

Partindo do princípio de que as crianças, ao focarem na ordem alfabética, por exemplo, estão desenvolvendo instâncias típicas de um tipo de estratégia da própria produção, considere, no momento das análises, que o trabalho com uma sequência sistemática permitiu aos alunos esgotar combinações possíveis, sem repetições ou lacunas, corroborando para a utilização de uma estratégia que possibilitou, ainda que naquele momento eu não me desse conta de tudo isso, a realização de procedimentos metacognitivos, como bem nos sugere Oliveira (2003).

Os procedimentos metacognitivos, ao serem desenvolvidos, possibilitam o pensamento descontextualizado, ou seja, a capacidade de generalização, da realização de operações de dedução e de inferência. Pode-se dizer que o sujeito que detém essas capacidades consegue caminhar com mais facilidade nas questões intelectuais. Acredito, hoje, na potencialidade desse processo, que englobou atividades específicas da língua, ao mesmo tempo em que priorizou o contexto de uso. O gênero dicionário, por ser um texto de circulação social, ainda que não nos coloque em interação com o outro, nutre formas de controle da própria produção cognitiva.

Aprofundando nessa reflexão, recorro a Oliveira (2003), que explicita ser perceptível que indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita estariam também excluídos das formas de pensamento tipicamente letradas, ou seja, é possível afirmar a existência de relações entre as atribuições culturais e a cognição. Tal afirmação reafirma a importância dos processos de escolarização dos sujeitos.

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares (OLIVEIRA, 2003, p. 156).

Nesse sentido, nos processos envolvendo as atividades de leitura, escrita e análise sobre os textos, os sujeitos não se apresentam mais como passivos, pois incessantemente buscam significações ao trabalho que vem sendo desenvolvido. É certo que os sentidos que se produzem proveem também dos sentidos já elaborados em suas histórias de vida, de experiências escolares anteriores com a leitura e com a escrita.

Vivido intensamente o processo de trabalho com o gênero dicionário, iniciei outro trabalho, com o gênero carta. A opção por este gênero pautou-se na possibilidade de adentrar em um trabalho mais voltado para a dimensão comunicativa e discursiva possibilitada pelas práticas sociais.

#### **4.7 O Projeto Cartas**

Enquanto professora, havia a necessidade de dar continuidade ao conteúdo preparado, mas eu deveria encontrar "brechas" para a realização de um trabalho que ajudasse aos alunos que não sabiam ler e escrever. Lembrei-me, então, do livro de Ana Maria Machado (2002), "De carta em carta", uma narrativa sobre a experiência da leitura e da escrita em nossa sociedade, letrada e excludente.

Nela, um menino em idade escolar e seu avô, jardineiro, desentendem-se e se reencontram por meio de cartas. Como nenhum dos dois sabia ler e escrever, embora conhecessem as possibilidades de dizer-se pela escrita e os modos de funcionamento social de uma carta, recorrem a um escrevinhador, que registra seus dizeres e sentimentos.

Sucessivas vezes, neto e avô, mediados pelo escrevinhador, entram em interação pela escrita, em um jogo discursivo que os aproxima e reconstitui o entendimento entre eles, bem como desperta o interesse do pequeno em apropriar-se, plenamente, das práticas de leitura e de escrita.

Li o texto em voz alta para a classe. Compartilhamos comentários espontâneos sobre ele. No texto literário escolhido, a leitura e a escrita eram vividas como experiência, como relação entre sujeitos, em práticas situadas<sup>15</sup>. As relações sociais ficcionais eram verossímeis e generalizáveis, o que poderia aproximar meus jovens leitores das relações que se estabelecem com a cultura escrita em suas vidas. Segundo **Aparecida**: “nossa, professora, agora ele aprendeu e até escreve, também, por causa do avô. Essa história é triste e bonita, porque ele também era mal educado, às vezes”.

Após a leitura do texto, apresentei-lhes um modelo do gênero carta, aproveitando do próprio contexto do texto, dando sequência às atividades. Em seguida, solicitei que os alunos escrevessem uma carta para o personagem Marcelo ou para a personagem Ritinha, dos textos lidos anteriormente. A carta deveria conter comentários acerca dos modos de enunciação das personagens.

A opção pela escrita da carta deu-se por considerar que a escola deve ser o local apropriado para a mediação do professor no sentido de que seus alunos desenvolvam as mais diversas habilidades no que diz respeito ao uso da escrita em práticas sociais. Segundo Gusso et al. (2010, p. 138),

[...] por meio dos gêneros textuais, os usuários de uma língua realizam ações de linguagem, tais como informar, persuadir, emocionar, advertir, orientar, ironizar, entre muitas outras. Portanto, se os textos têm finalidades diferentes, também se caracterizam por convenções particulares, ou seja, seu modo de organização e estilo

---

<sup>15</sup> Segundo Kleiman (2005, p. 25-26), as práticas de letramento são práticas situadas. Uma prática situada “refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação [...] o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação [...], da atividade desenvolvida [...] da instituição”.

são variados, conforme se pode verificar na gama imensa de textos empíricos (orais e escritos) que circulam socialmente.

Naquele momento, eu havia escolhido o gênero carta por contraposição ao gênero dicionário, no sentido de que, ainda que eu reconhecesse toda a dialogia presente no gênero dicionário, as crianças o consideravam mais 'estático', parado, material apenas para consulta. Compreendo esse “estático” como pouca possibilidade de interação com outros sujeitos, assim, o gênero carta oportunizaria que interagíssemos não só entre nós, mas com outros, reais ou imaginários, dos quais “esperaríamos” uma réplica. Segundo Kleiman (2005), toda leitura está arraigada em um contexto social, podendo originar distintos modos de escrever e de ler. A prática de escrita das cartas prioriza a comunicação e pode apresentar um estilo formal ou informal.

Havia, ainda, a possibilidade de exploração de uma grande diversidade de usos da carta na prática social, a saber: a carta pessoal, a carta comercial, a carta de apresentação, a carta de reclamação, a carta de solicitação e a carta ao leitor, entre tantas outras que fazem parte do nosso cotidiano. Naquele momento, considerei que, ampliando esse conhecimento, possibilitaria ao aluno tornar-se parte integrante de uma sociedade em que a habilidade comunicacional é essencial para sua formação como cidadão, uma vez que escrever uma carta é produzir um texto elaborado a partir das relações existentes entre os sujeitos e a sua intenção de comunicação.

Logo após o término do diálogo, dirigi-me até a lousa para iniciar a sistematização dos trabalhos do dia, de costas para a sala era possível ouvir murmurinhos: *Eu não sei o que escrever. Eu sei! Mas o que a gente escreve na carta? Ai, vai ser legal! Não sei. Vou ter que escrever!*

Destaco no trecho abaixo a forma como o propósito comunicativo da linguagem evidenciou-se quando fiz a solicitação pela escrita da carta:

**Rubens:** Professora, a carta a gente pode mesmo mandar para alguém que a gente quer, não é? Alguém de verdade, não só de faz de conta, como a gente faz aqui na escola.

**Professora:** Claro que sim, não só podemos como é um meio pelo qual podemos utilizar para nos comunicar. Mas porque a pergunta, Rubens?

**Rubens:** Não, sabe, professora, é que quando chega a eleição, todos vão lá na comunidade que eu moro dar cesta básica, prometer emprego, mas quando isso passa, acaba tudo. Agora, pensei: se a carta vale mesmo, eu poderia mandar uma carta pra eles.

Os enunciados de Rubens me evidenciaram, naquele momento, que o aluno estava em processo de elaboração acerca da função comunicativa da linguagem, pois, ao explicitar suas ideias ao outro, pela escrita, “[...] as implicações do caráter dialógico do ato de escrever, [exigem que aquele que escreve tome] ao mesmo tempo o dizer do texto como objeto de atenção e o leitor como um sujeito que constrói sentidos a partir de pistas do texto” (GÓES, 1997, p. 104), o que evidencia a função comunicativa da linguagem (VYGOTSKY, 2008). De certa forma, talvez não para todos, o trabalho da professora produzia efeitos de sentido que caminhavam em direção à consideração da linguagem como o lugar de interação entre sujeitos, tal como nos ensina Geraldi (1997).

O que pudemos aprender com essa história? Foi a pergunta lançada para iniciar a discussão.

**Willian:** Que a carta é um meio de comunicação importante.

**Valéria:** E não é só carta para amigos que a gente manda ou recebe, também tem documentos.

**Selma:** E que a gente responde por carta, igual o vô do menino do livro.

**Patrick:** Professora, mas tem quem não escreve carta pra quem não sabe escrever?

**Bruno:** Tem professora?

**Professora:** Podemos pedir a alguém para nos ajudar, geralmente é isso que as pessoas fazem, pedem ajuda. Mas desconheço se existe alguém que trabalha com isso.

*[Amanda lançou um olhar, de indecisão, inconformismo.]*

**Gabriele:** Nossa, é duro não saber escrever e nem ler.

**Leonardo:** Ainda bem que eu sei.

**Cristina:** Bom, gostei da história.

**Ricardo:** Ainda bem que eu aprendi a escrever, eu também não sabia muito.

**Aparecida:** É, tem que estudar, minha mãe fala.

**Amanda:** Eu to começando aprender.

**Gabriel:** É ruim não saber ler e escrever.

*[Bruno pareceu que, com o olhar, confirmou as palavras ditas por Gabriel.]*

**Antonio:** Nós vamos escrever uma carta.

**Professora:** Vamos, sim.

**Cristina:** Posso escrever para quem eu quiser?

**Professora:** Como combinado anteriormente, ou para a Ritinha ou para o Marcelo.

*[Marcelo parecia estar feliz com a proposta, no seu rosto, um sorriso confiante.]*

**Professora:** Vamos recordar os passos que uma carta deve ter.

*[E, passo a passo, fomos montando coletivamente uma carta na lousa. Depois, fui trabalhando o texto escrito, em relação à ortografia, pontuação, etc.]*

Como foco de análise mais acurada, voltarei meu olhar para os quatro alunos não alfabetizados, focando **nas relações de ensino os indícios de suas aprendizagens de leitura e escrita.**

## **T**ecendo as significações do processo vivido



Simon Glücklich. *Aprendendo a ler*. Óleo sobre tela (77 cm x 79 cm). 1889.

*“A elaboração do mundo tem como intermédio o outro. Por sua mediação, revestida de gestos, atos e palavras, vamos nos integrando à sua cultura, vamos aprendendo a ser humanos. Pela palavra do outro, por sua presença, pelo seu reconhecimento e encorajamento a cada pequeno evento que indica nossa progressiva humanização, nos reconhecemos. Somos nomeados e nomeamos.” (FONTANA, 1997, p.114)*



## CAPÍTULO V

### TECENDO AS SIGNIFICAÇÕES DO PROCESSO VIVIDO

#### 5.1 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são os quatro alunos não alfabetizados; no entanto, por estarem inseridos na escola e suas elaborações acontecerem mediadas pela dinâmica interlocutiva da sala de aula, no momento das análises dos dados trarei a transcrição de algumas das audiogravações, com a finalidade de dar a ver ao leitor o movimento de circulação de sentidos que possibilitou as elaborações desses alunos, sujeitos da pesquisa. Posto isto, descreverei detalhadamente apenas os sujeitos não alfabetizados.

A sala de aula é formada por uma grande diversidade de alunos no que diz respeito ao gênero, etnia, crenças, valores e conhecimentos. Os trinta e três alunos que compõem a sala são crianças alegres, comunicativas, questionadoras, mas que em alguns dias *estão* (não são, mas *estão*) tristes, aborrecidas, caladas ou falantes demais. Gostam de brincar, falar, provocar os amigos e serem ouvidos.

Trinta e três alunos com histórias de vida diferentes, mas que se reúnem todos os dias com as mais variadas intenções: brincar, se alimentar, buscar novas possibilidades ou até mesmo estudar. Nesse contexto, histórias diferentes se traduzem em histórias singulares, resultantes do processo de subjetivação que os constituem.

Entre eles, meus quatro pequenos protagonistas em diferentes momentos do processo de aprendizagem e nessa trama, entre os dizeres das crianças e o da professora novas reflexões foram se constituindo, novos sentidos foram produzidos. Para Fontana e Cruz (1997, p. 79), “ao prestarmos atenção à linguagem em funcionamento nas interlocuções, vamos nos dando conta da complexidade da palavra”, visto que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2010, p. 38).

Passo agora a descrever os sujeitos da pesquisa.

## 5.2 Bruno e os Modos de Como foi Significada sua Aprendizagem

Bruno tem uma estrutura física grande e possui muita força, agilidade e rapidez. Olhos e ouvidos estão sempre atentos a tudo; seu olhar diz o que pensa ao mesmo tempo em que dá a ver o que não quer ou não pode dizer. Um sorriso entreaberto denuncia quando está fazendo algo que não deveria ou que vai contra os combinados da classe. Enfim, é uma criança que possui personalidade marcante, pois consegue convencer os amigos a tomarem atitudes que lhe interessam. Em contrapartida, se envolve facilmente em situações inversas, uma vez que facilmente é conduzido a fazer o que os outros desejam.

É... às vezes, o fortão era "derrubado" pelo fracote, ou melhor, pelo pensamento do fracote... os relatos sobre os anos anteriores eram de que Bruno dedicava pouco tempo às atividades escolares, se distraía rapidamente com brincadeiras e se envolvia em brigas, entrando em confusões no lugar dos amigos. Atender às solicitações dos adultos era muito difícil, sempre apresentou uma postura de enfrentamento e de não atendimento às solicitações que lhe eram feitas.

Assim era Bruno, um aluno que, nos anos anteriores, sempre se mostrou agressivo e pouco tolerante com alguns dos colegas, mas que, às vezes, se submetia a realizar atividades pensadas pelo mais fraco, entrando em "frias" tal qual as personagens de "Pinote, o fracote, e Janjão, o fortão", do texto de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares, editora Ática (2010). Bruno tem 11 anos, é filho de mãe solteira e tem uma irmã mais velha que também apresenta bastante dificuldade na aprendizagem. Não é aluno repetente; frequentou a educação infantil e não recebe o auxílio "Bolsa Família". Há duas pessoas envolvidas na história de Bruno, um tio e uma tia que sempre estavam presentes na escola, desejosos por saber do desenvolvimento e do comportamento do aluno, pois, embora na sala de aula, em 2012, seu comportamento estivesse muito melhor, o mesmo não ocorreu fora do espaço da sala de aula. No pátio da escola, na quadra e no contra-período das aulas, ainda eram feitas muitas reclamações acerca de seu comportamento.

Nos dias que antecederam o início das aulas, quando recebi a lista com os nomes dos alunos que frequentariam minha sala, vários sentimentos se entrelaçaram: entusiasmo, receios, alegrias por reencontrar alguns alunos que já haviam sido meus nas séries iniciais... e um de meus sentimentos foi o da expectativa. A expectativa de trabalhar com Bruno, uma criança que, segundo

relatos e minha própria experiência anterior com ele, sempre fora vista com receio, pois conturbava as aulas e apresentava rendimento aquém do esperado para a série.

Durante o ano, fomos estabelecendo relações de cumplicidade e, ainda que o aluno continuasse apresentando um comportamento indevido fora da sala de aula, dentro da sala foi se mostrando educado e prestativo. Raramente se indispunha com os colegas e, quando eu lhe dirigia a palavra, escutava em silêncio, geralmente desviando o olhar para baixo. Somente quando eu finalizava, ele explicava o que havia acontecido.

No que diz respeito, especificamente, ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, Bruno tentava realizar tudo o que lhe era proposto, mesmo sabendo que não conseguiria desenvolver as atividades sem o auxílio de algum recurso mediador externo, tal qual o alfabeto móvel, visto que a escrita de palavras simples lhe deixava desestruturado. Em diversos momentos, solicitava o recurso (do alfabeto móvel) para a montagem das palavras e somente depois de montá-las e visualizá-las é que passava a registrá-las em sua folha, ou seja, copiá-las.

Certa vez, relatou-me que gostava de fazer muitas coisas, tais como brincar, jogar *videogame* e andar de bicicleta. Disse-me que não tem o que não goste e, com convicção, afirmou que gostava de ir para a escola, “*mas que tem coisa que é difícil de fazer*” e que queria “*aprender a ler para entender as coisas*”. Acrescentou, ainda, que, quando a professora o ajudava a realizar as atividades propostas, ficando junto dele, era muito bom, porque ele conseguia realizar o que lhe era pedido.

Nos momentos da realização das atividades, após suas colocações, fui percebendo que Bruno demonstrava bastante interesse e vontade; ele não desistia facilmente, mas tinha bastante consciência de suas limitações.

Nesse processo, fui trabalhando de forma mais próxima com ele e, no decorrer do percurso, nossa relação foi se intensificando, o que facilitou o início do trabalho com as histórias, as frases, as palavras e as letras. Nesse sentido, posso dizer que o trabalho aproximou-se muito de uma perspectiva analítica de alfabetização, uma vez que possibilitou o trabalho pedagógico com uma diversidade textual, promovendo e valorizando o processo de linguagem. Foi nesse sentido que percebia aos poucos Bruno ir se apropriando de pequenos fragmentos de escrita, ao estabelecer relações entre as letras mediado pelos sentidos das palavras dos textos.

Essa perspectiva, por sua vez, aproxima-se das proposições do conceito de letramento.

Quando sentávamos juntos, Bruno ia contando, colocando suas ideias e opiniões sobre os assuntos que estavam sendo elaborados pelos demais alunos da classe. Alguns colegas, quando vinham tirar suas dúvidas, questionavam-nos sobre o que estava acontecendo e, desse modo, as trocas eram vivenciadas pelas crianças nas condições reais de interação em sala de aula. Embora cada um a seu tempo, as aprendizagens iam se consolidando para todos.

A procura de novos caminhos para o ensino acontecia para a professora ao mesmo tempo em que novos conhecimentos iam sendo consolidados pela pesquisadora. Nesse percurso, novas metodologias pedagógicas foram sendo traçadas a partir das pesquisas e dos estudos que vivenciava do lugar de pesquisadora.

A perspectiva do desenvolvimento de um trabalho com diferentes gêneros textuais foi ficando cada vez mais latente, ao mesmo tempo em que a percepção de que o trabalho com a literatura infantil poderia ser um caminho de entrada, pois na perspectiva do letramento há que se considerar, segundo Soares (2005, p. 75), "o quê, como, quando e por quê ler e escrever".

Nesse movimento, as escolhas pedagógicas e as relações de ensino foram se produzindo, por aprender com Vygotsky (2007) que precisamos oportunizar à criança a aquisição de novos conceitos, possibilitando diferentes contextos, atividades diversificadas e, assim, a organização e elaboração do conhecimento. Essas condições nos permitem lembrar que a interação da professora com o aluno colabora para o seu desenvolvimento, auxiliando-o no avanço e conduzindo-o a realizar atividades que antes não conseguiria por si só.

### **5.2.1 Bruno: a leitura do livro "Marcelo, Marmelo, Martelo" e o trabalho com o Gênero Dicionário**

Após as leituras e conversando sobre as histórias, destaco a seguinte interlocução:

**Professora:** E aí, crianças, o que vocês acharam do jeito de falar do Marcelo? Ele fala palavras certas ou as palavras que ele fala são erradas?

**Marcelo:** Nossa, professora, o jeito de falar dele é muito legal, mas ele dava outro nome, mudava um pouco as palavras... (reticente).

**Amanda** intervém na fala, sem esperar que Marcelo terminasse de falar: Mas não é assim que se fala. O jeito dele só dava confusão.

**Professora:** Vocês acham que é necessário ter um jeito só de falar pra poder facilitar?

**Marcelo:** É, seria bom. Mas é assim, não é?

**Professora:** E aí, tem algum livro que ensina a gente um jeito mais certo de falar? Não mais certo... assim, um livro que nos ajude a saber como as palavras podem ser escritas e lidas?

**Amanda**, com a fisionomia meio em dúvida: Igual o dicionário que você traz para a classe, professora?!?!

**Gabriel** interrompe a fala de Amanda: Eu não tenho dicionário.

**Bruno:** Nem eu.

**Professora:** É, Amanda, assim como o dicionário. Vamos tentar compreender para que serve e como funciona o dicionário? O que vocês acham? Como o Gabriel e o Bruno não têm dicionário, amanhã eu posso trazer alguns da biblioteca para a sala, pode ser?

Na aula seguinte, dois dias depois, trouxe para a sala dez dicionários, para que as crianças que não o possuíam pudessem participar das atividades que seriam realizadas.

Para principiar a atividade, solicitei que as crianças explorassem, da forma como desejassem, aquele 'livro' dicionário. Foi surpreendente o interesse apresentado pela turma. Durante mais ou menos meia hora, eles circularam pela sala mostrando uns aos outros palavras “estranhas” que encontravam, tais como “chupadela” (dando risadinhas) e “zurzir”, chamando a atenção por ser a última palavra do dicionário de um deles; mediado por aquele que leu a última palavra de seu dicionário, uma das crianças procurou a primeira palavra do seu: “aba”.

Nessa interlocução, percebi que William, outro aluno da classe, ao ler a palavra “embatucar”, imita estar batendo em um tambor, porém, ao ler o significado, exclama: *“nossa, embatucar parece batuque, mas aqui tá escrito que é não poder falar... Se fosse o Marcelo, da história, essa palavra seria fazer batuque”...*

Há que se ressaltar que, mediada pela pesquisa, fui ampliando os conhecimentos da professora. Nesse sentido, minha escuta, do lugar de professora, passou a ser mais apurada, por passar a considerar a dinâmica interlocutiva da sala de aula. Os enunciados dos alunos possibilitaram minhas próximas escolhas, pois,

como professora que pesquisa a própria prática, o próprio acontecer da docência, não poderia esperar que todas as leituras fossem realizadas para redimensionar o fazer, uma vez que este redimensionamento acontece ao mesmo tempo em que se estuda e ensina (OMETTO, 2005).

Os dados, porque registrados, possibilitam que a pesquisa aconteça ao mesmo tempo em que instrumentalizam o encaminhamento das etapas seguintes do trabalho pedagógico. Assim, aproveitando a situação de interlocução percebida entre as crianças, a próxima proposta foi a sugestão de que olhassem qual a sequência de letras que o dicionário trazia. Explicitei aos alunos que, se a última palavra do dicionário começa com a letra Z e a primeira com a letra A, como o dicionário poderia estar organizado?

Com esta questão, a intenção era que as crianças retomassem os conhecimentos já trabalhados acerca da ordem alfabética, porém, para além do uso da língua em sua dimensão estrutural, há que se perceber a forma de significação das palavras pelos alunos em sua dimensão discursiva, o que não acontecia antes da realização desta pesquisa: o foco de atenção da professora voltava-se quase que somente para o trabalho com a língua em sua dimensão estrutural.

Após manusearem os dicionários, as crianças receberam as questões abaixo. Segue a atividade de Bruno.

5. A partir da observação responda:

a) Como ele é organizado?

ESTA EM ORDEM ALFABETICA

b) Por que ele é organizado assim?

FACILITA A PROCURA

c) Você conhece outro tipo de dicionário?

SIAM: NA INTERNET

Bruno, ao receber o papel, calou-se. Ainda não escreve, fala pouco. Muitas vezes rapidamente inicia a cópia de algum material escrito da sala. Talvez, como copista, sintasse participante do grupo. A situação de escrita ainda lhe causa certa insegurança. Naquele momento, sua postura foi outra.

Olhava para a folha e olhava para a professora. Com o olhar, visto que o extraverbal também significa, percebi seu desamparo. Chegando perto de sua carteira, perguntei se desejava ajuda e ele simplesmente balançou a cabeça. Parece que as palavras lhe doem...

Li as questões para ele e, porque sei que ainda não é alfabetizado, perguntei se poderíamos utilizar o alfabeto móvel que tenho na sala. Sua resposta foi positiva, porém sem palavras. Seu menear de cabeça significava o desejo de participar da atividade.

Juntos, usando o recurso do alfabeto móvel, enquanto ele respondia oralmente as questões, fomos montando as palavras. Há que se ressaltar que ao terminar a primeira resposta Bruno olhou para mim e perguntou: posso copiar aqui no papel?

Com um aceno de cabeça, indiquei-lhe que sim. Seus dedos apertaram o lápis, sua mão apresentava certo tremor e copiou letra a letra enquanto permaneci ao seu lado. O processo se repetiu nas questões que se seguiram. Bruno, ainda que com a ajuda da professora, conseguiu participar da atividade proposta.

Neste processo, mediada pela pesquisa e pelos estudos realizados na perspectiva vygotskyana, fui percebendo a importância do reconhecimento do processo vivido pelo aluno mais do que a aposta no produto final. As relações vividas entre nós, no momento da realização da atividade, possibilitariam que a criança se apropriasse da escrita em um processo de internalização, visto que, neste processo, a atividade interpessoal transforma-se para constituir o funcionamento interno (intrapessoal) (GÓES, 1991). A imitação, muitas vezes alertada como não produtiva, castradora da possibilidade de criação, ao ser tomada como ponto de partida possibilitou que Bruno vivesse um processo de elaboração compartilhada, que requer a ajuda e a intervenção do outro para se efetivar.

Outra atividade se seguiu a esta, numa perspectiva que valorizava mais a dimensão discursiva do que a perspectiva de organização do código da língua.

No planejamento das atividades que desenvolveria com o gênero dicionário em sala de aula, uma escolha deliberada fora pela leitura da literatura. Assim, após

o intervalo, li para as crianças o livro "Dicionário", de José Paulo Paes (1996), o qual também traz outros sentidos possíveis sugeridos pelas palavras.

Terminada a leitura, propus para a sala algumas questões. Ao elaborá-las, considerei tanto o trabalho com a dimensão discursiva da linguagem quanto o trabalho com a linguagem enquanto um sistema de signos organizados socialmente, dos quais as crianças também precisam se apropriar. Ressalto, ainda, que essa possibilidade é o que ampliaria o conceito do gênero dicionário pelas crianças.

Diante dessa atividade, na qual Bruno aceitava o alfabeto móvel como suporte para a elaboração da escrita, seu esforço estava centrado no estabelecimento de relação entre o som e a grafia das letras. Tal como nos ensina Mortatti (2004), o método sintético de alfabetização, mais precisamente o alfabético, preconiza o trabalho inicialmente com as letras, depois com a junção das vogais e consoantes formando as sílabas, até chegar à escrita das palavras que formarão um texto.

Talvez seu processo de alfabetização tenha contemplado apenas a memorização das letras, o que não desenvolveu sua consciência fonológica. A linguagem oral prescindia a linguagem escrita; no entanto, era ela que a orientava. Nesse sentido, a dificuldade para codificar e decodificar as palavras não possibilitou a compreensão de textos, deixando-o em defasagem com relação à leitura e à organização do sistema de escrita, sendo que a leitura se apresentava como um ato mecânico, sem compreensão.

### **5.2.2 Bruno: a produção do gênero carta**

Na sequência, interlocução envolvendo o aluno Bruno.



[Enquanto todos trabalhavam na produção das cartas, me aproximei de **Bruno** e sentei-me ao seu lado. Perguntei a ele se recordava das histórias de “Marcelo, marmelo, martelo” e de Ritinha, as quais já havíamos lido diversas vezes em classe, na tentativa de recuperar o conteúdo dos livros, uma vez que as cartas deveriam ser endereçadas para uma das personagens.]

**Bruno:** Sim.

**Professora:** E você se lembra do livro “De carta em carta”, de quando apresentei para vocês a estrutura que seguimos para escrever uma carta?

[**Bruno** fez silêncio.]

**Professora:** Numa carta iniciamos escrevendo o que?

[**Bruno** fez silêncio.]

**Professora:** E quando recebemos uma carta, o que lemos primeiro?

**Bruno:** O nome de onde mora a pessoa que mandou?!!

**Professora:** Então, vamos começar escrevendo o nome da nossa cidade?

**Bruno,** meneando a cabeça, fez que sim e escreveu o nome da cidade: Agora aqui é com número?

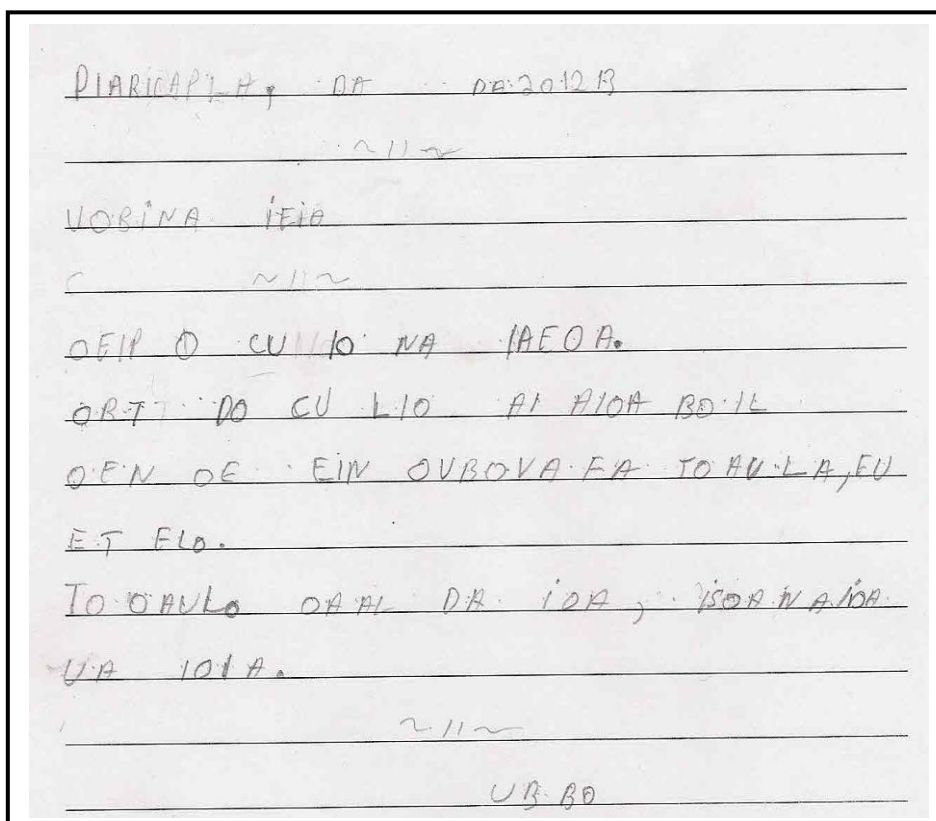
**Professora:** Sim. E o que mais devemos escrever?

**Bruno:** Agora a gente fala “oi” para ela, tudo bem?

**Professora:** Pode escrever!

[Iniciou a escrita e, a cada palavra que escrevia, dizia em voz quase inaudível as sílabas que formava e as registrava no papel, embora algumas vezes usasse uma única letra para registrar a sílaba e, outras vezes, mais do que uma. Levantei-me e fui atender a outros alunos.]

Segue a escrita da primeira versão da carta de Bruno:



Ao deparar-me com sua escrita, solicitei que realizasse sua leitura. Abaixo, segue a leitura realizada por Bruno, digitalizada por mim.

Piracicaba, 4 de julho de 2012.

Tudo bem, Ritinha?

Conheci o seu livro na minha escola; gostei do livro, achei a história bonita. Foi legal você ensinar o vendedor a falar “tomanda banho”, “eu estava”. Todos os alunos gostaram da história, fizemos até a dramatização da sua história.

Um beijo  
Bruno

Após dois dias, retomei a carta escrita por Bruno. Mediada pela escrita incorreta e pelo pouco entendimento daquilo que lia, em um primeiro momento, pareceu-me um texto totalmente desorganizado. No entanto, ao debruçar-me sobre ele com mais atenção, percebi que a criança havia, sim, se apropriado do conhecimento acerca da organização estrutural do texto carta, sua dificuldade residia na forma de organizar a escrita. Seus problemas estavam relacionados ao processo de alfabetização vivenciado anteriormente, uma vez que de conhecimentos acerca da estrutura do texto ele parecia ter se apropriado.

Seus enunciados orais possibilitavam o entendimento da organização que Bruno havia realizado em seu texto. Segundo Cagliari (2009), ao tentar fazer o registro escrito, a criança não busca copiar, e sim representar o que imagina ser a escrita. Porém, destaca o autor, a escola não permite esse tempo da aprendizagem da escrita, como ocorre com a fala. A criança precisa já escrever corretamente, sem erros, sem possibilidades de correções, sem comparações.

Olhando atentamente para a produção de Bruno, percebi claramente que, ainda que sua escrita estivesse incorreta, a estrutura e organização de uma carta faziam-se presentes no texto que eu havia solicitado aos alunos.

Em seu texto, havia:

a) a data:

PIRACICABA, 4 DE JULHO DE 2012

b) a saudação:

BOBINA IEIO  
c ~ 112

c) o corpo do texto:

OEIP O CULHO NA MAEOA.  
ORTT DO CU LHO AI AIOA BOIL  
OEN DE EIM OUBOVA FA TOAVLA, EU  
ET FLO.

d) a despedida:

TO OAVLO OAH DR IOA, ISOA WA IOA.  
VA IOA.  
c ~ 112

e) e a assinatura:

UB BO

### 5.2.3 Bruno e as possibilidades do trabalho com pares: Bárbara e Valéria em ação

Dando continuidade ao trabalho com carta, dessa vez sugeri que a elaboração e escrita fosse realizada em pequenos grupos, no qual todos tinham como função participar da escolha do personagem que a receberia, bem como aos

assuntos que seriam abordados. Teriam que produzir o texto contemplando a estrutura própria do gênero em estudo.

Naquele momento, meu interesse estava voltado para a dimensão discursiva do texto, portanto, as questões referentes às regras ortográficas e gramaticais não foram alvo de minha atenção. Meu interesse era que compreendessem a carta como um texto com propósitos comunicativos, como já explanado anteriormente. Também haveria de estar atenta aos modos de ação dos alunos durante o processo de tessitura da carta, visto que Bakhtin (2003, p. 319) destaca que os significados e os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas, e nesse sentido “[...] o enunciado, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros [...]” uma vez que a enunciação é de natureza social.

Para a realização desta atividade, as crianças precisavam pensar, falar, expor suas ideias, elaborar, fazer escolhas, a fim de concretizar a produção, ou seja, as discussões giravam em torno do que, como e para quem a carta seria escrita. Aproximando-me do grupo no qual Bruno trabalhava...

**Professora:** Já definiram para quem vocês irão escrever?

**Bárbara:** Então, professora, a gente quer escrever para a Ritinha.

*[Todos fizeram silencio e se entreolhavam. Nesse momento, era possível ouvir as outras crianças a conversar, uma vez que os outros grupos realizavam a mesma proposta de atividade.]*

**Professora,** dirigindo o olhar para Bruno: e aí, já definiram para quem vão escrever?

**Bruno:** Pode ser... pra Ritinha?

**Professora:** Bom!! E agora, qual será a próxima etapa?

**Valéria:** Resolver o que vamos falar.

**Bárbara:** Escrever! Quem vai escrever?

**Valéria:** Eu posso escrever.

**Rubens** aproxima-se: Professora, a gente pode escrever pro Marcelo e pra Ritinha?

**Profª:** Se vocês forem escrever duas cartas, sim.

*[Bruno olha e ri.]*

**Bárbara:** Tá, então vai escrevendo que eu vou falando (dirigindo o olhar para Valéria).

**Professora:** Como?

**Valéria:** Não, professora, o Bruno também vai falar, não é só a gente.

**Professora:** Joia, é isso mesmo, todos vão trabalhar na elaboração da carta.

**Bárbara:** Tem que começar com o nome da cidade, o dia, o mês e o ano.

**Valéria:** Pronto, já escrevi.

**Profª:** E agora, Bruno, você lembra qual é a parte da carta que devemos escrever?

*[Bruno balança a cabeça dizendo que sim.]*

**Professora:** Fala...

**Bruno:** A gente fala oi, cumprimenta. Faz aquilo que você explicou e que não lembro o nome.

**Valéria:** A saudação

**Professora:** Muito bem.

Vejamos a carta:

Olá! Pitinha ramos da Escola \_\_\_\_\_  
 Nós estamos mandando esta carta car-  
 ta para você ler nós achamos a sua  
 historinha muito legal mas traz uma  
 pouca de confusão mas conhecemos uma  
 história quase igual a sua mas o me-  
 nino que se chamava Marcelo trocava os  
 nomes das palavras você é mãe tudo que  
 é feminino pra você é só <sup>de</sup> menina tudo  
 que é masculino é pra menina. Um dia  
 até causou confusão com o homem que  
 vendia produto que você falou que sua mãe  
 estava tomando a bamba aí ele já falou para  
 sua mãe e ela brigou com o vendedor  
 então fala certo senão vai causar mais confu-  
 são.

Também queria saber onde você mora, o  
 número o telefone a rua, e queria que fizesse  
 mais história legal. E você mora no Brasil ou  
 em outro país.

Era só isso Pitinha gostei muito de  
 você.

Beijos  
 ♥ abraço

Enquanto as crianças escreviam, fiquei por perto, na tentativa de garantir a participação de Bruno no processo de elaboração do texto. Percebi que Valéria fazia

questão de ouvir as ideias e registrar as opiniões do amigo. Destaco como relevantes alguns trechos produzidos por Bruno e registrados por Valéria:

Olá, Ritinha! Somos da escola (nome da escola).  
[...]  
Um dia até causou confusão com o homem que vendia produto que você falou que sua mãe estava tomando a banha ai ele já falou para sua mãe e ela brigou com o vendedor então fala certo senão vai causar mais confusão.  
[...]  
E você mora no Brasil ou em outro país.

Esse episódio revela como as crianças partilharam de um processo no qual um dos colegas não sabia escrever. A ajuda mútua, respaldada pelas intervenções da professora, garantiram a participação de Bruno na atividade, tal qual proposta para todos os alunos da classe. Muito embora a professora estivesse presente quase o tempo todo, o texto foi produzido a partir das escolhas das crianças e pela mediação recíproca dos colegas. Essa situação nos faz retomar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o caminho do aprendizado é realizado na interação com o outro, e o que o sujeito não sabe fazer sozinho hoje, poderá fazê-lo num futuro próximo.

Nesse sentido, destaco com Smolka (1996, p. 43) que:

a escrita foi provocação [para Bruno] marcando um momento especial de interação e interlocução. Desse modo, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como intervenção e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 1996, p. 45).

Nessas condições, Bruno teve a possibilidade de (re)significar o vivido em relação à escrita, na medida em que, ao visualizar um texto com suas ideias, se fez tão integrado ao trabalho, saindo da condição de não produção de um texto para a condição de co-autor de um texto. O que ele não conseguira inicialmente fazer tornou-se possível por meio dessa mediação.

Considerando com Vygotsky (1989, p. 73) que “precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores” e que essas formas ou processos psicológicos superiores somente são passíveis de serem compreendidos se determinarmos sua origem e traçarmos sua história, avaliei a participação de Bruno na atividade como significativa em termos de aprendizado.

### **5.3 Amanda e os Modos de Como foi Significada sua Aprendizagem**

Menina bonita, faltava-lhe apenas um laço de fita... o que não sabia, inventava... para tudo tinha um jeito... até para o seu não saber...

Quase posso vê-la ao folhear o livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, editora Ática (2011). Educada, calma; introvertida, porém. Sempre muito prestativa, de corpo miúdo e olhar curioso. Fala pouco, mas seus olhares, gestos e expressões corporais dizem muito. Seu corpo parece falar o que está sentindo, seu olhar expressa suas dúvidas e anseios.

Amanda tem 11 anos, é filha de pais separados e recebe o auxílio "Bolsa Família". Tem uma irmã mais velha e dois irmãos mais novos, sendo que a caçula mora com o pai. Ela e seus outros dois irmãos moram com a mãe e o padrasto. No entanto, em seus relatos, a menina revela que passa os finais de semana com o pai.

Amanda está sempre apresentando dores de cabeça e náuseas. Por duas vezes, quase desmaiou na escola. Segundo a mãe, a criança está passando por um diagnóstico sobre a causa de seus mal estares pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e, devido aos trâmites, os procedimentos acontecem muito demoradamente. Independentemente de algum diagnóstico, observo que, em alguns dias, a criança parece estar bastante abatida, pálida e distante.

Sua escolaridade não é muito diferente da de tantas outras crianças que frequentam a escola em regime de progressão continuada. Ingressou no primeiro ano do ensino fundamental aos sete anos, passou quatro anos na escola e não aprendeu a ler e a escrever... segundo relatos das professoras de anos anteriores, suas dificuldades eram bastante acentuadas; no entanto, foi reprovada apenas no quinto ano. Antes, porém, havia frequentado a Educação Infantil, o que rompe com o estigma de que, por não frequentarem espaços educativos antes do ingresso no primeiro ano, algumas crianças não aprendem com facilidade a leitura e a escrita.



A postura com que iniciou o ano escolar em 2012 denotava interesse, desejo de aprender - e ajudar - e muito entusiasmo diante da nova perspectiva da sala de aula, dos novos amigos e da nova professora.

No início do ano, mostrava com entusiasmo seus novos materiais aos colegas: cadernos com as capas coloridas e estampas dos desenhos de sua preferência, materiais que ela mesma havia escolhido; um estojo "recheado" com lápis, canetas, borracha e apontador. Quando criança, eu também me entusiasmava na compra dos materiais para o novo ano escolar. Eu sempre nutria expectativas de como seria o trabalho com a nova professora. O que será que estaria passando pela cabeça de Amanda naquele início de ano? Será que, como eu, ela estaria se perguntando como seria trabalhar comigo, novamente? Será que ela pensava: agora vou aprender a ler e a escrever? Essas são perguntas para as quais ainda não tenho respostas, mas foram elas que me guiaram por um longo tempo no trabalho com Amanda. Será que conseguiríamos atingir nossas metas, nossas expectativas?

Durante aquele primeiro semestre, embora na maior parte do tempo Amanda se mostrasse atenta e interessada em sala de aula, sua dificuldade durante a realização das atividades era, ainda, bastante grande. Quase sempre se oferecia para "ajudar" algum amigo, solicitando que pudesse sentar junto a ele. Como professora, eu percebia que a aluna tentava se colocar com o outro para conseguir realizar as atividades que lhe eram custosas, porém o fazia de um modo bastante singular ao não reconhecer a *sua* dificuldade, colocando-se como aquela que poderia ajudar o outro, e não como alguém a ser ajudada pelo outro.

### **5.3.1 Amanda na relação de ensino a partir do Projeto Dicionário**

Nas condições reais de sala de aula, procurei focalizar como Amanda significava as atividades desenvolvidas na escola. Cotidianamente, a presença da professora junto a ela foi se tornando verdadeiros momentos de ensinar e aprender, que se constituíam com erros e acertos, encontros e confrontos. A aluna passou a se esforçar mais, demonstrando o desejo de participar das atividades quando propostas de leitura ou produção de texto eram feitas em sala.

Nessas relações, constituídas histórica e singularmente, as vozes e ações foram ganhando sentidos e significados que possibilitavam que Amanda se experimentasse de outro modo nas relações. Como diria Smolka,

Um gesto é, assim, um movimento marcado/transformado por uma relação social, no qual se inscreve a significação. A emergência do signo como produto dessa relação deixa marcas, vestígios; afeta, transforma e redimensiona os organismos que adquirem o estatuto de sujeitos e passam a funcionar na esfera do simbólico (SMOLKA, 2010, p. 114).

Quando o trabalho com o uso do dicionário foi proposto em sala de aula, buscando manter a ludicidade e o prazer que as leituras vinham proporcionando ao aprendizado, fiz a opção pela leitura do texto Dicionário, de José Paulo Paes (1996), o que garantiu muitas gargalhadas e até tentativas, pelas próprias crianças, da elaboração de novos significados para as palavras.

A atividade a seguir foi desenvolvida logo após a leitura e os comentários sobre o texto. Na tentativa de sistematizar em forma de registro escrito alguns aprendizados, entreguei aos alunos algumas questões às quais deveriam responder, não sem antes termos trocado ideias oralmente.

Trago, na sequência, a produção da aluna:

1. O que você achou dos significados que o autor dá para as palavras?  
 depois e aquilo de dentro

2. Como o texto está organizado?  
 em ordem alfabética

3. Na sua opinião, o significado dado a cada palavra neste texto Dicionário está correto? Por quê?  
 não porque ele Brunca com as palavras

4. Por que você acha que o autor colocou o título do texto de "Dicionário"? Justifique sua resposta.  
 porque ele coloca um significado de em cada palavra

Ao entregar as questões aos alunos, percebi que Amanda prontamente começou a respondê-las. Seus braços se mexiam, ajeitava-se na carteira movendo o papel na tentativa de ler o que estava escrito. Com a ponta do dedo indicador,

seguia a sequência de letras escritas no papel. Seu corpo demonstrava certa agitação. Levantou um dos braços, solicitando a ajuda da professora: “*professora, lê comigo???*”

As palavras não são utilizadas ao acaso... se Bruno se embatucou com elas, embora pela proximidade eu quase pudesse ouvir os batucos de seu coração, Amanda as escolheu deliberadamente: “lê comigo” indagava essa possibilidade. Vale ressaltar que, se Bruno ainda necessita de um recurso auxiliador externo, o uso das letras móveis, copiando-as com letra bastão, Amanda já se apropriou, ainda que há pouco tempo, do traçado da letra cursiva, desejando utilizá-lo sempre que possível.

Li com ela e para ela as questões e solicitei que tentasse escrevê-las sozinha, pois eu precisaria passar pela carteira de outras crianças.

Ao deparar-me com sua atividade, porque no processo de vivência da pesquisa realizei estudos acerca da sistematização ortográfica na fase inicial de utilização da linguagem pelas crianças, percebi que Amanda já reconhece a variedade interna da grafia que usamos e esboça, inclusive, conhecimento acerca de normas ortográficas. Ou seja, ela está em processo de elaboração acerca da categorização funcional das letras, isto é, das relações entre as letras e os sons e do lugar que cada uma delas ocupa nas palavras (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999). Seu problema é de outra natureza: centra-se no que se refere à categorização gráfica das letras, ou seja, questões que se referem às muitas maneiras de se traçar uma letra, conforme nos ensinam Massini-Cagliari e Cagliari (1999).

### **5.3.2 Amanda e o Projeto Cartas**

Esse projeto possibilitou aos alunos uma reflexão sobre a estrutura de uma carta e também sobre o preenchimento correto de um envelope, o qual deve conter os dados atualizados para que a carta não extravie. Também refletimos, juntos, sobre a profissão de carteiro, profissional que desenvolve a função de entregar as cartas. Até mesmo a questão do valor a ser pago para o envio entrou em questão. Tal como já relatado neste texto, as crianças trouxeram para a sala de aula seus conhecimentos anteriores sobre a temática. Segundo Fiorin (2006), ao explanar sobre os pensamentos de Bakhtin:

[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes (FIORIN, 2006. p. 24).

Desta forma, em meio às vozes que se entrelaçavam na sala de aula, em resposta ao enunciado da professora e dos colegas, os alunos “selecionam e articulam os fragmentos de suas experiências, orientadas pela palavra” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 79), no nosso caso, a palavra carta, e em meio às tantas respostas que emergem na dinâmica da interação verbal, eles dizem, ouvem e, assim, aprendem.

A criança precisa ser ensinada pelo professor. Fontana (2000, p. 21) nos explica que

nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança, as condições de produção do processo de elaboração [...] modificam-se sob vários aspectos.

Ou seja, na escola existe uma intencionalidade específica no ato de ensinar, diferenciado das interações ocorridas nas vivências extraescolares dos alunos. As possibilidades de aprendizagem na escola viabilizam modos de organização e desenvolvimento do pensamento pelos alunos, uma vez que

a escola e a educação para o pensar que nela ocorre (ou deveria ocorrer) ocupam lugar fundamental no desenvolvimento dos sujeitos nas sociedades escolarizadas. Isto é, a passagem pela escola, qualquer que seja a escola, parece fazer alguma diferença no processo de desenvolvimento do sujeito (OLIVEIRA, 2003, p. 9-10).

Isto posto, na tentativa de sistematizar alguns aprendizados das crianças no que diz respeito à estruturação das cartas e das especificidades próprias do gênero, apresentei aos alunos vários modelos de carta: carta pessoal, carta ao leitor e carta de apresentação, entre outros. Após a exploração dessas tipologias, solicitei que escrevessem uma carta a um dos personagens das histórias que vínhamos trabalhando. Segue o contexto da produção da carta da Amanda para Marcelo, personagem do livro Marcelo, Marmelo, Martelo.

Durante a realização da produção da carta, procurei observar atentamente Amanda, pois, embora estivesse conseguindo ler e escrever cada vez mais, ainda não conseguia colocar no papel de forma estruturada suas ideias e opiniões. A garota, que parecia sempre estar a pedir socorro, dessa vez surpreendeu-me. Sua postura de aceitação, quase sempre passiva, cedeu lugar à palavra dita, à palavra escrita...

**Professora:** Você quer que eu te ajude?

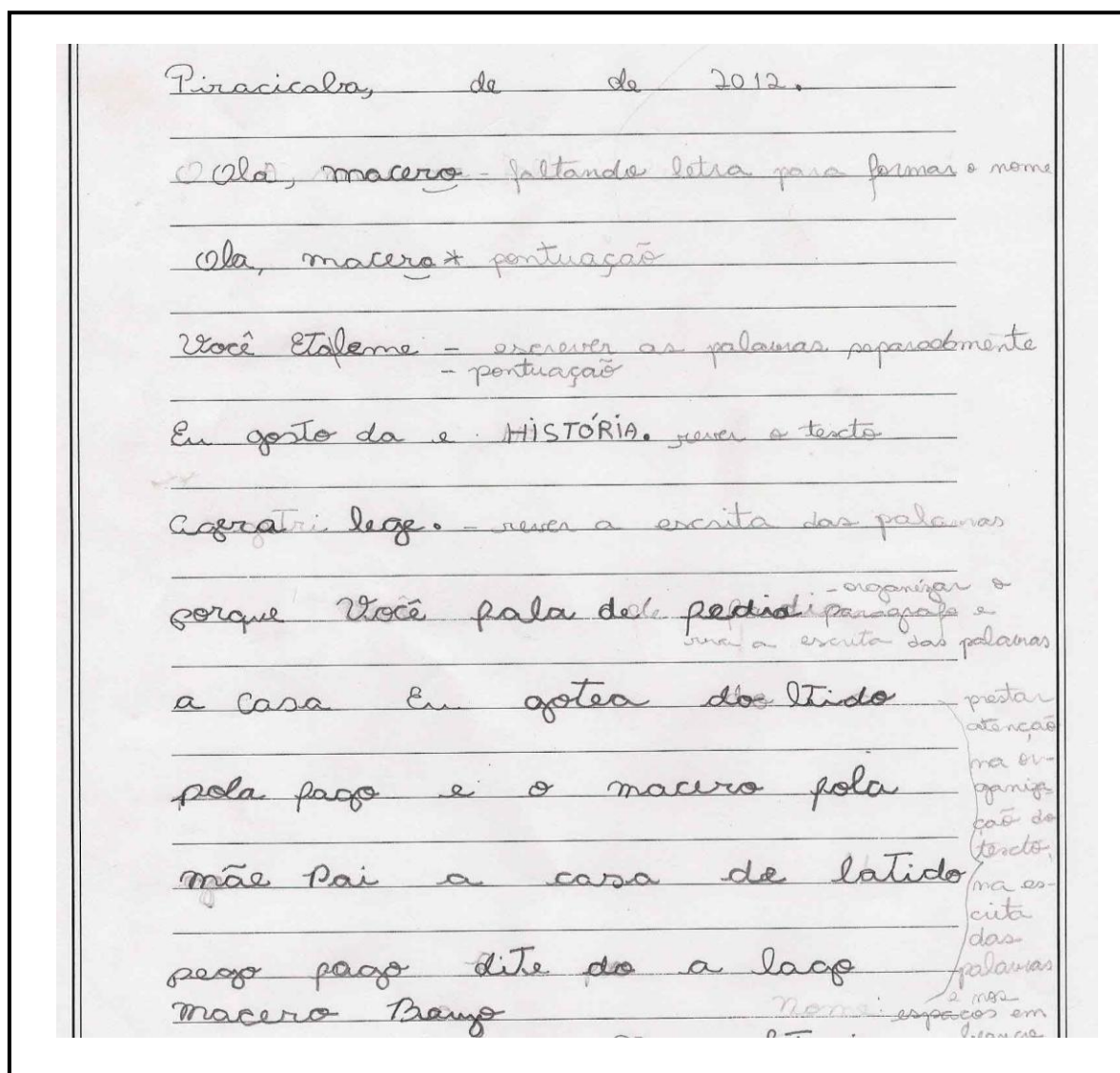
*[Amanda, sem dizer palavras, virou a cabeça olhando para mim. Seu olhar e expressão corporal pareciam me dizer que sim, ela desejava minha ajuda, pois não conseguia escrever o que desejava.]*

**Professora:** Então, o que você gostaria de falar, contar ao Marcelo?

**Amanda:** Não preciso mais de ajuda.

*[Achei melhor não insistir, pois ela não havia me dito explicitamente que desejava ajuda. Saí de perto de Amanda.]*

Segue a produção da aluna, que, ao entregar-me, disse: “*professora, está aqui, mas não sei escrever as palavras direito*”.

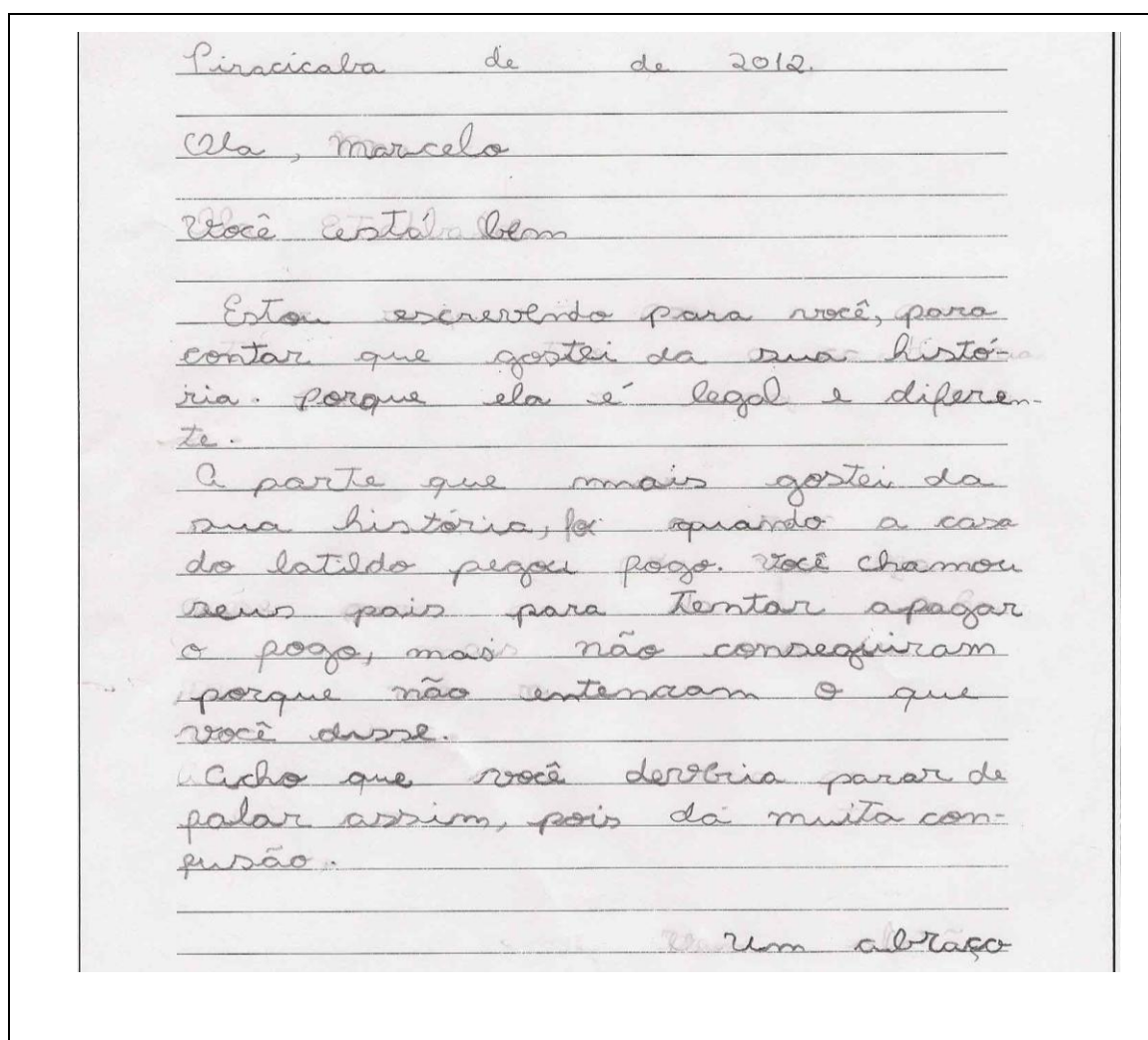


Ao deparar-me com o material produzido pela aluna, perguntei-lhe novamente se desejava minha ajuda para reorganizar o texto e, enquanto respondia que sim, Amanda começou a amassar a folha para jogá-la no lixo. Interrompi dizendo que ali já havia uma primeira produção e que não deveria jogá-la fora, mas reorganizá-la, na tentativa de encorajar a aluna a perceber que, no processo de escrita, há que se retomar a produção, no sentido de refletir sobre a linguagem.

Peguei seu texto e tentei realizar a leitura, que mesmo difícil foi me indiciando possibilidades de sentidos. Fiz uma tentativa de leitura para que ela percebesse as necessidades da negociação dos sentidos em jogo e mobilizasse um modo de reflexividade sobre os dilemas e possibilidades da escrita. Conforme destaca Smolka (1996, p. 111):

Um 'outro' tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer o 'outro' que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.

Assim, fui lendo com a aluna sua produção inicial e indagando-a sobre o que faltava, o que estava colocado a mais, quais os problemas ortográficos, entre outros. Conforme conversávamos sobre o texto, eu anotava nossas interlocuções na folha da aluna, que, posteriormente, refez seu texto tomando as anotações como orientadoras da nova produção.



Embora fosse perceptível o avanço da escrita da Amanda em relação às produções anteriores, o medo, o receio de escrever, principalmente para outra pessoa (a professora), ainda era grande. Suspeitei, naquele momento, que a criança

pudesse já ter internalizado um modo de procedimento bastante escolar por parte dos professores e explanado tão bem por Cagliari (2009, p. 127):

Os acertos em geral não são levados em conta, são admitidos como absolutamente previsíveis... agora os erros pesam toneladas nas avaliações. Essa atitude implacável da escola contra os alunos, em função da ortografia, deve ser mudada, urgente e radicalmente.

Seria necessário, portanto, que eu readquirisse a confiança da aluna mediante uma mudança na postura da correção de suas atividades, para que se sentisse confiante em arriscar mais.

Tomar o espaço da sala de aula como um lugar de interlocução, de produção de sentidos, de elaboração dos conhecimentos necessários ao saber escolar pareceu-me fundamental naquele momento. Smolka (1996) também chama nossa atenção para a postura do professor, para a importância da interação do professor como ouvinte, escriba, facilitador e organizador dos saberes já constituídos.

Como interlocutora e [em certa medida] escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma 'gravação do que foi dito'. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!) (SMOLKA, 1996, p. 95).

Pedagogicamente, há grande relevância em oportunizar esses espaços no qual professores e alunos se relacionam, conversam, trocam informações, saberes, dúvidas, ampliam as condições de produção e entendimento por parte dos alunos ao depararem com os desafios e eles apresentados.

### **5.3.3 Em cena, Amanda em relação com Natália e Fernando**

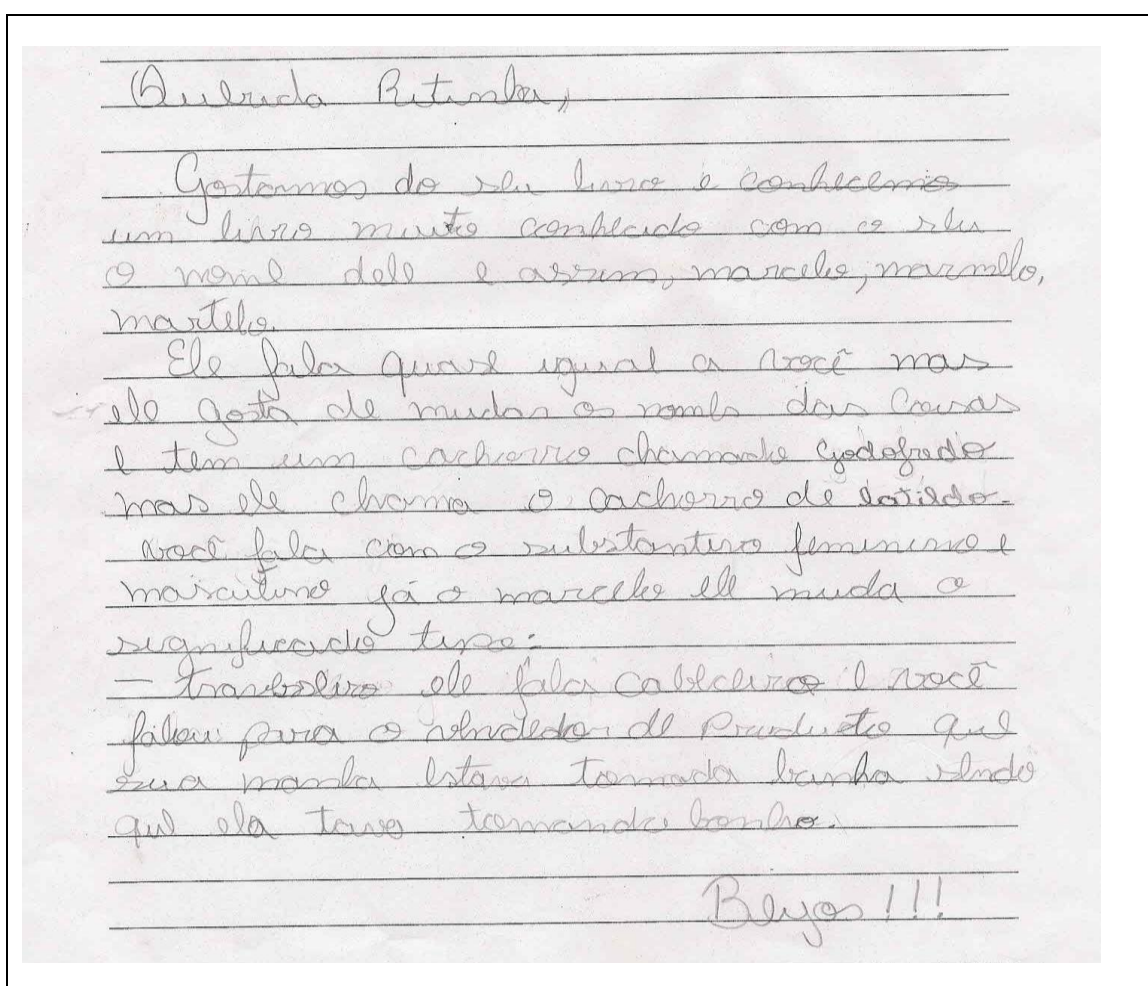
Nesse dia, as crianças estavam em grupos, desenvolvendo a mesma proposta de trabalho. Amanda, já familiarizada com os amigos, sentia-se à vontade para falar o que poderia ser escrito na carta. Tanto Natália quanto Fernando também estavam bem à vontade para trabalhar com Amanda, já há algum tempo faziam



parcerias e conseguiram se organizar de forma tranquila para que todos participassem da atividade.

Desde o princípio, Amanda procurou colaborar, elaborando oralmente o que desejava que fosse escrito na carta. Dessa vez, a escriba foi Natália. Naquele dia, Amanda sorria, falava e demonstrava saber o que queria fazer. Em parceria com seus colegas, mostrou alguns caminhos. Nessas condições, decidiram que a carta seria escrita para Ritinha - a personagem do livro "A menina danadinha", de Pedro Bandeira (2007).

Assim, produziram a carta que se segue:



Trouxeram-me a carta produzida e, de posse do material, na tentativa de colocar-me como representante leitora, sentei-me junto ao grupo e, durante a realização da leitura, fiz algumas intervenções quanto aos cuidados com a paragrafação, a pontuação e a escrita das palavras. Minha intenção, como já apontado anteriormente, estava relacionada ao processo de produção de sentidos

relacionado ao texto e, ao colocar-me como “representante leitor” - “um interlocutor imediato que aponta para o sujeito as exigências de compreensão do leitor [...] um interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto” (GÓES, 1997, p. 104), eu poderia explorar junto aos alunos a dimensão interlocutiva da linguagem.

No entanto, neste caso, isso foi possível, pois nesse grupo já havia crianças que dominavam a leitura e a escrita e que poderiam melhorar ainda mais o texto em termos ortográficos, saberes também importantes a serem trabalhados pelo professor alfabetizador. Para Smolka (1996), ao permitir essa troca de saberes, a professora possibilita que o processo de ensino se fundamente na relação de ensino, pois permite a interação entre os sujeitos, não sendo uma prática tomada pelo professor como simples tarefa de ensinar.

#### **5.4 Gabriel e os Modos de Como foi Significada sua Aprendizagem**

Gabriel é uma criança calma, eu diria até insegura. Sua insegurança muitas vezes o atrapalhava, pois, como meio de defesa, quando colocado em situações que exigiam maior esforço e dedicação, ele acabava desistindo, isolando-se ou tomando uma postura de brincadeira, rindo e debochando da situação, o que fazia com que seus colegas de sala ficassem descontentes. Segundo os colegas, essa postura de Gabriel denotava o pouco envolvimento com os trabalhos realizados na escola. Diziam acreditar que “*ele não levava nada a sério*”, pois perante as dificuldades se negava a realizar o que deveria ser feito. Quando se envolvia em confusões, acabava “saindo em desvantagem”, chorava e não conseguia resolver seus problemas, precisando, quase sempre, da intervenção da professora.

Gabriel tem 11 anos e é filho de um casal que, a princípio, teve bastante dificuldade em aceitar a reprovação do filho no final de 2011, ao término do quinto ano, embora a família já estivesse sendo alertada sobre as condições de aprendizagem da criança desde os anos anteriores. Seus três irmãos são mais novos e recebem, todos, o auxílio do programa “Bolsa Família”.

Os pais me relataram que, no ano anterior, quando Gabriel cursou pela primeira vez o quinto ano, grande era a expectativa em relação à sua aprendizagem, ao seu comportamento e comprometimento com os afazeres escolares. Preocupavam-se bastante com a desatenção e brincadeiras do filho durante as

aulas. Paradoxalmente, conversando com a coordenação fui informada que os pais de Gabriel pouco se envolviam nas relações escolares do filho.

Durante este primeiro semestre de 2012, período da produção dos dados, fui percebendo que as questões de comportamento do aluno foram "se acomodando". No entanto, as questões relacionadas ao trabalho pedagógico ainda caminhavam muito lentamente, pois, a princípio tentou "mostrar desprezo" pela situação que estava vivenciando, ou seja, estar cursando novamente o quinto ano. Os novos colegas de sala questionavam acerca de sua repetência e ele não gostava de falar sobre o assunto. Foi preciso muita intervenção de minha parte para que as crianças diminuíssem os questionamentos e também para que Gabriel passasse a aceitar sua nova situação. A partir daquele momento, Gabriel se propôs a *fazer as coisas de forma diferente*.

Ainda que estivesse tentando, no decorrer do semestre seu envolvimento variou muito. Em alguns momentos, interagia com o grupo e procurava participar das atividades. Em outros, ficava distante, indiferente, eu diria até apático. Em situações de maior dificuldade, demorava a estabelecer relações e chegar a conclusões. Parecia sempre precisar estar próximo a situações concretas. Sua capacidade de generalização era pequena e tinha pouco controle sobre a própria produção. Para conseguir envolver-se nas atividades, era necessário trabalhar mais diretamente com a professora ou com alguns colegas que se mostravam mais tolerantes e receptivos.

É interessante destacar que gostava muito de trabalhar com Amanda. Interagiam muito bem e ela realmente conseguia ajudá-lo, fazendo com que ele realizasse a maioria das propostas de trabalho. Acredito que a proximidade pudesse estar no fato de que eles se reconhecessem como repetentes, como crianças com dificuldades... naqueles momentos, a professora era bastante solicitada, pois ambos não dominavam a leitura, o que não impedia que os resultados de seus trabalhos estivessem sempre em processo de superação de suas dificuldades.

#### **5.4.1 Gabriel e o Projeto Cartas**

Gabriel externava o gosto pela escola para poder brincar e fazer lição, mas achava os textos difíceis porque não sabia ler. Segundo ele, "*fica tudo diferente quando a professora senta junto, porque você ajuda a entender o que tem que ser*

*feito, ajuda a ler e eu consigo escrever*". E acrescentava: "*eu não consigo escrever direito porque escrevo muito rápido, se eu fizer diferente talvez dê certo. Acho que preciso prestar mais atenção*".

Prestar mais atenção... Tal como Joãozinho, O menino que aprendeu a ver, de Ruth Rocha (1998), Gabriel, embora aos poucos, começou a cada dia apre(e)nder uma nova letra e as (re)conhecê-las em outros contextos. Joãozinho era assim, aprendia na escola e, ao se deparar com anúncios, jornais, rótulos de produtos, reconhecia o que aprendia a ver. "Até que chegou um dia que João leu a placa da rua onde morava, 'Rua do Sol', e descobriu que já sabia ler".

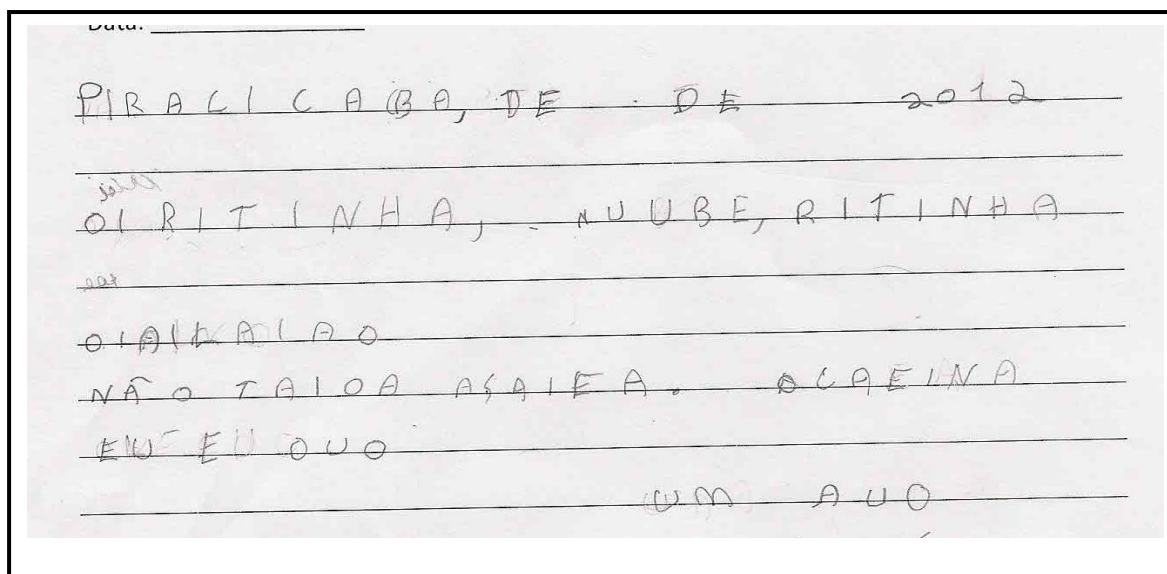
Até aquele momento, essa condição não fora possível ao aluno. Uma diversidade de questões de ordem social e pedagógica lhe impedia de adquirir a condição de leitor e escritor. Acreditava eu que Gabriel deveria ter a mesma possibilidade de Joãozinho, ou seja, que as relações de ensino estabelecidas na escola o ajudassem no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita por meio das práticas pedagógicas significativas...

Aquele poderia ser mais um dia como os outros, se não fossem pelas surpresas vividas com Gabriel. Após a leitura dos textos de Rocha (2011), Bandeira (2007) e Machado (2002), questionei pelo ajudante daquele dia. Para minha surpresa, ele levanta a mão, já vai lembrando o combinado do dia anterior: "*Pessoal, não esqueçam do nosso combinado: hoje iniciaremos nosso dia trabalhando com a escrita da carta para o Marcelo ou para a Ritinha*".

Após sua fala, ouvi um murmurinho geral entre os alunos. Estavam a questionar uns aos outros para quem deveriam escrever suas cartas e sobre como abordariam o que eu havia solicitado: tecer comentários sobre a forma como as personagens falavam. Neste movimento discursivo, percebi que vários alunos recapitulavam a estrutura do texto carta, outros pareciam inseguros e alguns solicitavam a folha para poder iniciar logo os trabalhos.

Fiz uma revisão coletiva sobre a estrutura do texto carta. Eles deveriam começar situando a cidade na qual a carta estava sendo escrita, a data (dia, mês, ano) da escritura e uma saudação para aquele que a receberia antes de iniciar o propriamente dito texto. Após esta recapitulação, deixei que iniciassem os trabalhos. Foi neste momento que Gabriel aproximou-se de mim: "*Você pode sentar comigo? Me ajudar a escrever o que eu quero?*"

Caminhamos até sua carteira, sentei-me ao seu lado e fui conversando com ele sobre o que poderia escrever. Ficamos apenas na interlocução e não interfeiri na sua escrita. Segue sua primeira produção:



Imediatamente após entregar-me o texto, solicitei que realizasse a leitura para mim. Desviando o olhar e posteriormente voltando-o para mim, seguiu-se a seguinte interlocução:

**Gabriel:** Professora, eu não consigo ler.

**Professora:** Quer que eu ajude?

**Gabriel:** Sim.

*[Iniciamos o trabalho com a leitura, mas percebendo minha dificuldade, disse:]*

**Gabriel:** Professora, tá vendo, não dá pra ler. Não é assim que escreve, desse jeito ninguém consegue ler.

**Professora:** Gostaria de refazer seu texto?

**Gabriel** responde, meneando a cabeça com sinal de sim: Sim, gostaria.

Começamos novamente a produção e, ao iniciarmos, Gabriel solicitou o alfabeto móvel, ao mesmo tempo em que se levantava para pegá-lo, retornando rapidamente ao seu lugar.

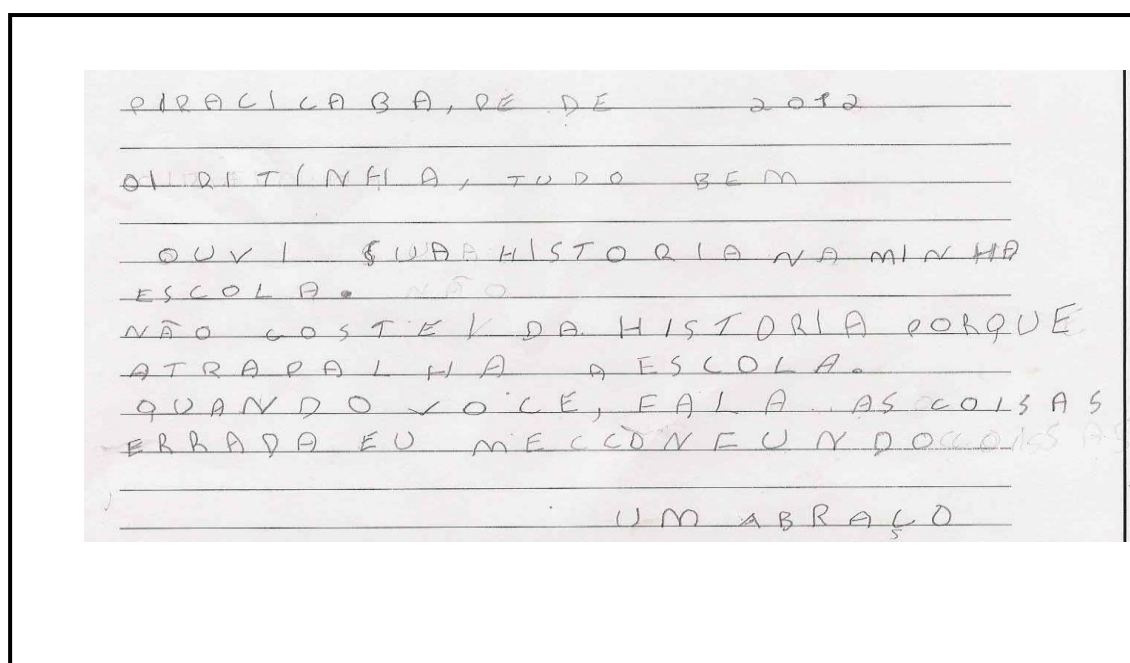
Chegou-se junto à carteira e foi tirando letra por letra do saquinho plástico, espalhando-as aleatoriamente sobre a carteira. Como anteriormente o aluno não

tinha o costume de utilizar o alfabeto móvel, fui percebendo que não possuía destreza e nem conseguia perceber a importância da organização dele para facilitar a sua utilização.

Inicialmente, ao destacarmos a palavra que deveria escrever, Gabriel dizia as letras, olhando para mim no aguardo uma aprovação ou não. Dirigia o olhar para o alfabeto exposto em cima da carteira, e, dizendo repetidamente letra por letra grafada no papel, parava naquela que lhe interessava utilizar. Após esse reconhecimento, repetia o mesmo procedimento com as letras móveis espalhadas pela carteira. Após um longo processo, Gabriel foi capaz de, com minha ajuda, formar palavra por palavra, buscando sempre minha aprovação. Cabe ressaltar que, ao término de cada palavra, o aluno tomava o lápis e a copiava no papel.

Esse processo vivido por Gabriel, marcadamente, está relacionado ao processo de alfabetização, uma vez que, ao tentar grafar as palavras que comporiam seu texto, buscava suas partes mínimas (letras), passando pela formação das sílabas até chegar às palavras. Ainda que eu não tivesse preparado uma aula especial para este aluno, metodologicamente vivemos um processo sintético de alfabetização, o que, nesta fase de escolarização, lhe causava extemo cansaço, diminuindo seu ritmo de trabalho e fazendo-o se dispersar facilmente. Seu processo de escolarização anterior não o conduziu à apropriação do sistema de representação da linguagem escrita, deixando de contribuir para o seu desenvolvimento cultural.

Sua nova produção ficou assim:



Durante a realização do processo de escrita da carta vivenciado por Gabriel, embora com muitas dificuldades, percebi que o aluno portava-se de modo diferenciado, pois desejava realizar aquilo que havia sido proposto pela professora. Mesmo cheio de medos, angústias e certo desamparo, percebi na criança desejo, vontade e interesse em aprender.

Relevante, no entanto, foi deparar-me com o conteúdo da carta. Como professora, eu percebia que, nas atividades cotidianas, Gabriel apresentava bastante dificuldade no processo de leitura e compreensão de um texto. Sua dificuldade se acentuava quando precisava organizar por escrito suas ideias.

No entanto, seu enunciado queria me dizer algo que só percebi no momento da análise dos dados. Estudando durante o processo de pesquisa, aprendi que precisarei considerar em minha prática docente, daqui por diante, as dificuldades e complexidades do processo de produção textual, ou seja, aprendi que escrever é um processo de organização daquilo que se quer dizer com a forma de estruturação dessas ideias. Ou seja, como professora, eu deveria ter me perguntado: como organizar o que se decidiu dizer em sequências escritas? Em uma reescrita, atividade costumeiramente praticada nas séries iniciais do ensino fundamental, apenas uma dificuldade se coloca para a criança, uma vez ela já domina o “**o que**” deverá escrever e precisará se preocupar apenas com o “**como organizar**” por escrito as ideias que colocará no papel. Neste episódio vivido por Gabriel, a dificuldade se colocou de forma duplicada, uma vez que ele precisaria tanto criar, pensar em “**o que**” escrever, ao mesmo tempo em que deveria pensar em “**como organizar**” tais ideias na escrita.

Geraldi, em seus textos “O professor como leitor do texto do aluno” (2001) e “Portos de passagem” (1997), ensina-nos que não devemos ler as redações de nossos alunos como meros professores; devemos, sim, “ter olhos” (nas palavras do autor) para ler realmente querendo saber o que eles têm a nos dizer.

O autor também explicita que, para escrever, há que se ter uma razão para dizer o que se tem a dizer e, neste caso, ao “abrir os olhos para a leitura do texto do aluno”, percebi que, para além da necessidade de executar uma tarefa solicitada, o espaço da escrita não se colocou para Gabriel como espaço em branco, porque aquilo que ele disse se sobrepôs à razão artificial inicial; e eu, como professora, só me dei conta disso quando passei a tomar o texto do aluno como o verdadeiro lugar de interlocução, uma vez que o texto, de certa forma, me disse: falar errado

confunde, atrapalha a escola... não estaria Gabriel falando de si próprio? Fazendo um pedido de ajuda?

#### **5.4.2 Gabriel e a produção da carta em interlocução com a professora**

O trabalho aqui relatado foi a produção da reescrita da história do livro Marcelo, Marmelo, Martelo. Após a leitura e recapitulação oral coletiva, fizemos o levantamento dos principais fatos da história. Foi quando a proposta de escritura foi solicitada aos alunos. No entanto, Gabriel ainda se esbarrava na dificuldade com a escrita. Ainda que as letras já não fossem mais um grande desafio, a elaboração de um texto, ainda que curto, lhe era um desafio.

Assim que a proposta foi feita, Gabriel solicitou a ajuda da professora, disparando algumas perguntas: *“o que eu faço primeiro? Agora é essa parte da história? Posso escrever essa? Que letra eu começo?”* As questões foram compartilhadas com a sala e algumas respostas foram levantadas; no entanto, percebi que, no momento da interlocução, Gabriel levantou-se e foi até a carteira de Fernando, que já o olhava com reprovação, uma vez que, a cada aproximação de Gabriel, sua produção era interrompida.

Pouco tempo depois, Fernando dispara para Gabriel: *“Agora não vou mais ajudar você, vou fazer o meu, nós já fizemos tudo isso junto com a professora.”* No entanto, em réplica ao seu enunciado, ouço de Amanda: *“Quer que eu ajude, eu ajudo você.”* Gabriel busca o olhar da professora para reconhecer aprovação ou não para realizar o trabalho com a ajuda de Amanda.

Reconhecendo a agitação de Gabriel para o impedimento do trabalho, achei melhor que eu mesma o ajudasse naquele momento e, assim, nos dirigimos até sua carteira. Nesse curto espaço de tempo, os estudos realizados para a pesquisa ecoaram em mim e lembrei-me de Possenti (1996, p. 50) ao afirmar que “o princípio é o mais elementar possível. O que já é sabido não precisa ser ensinado”. Dei-me conta de que, ainda que Gabriel já dominasse o alfabeto, o trabalho de produção ainda lhe escapava. Nos anos anteriores, ele estivera em sala de aula com uma escrita de palavras e frases isoladas. Segundo Smolka,

o problema, então, é que a alfabetização não implica obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a



escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que eu escrevo e por quê? (SMOLKA, 1996, p. 69).

Inspirada pela leitura do texto “Salas de Aula, Relações de ensino”, um capítulo do livro “A alfabetização em uma dimensão discursiva”, da mesma autora citada, recordei-me do episódio de um aluno que tenta escrever e sua professora lhe informa sobre a escrita. Ao mesmo tempo em que a atenção da criança está voltada para o código da escrita, professora e aluno interagem pela linguagem e conversam sobre a escrita. Enquanto ele lhe diz as palavras que deseja escrever, ela lhe informa sobre as letras que deverá utilizar. Essa lembrança guiou minha escolha naquele momento.

Decidi que seria a escriba da carta de Gabriel. Após uma primeira escrita, pensei, solicitaria uma reconstrução do texto pelo próprio aluno. Juntos, começamos a elaboração do texto. Perguntando-lhe o que desejaria que fosse escrito no papel, Gabriel narrava os fatos e eu os registrava. Nesse percurso, fui percebendo que as outras crianças, ao me solicitarem, dispersavam a atenção do aluno. Essa escrita saiu truncada, nem sempre seus trechos eram coerentes, mas o texto foi elaborado.

Na sequência das atividades a serem desenvolvidas com o texto produzido, realizamos a leitura de todos os textos, durante mais de três aulas, na tentativa de que as crianças compartilhassem suas ideias com propósitos explicitamente interlocutivos. Foram as próprias crianças que me apontaram os caminhos a seguir quando fiz a proposta da reescritura.

Ao término da atividade de produção, fiquei a pensar em como retomá-la. Lendo o texto de Geraldi (2001), “O professor como leitor do texto do aluno”, em continuidade ao trabalho com a pesquisa, tive a ideia de ler com e para os alunos todas as reescritas. Naquele momento, ignorei os problemas de gramática e/ou ortografia. Minha preocupação era que os alunos entendessem o sentido do texto, para que pudéssemos eleger um deles a ser reescrito coletivamente. Também mediou minha escolha a leitura da dissertação de minha orientadora (OMETTO, 2005) sobre a temática da produção de texto, ao discorrer sobre a produção de um texto coletivo com alunos de uma terceira série do ensino fundamental, hoje segundo ano.

Após as leituras, fizemos uma votação em sala de aula para escolher qual texto seria feito pela turma toda e, para minha surpresa, o texto a ser reescrito foi o de Gabriel. Surpreendeu-me sua atitude distante do contexto da sala de aula, com o olhar de observador mais do que de partícipe. Ao se dar conta do acontecido, foi possível perceber o contentamento do Gabriel, uma vez que sua produção havia sido escolhida. O sentimento de incapacidade foi substituído pelo sentimento de conquista e seu rosto passou a estampar o sentimento de satisfação, ainda que desconfiasse um pouco do que acabara de acontecer em sala de aula.

Lendo mais atentamente o texto do aluno, tal qual propusera Geraldini (2001), fui me dando conta de alguns enunciados, tais como o momento em que Gabriel aborda certa preocupação em relação ao desapontamento que podemos causar ao outro. *"Nesse momento os pais de Marcelo perceberam o desapontamento do filho. Não aprenderam com o Marcelo, mas se esforçam para entender o que ele fala e não sentem mais vergonha das visitas, ou seja, do que elas pensam sobre isso."*

Quais seriam os sentimentos de Gabriel ao selecionar essa passagem do texto? *"E agora naquela família, todo mundo se entende muito bem. O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força pra entender o que ele fala. E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam..."*

Estaria Gabriel elaborando um novo texto a partir do processo de significação do texto anteriormente lido? É possível supor que suas experiências pessoais estivessem se inscrevendo na reescrita da história. Mesmo sendo a reescrita de um texto, ele não é apenas o reflexo do texto, pois toda reescrita envolve uma ação responsiva do leitor, ou seja, "o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata" (BAKHTIN, 2010, p. 47).

Como Gabriel elaborava o que é saber algo? Ou o que é não saber algo? Será que ele se sentia desapontado em relação ao seu não saber? Esse não saber estaria causando vergonha para seus pais? Embora a dificuldade em registrar suas ideias fosse grande, por meio da oralidade, na maioria das vezes, conseguia expressar o que queria e o que entendia sobre os assuntos abordados. Suas falas, seus gestos e hesitações indicavam que a leitura havia possibilitado elaborações pela linguagem. Elaborações essas que, por sua vez, o haviam colocado em relação com seus colegas quando da escolha de seu texto. O que haveria no texto que pudesse despertar o interesse de seus colegas de classe? Imagino que essa experiência tenha possibilitado a Gabriel uma certa mudança no seu modo de olhar o mundo e a si mesmo.

Neste jogo de relações, em um movimento dialógico, é possível que Gabriel tenha (re)significado sua vida escolar pelo afetamento vivido na relação com a professora e os colegas de sala de aula. Sentimentos de desaprovação e posteriormente de aceitação parecem ter mediado elaborações de Gabriel acerca de seus modos de agir na escola. Posturas poderiam ser reafirmadas e/ou (re) significadas.

Vejamos a produção de Gabriel após a refeitura.

Reescrita da história "Marcelo Marmelo Martelo" da autora Ruth Rocha.

ESSA É A HISTÓRIA DO MARCELO MAR  
 MELO MARTELO. UM MENINO QUE VIVIA FA  
 ZENDO PERGUNTAS E MUDANDO ONI  
 SAs, POIS, ACHAM SENTIDO.  
 CERTO DIA, ACONTECEU ALGO HORRÍVEL  
 A CASINHA DE MADEIRA QUE SEU JOÃO  
 HAVIA FEITO PARA O GODOFREDO  
 FOGO  
 E MARCELO ENTROU EM SUA CASA GR  
 TANDO  
 - PAPAI, PAPAI, EMBRASOU A MORADEIRA  
 LATILDO!  
 - O QUE MENINO? NÃO ESTOU ENTEN  
 DONDO NADA!  
 - A MADEIRA, EMBRASOU.  
 - EU NÃO SEI O QUE É ISSO, FALA PI  
 TO MENINO!  
 - EMBRASOU TUDO, PAPAI ESTÁ UMA BR  
 RA DANADA  
 QUANDO O PAI DE MARCELO ENTENDEU  
 TARDÁ QUEIMADA  
 E MARCELO IMADA  
 E MARCELO DISSE PARA O PAI:  
 - GENTE GRANDE NÃO ENTENDE  
 MO!  
 NESSE MOMENTO OS PAIS DE MAR  
 CELO PERCEBERAM O DESAPONTAMEN  
 TO DO FILHO. NÃO APRENDERAM  
 COMO MARCELO, MAS, SE ESFORÇAM  
 PARA ENTENDER O QUE ELE FALA E  
 NÃO SENTEM MAIS VERONIA DAS  
 VISITAS, OU SEJA, DO QUE ELAS PENSAM  
 SOBRE ISSO.

### 5.4.3 Em cena, Gabriel em relação com Selma e Danilo

Outra atividade foi proposta e deveria ser realizada em trios, porém não foi uma escolha aleatória. Os trios foram organizados pela professora, sendo que um dos componentes deveria dominar a escrita, enquanto outro estaria em processo de elaboração da escrita. Um terceiro aluno seria aquele que já dominasse a escrita e estivesse em um período de elaboração da organização do texto, tal como a pontuação, a paragrafação, o uso de sinais marcadores, como pontos de exclamação e interrogação, entre outros.

Esse critério foi estabelecido por acreditar que essa composição garantiria diferentes contribuições para a produção do texto de gênero carta. Pensando também na afinidade entre as crianças, considerei que **Selma** e **Danilo** eram crianças com boa disposição para a escuta, o que poderia ocasionar maior participação de Gabriel. No entanto, a escolha recaiu sobre eles pelo fato de conseguirem se identificar melhor com o Gabriel.

De início, Gabriel colocou-se como ouvinte, apenas concordando com um menear de cabeça sobre sua aceitação acerca do que escreveriam. Combinaram que, primeiramente, esboçariam a carta inteira, oralmente, e somente após esse exercício iriam escrevê-la. Fiquei a observar o grupo para ver a continuidade da atividade. No entanto, quando iniciaram a escrita da carta, sentei-me junto a eles e perguntei se precisavam de ajuda. Dito isto, se entreolharam e **Danilo** explicou que todos já haviam exposto suas ideias, agora seria o momento de começar a escrever a carta.

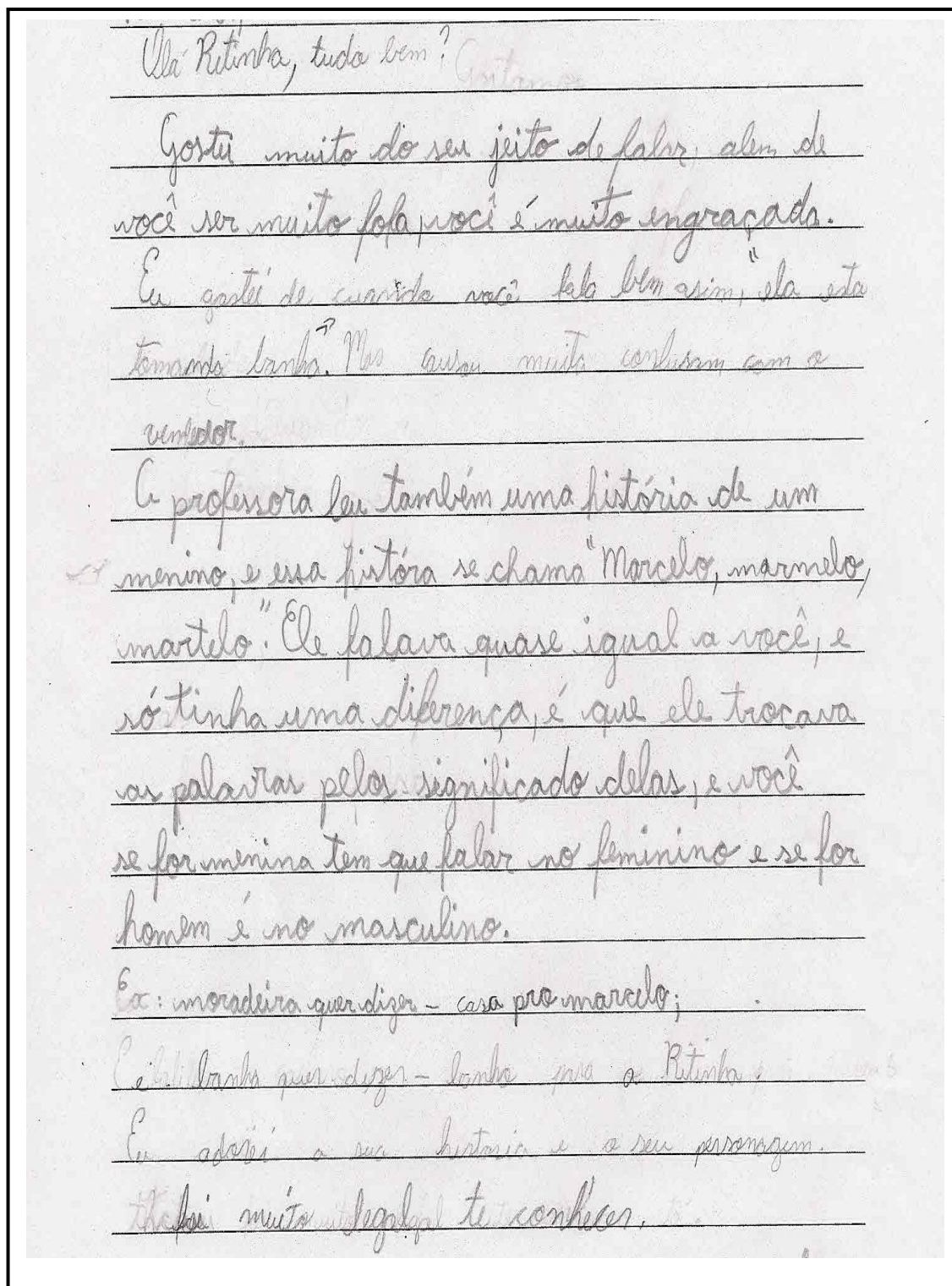
Perguntei-lhes, então, quem escreveria a carta e Danilo respondeu: *“Eu vou escrever a carta e eles vão ajudar falando o que é para escrever, os sinais de pontuação que vamos ter que colocar.”*

Selma iniciou a interlocução interrogando: *“Como vai começar a carta, Gabriel?”* Em voz baixa, o pequeno respondeu: *“Olá, Ritinha, tudo bem?”* Rapidamente, Selma diz para que Danilo não se esqueça da vírgula e do ponto de interrogação, *“porque estamos perguntando”*. Assim, o texto foi sendo construído, e eu percebia que Selma estava atenta com relação à participação de Gabriel: *“Gabriel, o que vamos escrever agora?”*

Esse episódio levou-me a refletir sobre a relação escola-aluno-professor. Em Snyders (1993) encontro respostas que me levam a compreender a importância fundamental da escola enquanto espaço de sistematização organizado pelo professor interessado na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados na sociedade às novas gerações. Foi nas relações com o outro mais

experiente que Gabriel foi se apropriando de novos conhecimentos, transformando e se transformando em um movimento que permite o entrelaçamento do processo histórico e social de cada indivíduo e a socialização com outros sujeitos; é assim que nos constituímos reciprocamente. Nesse sentido, a elaboração do conhecimento foi apreendida e significada pelos sujeitos por uma mediação específica do professor.

Segue a produção do grupo.



## 5.5 Marcelo e os Modos de Significação Acerca de sua Aprendizagem

Dos cinco filhos, Marcelo, 11 anos, é o terceiro. Sua mãe, separada do pai, analfabeta, possui grande dificuldade em administrar a família, estabelecer regras e combinados com os filhos. Seus dois irmãos mais velhos, um menino e uma menina, frequentam também a escola, e os dois mais novos, ainda não. Segundo a mãe, não conseguiu vaga na creche. Os mais velhos são alunos participantes do programa “Bolsa Família”. O aluno cursa o quinto ano pela primeira vez; no entanto, suas ausências às aulas são frequentes, o que deixa a mãe bastante preocupada, visto que há um limite de faltas estabelecido pelo projeto e, caso seja ultrapassado, perderão o benefício.

Em relação à escola, Marcelo às vezes expressa gostar e, em outros momentos, parece não se sentir à vontade, porque não pode brincar no parque das crianças pequenas, só no pátio e na quadra, locais onde não há brinquedos. Certa vez, disse-me: *“gosto da escola porque é um lugar bom, porque é nela que consigo aprender muita coisa. Só não gosto quando na escola trabalha com aquelas letras (alfabeto móvel), porque aquilo é coisa de criança pequena, de quem não aprendeu e eu não sou pequeno e já sei algumas coisas. Quando você me ajuda a realizar as atividades que eu ainda não sei, isso eu gosto”*.

As palavras ditas por Marcelo em relação à escola nos mostram sua importância como lugar de elaboração e sistematização do conhecimento. No entanto, dadas às dificuldades de sua vida, tal como o fato de que para a realização das atividades escolares conta com a ajuda de uma vizinha, pois não consegue realizá-las sozinho e, em casa, a mãe não consegue ajudá-lo, Marcelo precisa transpor uma imensa ponte simbólica para aprender.

É uma criança alegre, no entanto, se irrita com facilidade perante as dificuldades encontradas, distrai-se facilmente com conversas paralelas, tem bom relacionamento com todos, mas seu círculo de amizades na escola é bastante restrito. De poucas palavras, é bastante reservado, muito embora, ao trocarmos olhares, tem sempre um sorriso para retribuir.

Questiona com veemência os colegas de classe e a professora quando não atribui significado ao que lhe é proposto e, principalmente, quando encontra dificuldade na realização das atividades, embora não deixe de realizar nada do que lhe é proposto. Questiona, se coloca, aceita sugestões e executa da forma que

acredita ser a melhor. Embora busque ajuda e as aceite, não gosta quando a professora chega a ele, prefere quando ele próprio solicita a ajuda. Sua postura em alguns momentos lembra-me o Duende da Ponte.

O “Duende da Ponte” é um livro de Patrícia Rae Wolf (2002) no qual Téo, um garoto esperto, tinha uma ponte a ultrapassar para chegar até a escola. No entanto, o problema estava no fato de que o Duende se julgava dono da passagem e por ela cobrava impostos que consistiam no seguinte: Téo deveria responder corretamente a uma charada. Ganhando, não precisaria pagar em moedas. Caso não o fosse capaz, suas moedas deveria deixar...

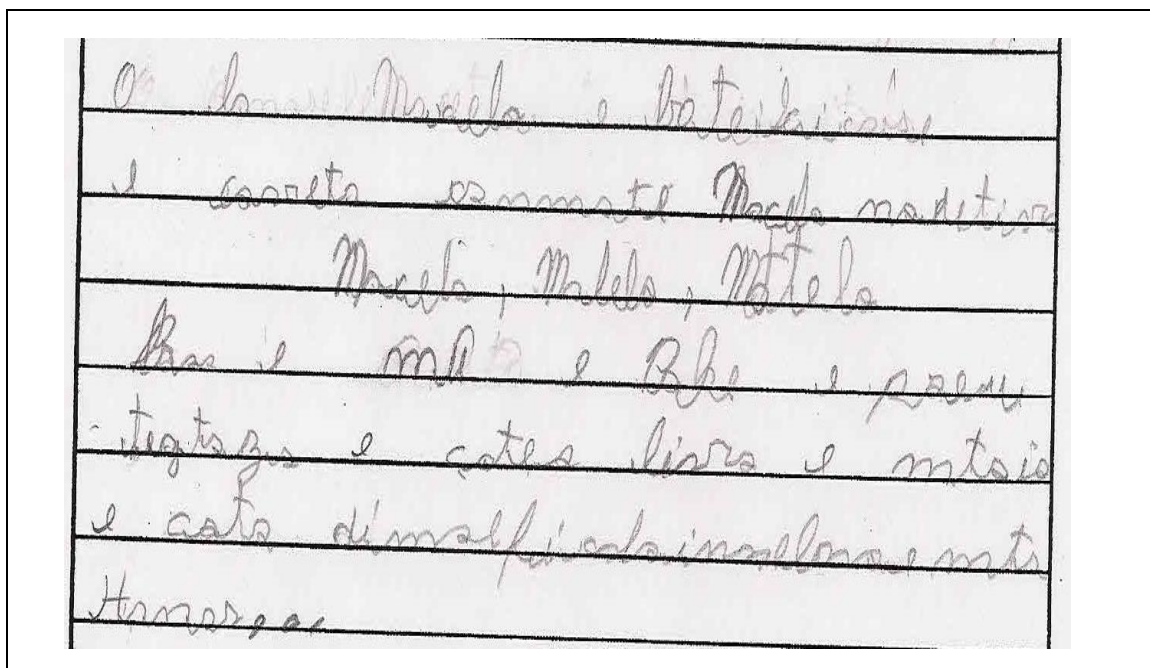
O Duende manhoso a cada dia se irrita mais com o menino, uma vez que, esse, todas as charadas mata. Ainda que a mãe sempre o mande para a escola, ele só toma essa atitude quando se indaga a respeito da esperteza de Téo. Neste momento, descobre que a escola pode ser um bom lugar para aprender a pensar...

Com o passar do tempo, nossos diálogos foram se estreitando. Do grupo, ele foi se aproximando e percebendo oportunidades de abertura ao outro, e foram estes momentos que possibilitaram que Marcelo trouxesse informações sobre o que lhe agradava, as coisas de que mais gostava, do que menos gostava, entre outras tantas descobertas que fizemos juntos.

### **5.5.1 Marcelo e o Projeto Cartas**

Durante a leitura do texto de Rocha (2011), fui percebendo que, ao contrário do que acontecia habitualmente, o aluno Marcelo interessava-se pela minha leitura, chegando a pedir silêncio aos colegas. Sua postura corporal - braços cruzados sobre a carteira, a cabeça apoiada nos braços, olhando atentamente para mim - indiciava-me que ele se interessara pela história.

Apresento abaixo a primeira produção de Marcelo, quando solicitei que os alunos escrevessem uma carta para o personagem Marcelo ou para a personagem Ritinha, dos textos lidos. A carta deveria conter comentários acerca dos modos de enunciação das personagens.



Após a produção, recolhi os textos produzidos. Marcelo havia escrito uma carta para Marcelo, personagem de Rocha (2011). Mediada por um princípio construtivista que circula na escola, o de que o aluno precisa recuperar a leitura imediatamente após a produção, pois, como ainda não sabe ler, poderá se esquecer do que produziu, solicitei que realizasse a leitura de sua carta para mim.

Apresentando muita dificuldade, mas interessado na proposta, passando os dedos por sobre as letras, leu:

*Olá, Marcelo! É bom te ver.*

*E com você (engasgou, arrastou o dedo sobre algumas palavras) Marcelo no livro "Marcelo, Marmelo, Martelo" (novamente arrastou o dedo sobre algumas palavras sem pronunciá-las) e um e (o dedo corre sobre o papel, seus olhos voltam-se para mim e eu o encorajo: "vamos, isso mesmo, você escreveu mais algumas coisas, veja as palavras"...). Conte a sua história (olha para mim novamente e eu aceno com a cabeça indicando o papel) e como foi seu livro.*

Nos momentos da leitura, percebi que, apesar de sua imensa dificuldade na tentativa de estabelecer relações entre o que havia escrito e o que desejava que estivesse escrito, Marcelo procurava por meu apoio. Do lugar de professora e mediada pela pesquisadora que vem se constituindo em mim, percebi que o aluno escolheu a personagem Marcelo pela familiaridade sonora que encontrou com seu



próprio nome. As letras iniciais lhe facilitavam a produção. Indaguei-me também sobre como eu poderia mediar sua relação com a produção de uma carta.

Na sequência de atividades, retomei o livro de Ana Maria Machado (2002), "De carta em carta", li o texto e apresentei-lhes um modelo do gênero carta, aproveitando do próprio contexto do texto para seguir com o conteúdo. Com relação ao aluno Marcelo, perguntei se gostaria que eu o ajudasse a escrever uma carta ao personagem Marcelo enquanto as outras crianças revisavam seus textos.

Colocando-me como escriba, Marcelo ditou-me a carta. Segue sua produção.

*Piracicaba, 4 de julho de 2012.*

*Olá Marcelo,*

*Estou escrevendo para contar que conheci o seu livro "Marcelo, Marmelo, Martelo" na escola onde eu estudo.*

*A minha professora leu o seu livro e nós estamos fazendo um projeto com ele.*

*Ah, a minha professora conheceu outro livro que fala de uma menina igual a você, que troca todas as palavras. Ela se chama Ritinha e o livro dela é "A menina danadinha". Acho que você iria gostar de conhecer.*

*Bom, eu gostaria que você contasse como foi que você inventou essa história de trocar os nomes das palavras e como foi ser o personagem principal do seu livro.*

*Aguardo sua resposta.*

*Um abraço, Marcelo.*

### **5.5.2 Marcelo e os modos de como foi significada sua aprendizagem**

A proposta foi de que os alunos fizessem a reescrita da história "O vendedor atrapalhado", a qual faz parte do livro "A menina danadinha", de Pedro Bandeira (2007). Naquele momento, Marcelo desistiu da escritura, disse que não iria escrever. Tentei dissuadi-lo, ofereci ajuda, mas ele se recusava a realizar a atividade solicitada. Percebendo sua resistência passei a circular pela sala ajudando outras crianças, sem deixar de observá-lo. Enquanto o grupo trabalhava, Marcelo estava quieto, seu corpo todo relaxado na carteira, braços cruzados.

Passando novamente ao seu lado, questionei-o sobre seu posicionamento diante da atividade proposta, a qual continuou afirmando que não iria realizar. No entanto, para minha surpresa, disse-me: "escrever eu não vou, mas se você quiser eu posso até desenhar a história". Concordei com sua proposta e disponibilizei-lhe

papel sulfite e uma caixa contendo lápis de cor, canetinhas e giz de cera. Novamente comecei a circular pela sala em atendimento aos outros alunos.

Ainda que eu estivesse circulando pela sala, meu olhar estava atento ao que Marcelo realizava. Finalizado o desenho, dirigiu-se a mim com a folha estendida: “*aqui ó, tá bom? Eu desenhei a história. Ficou bonito né? O que você achou?*”



“*Muito bem, seu desenho sobre o texto ficou muito bonito*”, disse-lhe, enquanto ele me entregava a folha, ao mesmo tempo em que algumas crianças solicitavam ajuda. Voltando ao seu lugar, pegou outra folha e colocou-se a desenhar.

Tomar essa atividade para análise no processo de pesquisa evidenciou-me que, como professora, antes da pesquisa eu não consideraria a atividade de Marcelo como significativa em termos de desenvolvimento. No entanto, após as leituras de Vigotsky, percebi que, muito embora ele não estivesse fazendo seu registro através das letras, de uma forma ou de outra, implicou-se na atividade.

O desenho é também uma forma de linguagem que possibilita a interlocução entre sujeitos. Para Vygotsky (2007, p. 136), “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”. Considerando ainda que a pré-história da escrita é marcada pelos gestos e pelos signos visuais em estreita ligação,

ainda diz o autor que as crianças demonstram uma preocupação sobre a representação dos seus desenhos, usam de todo um simbolismo para representar sua linguagem.

No entanto, o subsídio inicial para a linguagem gráfica é a linguagem oral. Nesse processo, os rabiscos e os desenhos vão sendo substituídos por signos gráficos, assim, a escrita pictográfica passa para a escrita ideográfica. Nesse processo, a criança vai representando e nomeando objetos, dando sentidos à sua produção e significando o mundo à sua volta. Através dos desenhos, a criança vai elaborando e desenvolvendo sua capacidade de generalização. O desenho é uma forma de linguagem e um dos aspectos importantes para o conhecimento e desenvolvimento da linguagem gráfica, portanto, considere a possibilidade de interpretar o desenho de Marcelo como um processo do desenvolvimento de sua escrita.

Como desconsiderar essa produção se por meio dela Marcelo encontra um caminho para participar da atividade de forma a enfrentar sua dificuldade de escrita? Fundamental nesse processo foi minha insistência - também uma forma de mediação - para que o aluno realizasse a atividade e, ao realizar a atividade, sentiu prazer, viu-se capaz de realizar algo bom e bonito. A sensação de incapacidade naquele momento pareceu ter sido substituída pela sensação de satisfação pela realização da atividade.

No entanto, outro aspecto despertou atenção ao observar atentamente o desenho: as roupas no varal. Ao olhar para o desenho, procurei entender a multiplicidade de sentidos que aquela imagem carregava. Nas "entrelinhas" de seu desenho, Marcelo estaria a se inscrever na história? Talvez ele a tenha escrito a partir de sua história, tomando como referência aspectos de sua vivência diária: a casa, as roupas penduradas no varal, a antena. Criatividade, imaginação, representação de objetos, reais ou não, fizeram parte dessa criação.

Ao ilustrar a história, Marcelo incorporou ao desenho imagens que ilustravam as suas "páginas pessoais" e a própria leitura apresentada a ele. Foram incorporadas à sua produção imagens que fazem parte do seu cotidiano. Assim, de acordo com Ometto e Cristofoleti (2011, p. 75) seu desenho pode ser analisado por "outro ângulo: o da refração do texto pela criança. Refração essa mediada pela história singular de suas relações sociais e pelo lugar por ela ocupado nessas relações.

Eu não estava diante de qualquer desenho, mas diante da produção de um sujeito que atribuiu significados a ele, e eu, como interlocutora, infelizmente só consegui compreender esses indícios depois do momento vivido, no momento das análises. Eu aceitei seu desenho pois, como professora, intuía que ele era importante, mas não consegui ler seu texto. Hoje sei que Marcelo representou simbolicamente através do desenho a história do vendedor de produtos, porém, de um determinado lugar, de um determinado tempo, de uma determinada história de vida, a sua história singular.

### **5.5.3 Em cena, Marcelo em relação com Giovana e Ricardo**

Nesta produção, Marcelo trabalhou com os amigos Ricardo e Giovana. Cabe destacar que este agrupamento foi organizado com estas crianças pois cada um deles se encontrava em momentos distintos de elaboração da escrita no momento da produção do texto. Naquele momento, apostei que, guardadas as devidas diferenças, mutuamente, eles poderiam se ajudar e evoluir no processo de aprendizagem.

Antes de iniciar a descrição analítica da atividade desenvolvida, cabe destacar que, quando essa prática foi vivida, mediada pela pesquisa, eu já me dava conta da importância do olhar para o processo vivido mais do que para o produto final, apenas. Foi assim que a professora aprendeu - com a pesquisadora que em mim se fazia - a compreender como alunos e professora se posicionavam dialogicamente nas relações de ensino. Foi mudando o olhar e passando a ver, mudando o ouvir e passando a escutar atentamente o que as crianças faziam e diziam que as práticas da professora foram sendo afetadas, produzindo pequenos deslocamentos nas relações.

Se na produção anterior Marcelo não aceitou reescrever a história, nesse contexto de produção, em que a parceria de outros amigos foi um dos elementos norteadores da proposta, Marcelo não demonstrou hesitação em realizá-la. Para Fontana e Cruz (1997, p. 103), “é no movimento interativo, assumindo ou recusando a palavra do outro, que a criança (e não só ela, mas qualquer um de nós) organiza e transforma seus processos de elaboração [...] desenvolvendo-se”.

Partindo desse pressuposto, na interação com o outro, Marcelo conseguiu superar parte de sua dificuldade com a escrita, elaborando e significando as

palavras que iriam compor o texto que seria produzido em parceria com Ricardo e Giovana.

Ao iniciar essa produção textual, as crianças mostraram-se interessadas e empolgadas. As palavras de Ritinha e de Marcelo já circulavam nas brincadeiras e conversas de sala de aula, no pátio e na fila era possível ouvi-las tanto quanto outras que foram inventadas pelas próprias crianças.

A carta desse grupo indicia que a maior identificação dessas crianças foram as confusões armadas pelos sentidos das palavras que as personagens diziam. Isso se evidencia no momento de negociação daquilo que iriam escrever. Segundo Marcelo, *“a gente tem que escrever da confusão das palavras feminino e masculino. Ela usa errado essa forma de dizer, não é assim, que a gente aprendeu masculino e feminino, mas tem que por porque é legal”*. Ricardo riu, concordando: *“é, só deu confusão”*.

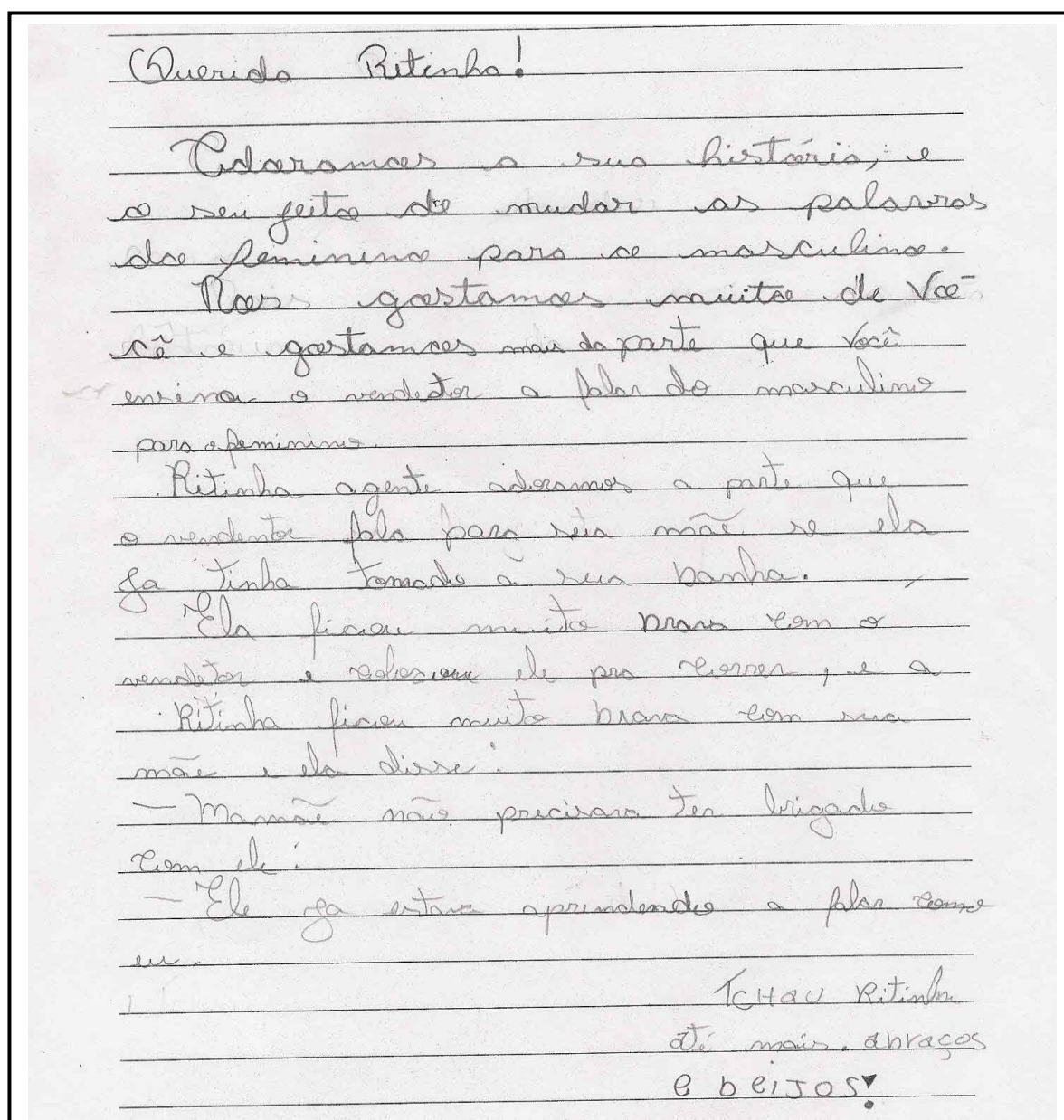
Foi Giovana quem completou o segmento do trecho: *“e aquela parte que a mãe da Ritinha fica brava, porque acha que tá chamando ela de gorda porque fala ‘sua banha’?”* *“É, tem que por”*, concordam os meninos.

Circulando pela sala de aula em ajuda a outros alunos, minha atenção quase sempre voltava-se para a interlocução do grupo de Marcelo, e nem sempre fui capaz de escutar todo o diálogo, uma vez que nos momentos de produção e trabalho em grupos a classe fica agitada, todos querem falar e se colocar ao mesmo tempo.

A escolhida para ser escriba do texto foi Giovana, enquanto Marcelo e Ricardo retomavam oralmente as discussões negociadas anteriormente. Foi interessante perceber que, no lugar de escriba, Giovana não apenas preocupava-se em registrar o que os colegas lhe recordavam da discussão. A todo momento, a garota interferia no diálogo, mostrando preocupação quanto à organização da estrutura da carta.

Ao indagar sobre *“como que a gente começa, então?”*, e ouvir de Ricardo que *“pode ser ‘adoramos sua história’”*, a réplica de Giovana se impõe, *“não, não pode ser assim, não lembra que a professora disse que tem a saudação, que tem que falar tipo oi pra pessoa?”*

Esse movimento evidencia uma apropriação de uma estrutura própria de um gênero específico e seu enunciado indicia essa apropriação. Vejamos o texto.



No momento das análises, tentei compreender como e se a oralidade, ou seja, as discussões anteriores, tecidas oralmente, lhes ajudaram a produzir o texto escrito. Retomei as discussões sobre – “a gente tem que escrever da confusão das palavras feminino e masculino. Ela usa errado essa forma de dizer, não é assim, que a gente aprendeu masculino e feminino, mas tem que por porque é legal”. Ricardo riu, concordando: “é, só deu confusão” - e percebi que, na carta, esse trecho aparece como “adoramos a sua história, e o seu jeito de mudar as palavras do feminino para o masculino”.

Outro trecho discutido anteriormente – “e aquela parte que a mãe da Ritinha fica brava, porque acha que tá chamando ela de gorda porque fala sua banha?” -

aparece mais adiante como: *“Ritinha agente adoramos a parte que o vendedor fala para sua mãe se ela já tinha tomado a sua banha.”*

Essa produção pode não ter sido escrita por Marcelo, mas certamente suas ideias foram respeitadas e dirigidas a um interlocutor. Ainda que oralmente ele as tenha elaborado de forma mais complexa do que aparece materializado na carta pela escrita, ainda que não tenha sido ele o escriba, é no movimento dialógico que a significação da escrita pode ir se configurando, se estabelecendo e se convencionalizando na relação com o outro.

Olhar para Marcelo a partir de outros modos de ver só foi possível pela mediação da pesquisa, ou seja, ao ler Smolka (1996) passei a priorizar a significação da linguagem no processo vivido dialética e dialogicamente. Se antes ele não escrevia e apenas desenhava, nessa atividade ele teve a possibilidade de perceber que sua palavra se materializava em registro escrito. Essa, parece-me, pode ser uma boa iniciativa para a professora interessada em explicitar aos seus alunos a passagem da atividade simbólica à simbolização na escrita.

Tomando como referência Fontana e Cruz (1997), ousou suspeitar que, em um futuro próximo, talvez Marcelo tente se experimentar na utilização de letras imitando a professora ou os colegas, confrontando suas técnicas primitivas de escrita com as regras da escrita convencional e, nesse processo, vá se apropriando dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada, substituindo suas técnicas primitivas de escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Cabeça de mulher (*La Scapigliata*)  
Desenho de Leonardo da Vinci

*“No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura.” (FONTANA, 2005, p. 182).*



## **D**a tecitura de muitos fios que foram preenchendo esse bordado

Hoje sinto-me como diria Mortatti (2001, p. 32): “repouso: foi bom, meu bem? enfim!; fecho as portas, recolho sobras, giro botões, apago luzes; re-me-moro, [...] re-pro-jeto” e retomo a escrita que deve finalizar...

Ao longo do processo que vivenciei, refleti sobre os conhecimentos que circulavam em sala de aula, em especial sobre a linguagem oral e escrita em um exercício contínuo de aprendizagem do olhar e da escuta, um olhar e uma escuta que foram lapidados durante o processo da pesquisa, mediados pela trajetória acadêmica do mestrado e pela interlocução com o outro mais experiente, minha orientadora.

Outro fator relevante foi meu saber profissional de pedagoga/professora em atividade que marcou de forma decisiva minhas escolhas. Minha formação profissional alertava para outros e diversos aspectos que escapavam à pesquisadora e que, no entanto, norteavam meu fazer pedagógico. Também foi decisivo no processo meu engajamento político e social, a visão de mundo, a concepção de escola e de educação que me constituía e também era parte do cenário. Um cenário permeado pela tensão da produção de uma pesquisa e, ao mesmo tempo, marcado pelas cobranças pelo rendimento dos alunos por parte da Secretaria da Educação e dos pais das crianças. Esse encontro da pesquisadora com a professora não foi consensual o tempo todo, uma vez que demandas da pesquisadora não poderiam interferir nas demandas da professora. Por sua vez, as demandas do dia a dia, vividas pela professora, interferiam diretamente na pesquisa.

Ocupar o lugar de professora pesquisadora foi me evidenciando que a teoria não dá conta de responder a todas as demandas da prática em seu acontecimento. Teoria e prática se encontram muitas vezes pelo embate e não pelo ajuste de uma a outra. Nesse processo, vivi muitas vezes um certo desconforto, apreensões e desajustes...

Encontrei em Ometto e Cristofoleti (2013, p.7) ao explicitarem o que Schwartz denomina de desconforto intelectual o alento que precisava...

Nas situações de trabalho, os professores questionam seus fazeres no embate e na similaridade com aquilo que se afirma sobre a docência, pela universidade. Essa compreensão diz respeito ao 'desconforto intelectual', ou seja, o "sentimento de que o conhecimento é, no mínimo, defasado em relação à experiência [...] os saberes acadêmicos são insuficientes quanto a prática em si também é insuficiente. Nesse sentido, o desconforto é a constatação das insuficiências.

Diante do processo vivido ao longo da pesquisa, teço agora algumas considerações acerca da complexa tarefa de olhar para as relações de ensino na tentativa de compreender como as crianças não alfabetizadas, que frequentavam um quinto ano do Ensino Fundamental I, interagem nas atividades específicas de leitura e escrita, com o código escrito e com outros materiais de leitura como uma prática de letramento. No processo vivido, compreendi que é na dinâmica interativa produzida na sala de aula que emergem as possibilidades de redirecionamento do trabalho pedagógico e de (re)significação da própria condição humana do sujeito.

A tessitura desse bordado, a minha dissertação, possibilitou-me o adensamento de vários conceitos fundamentais à prática pedagógica da professora alfabetizadora. Estudar conceitos sobre linguagem, mediação, alfabetização, letramento e a (re)descoberta dos métodos de alfabetização em um tempo no qual outros conceitos a eles se articulam possibilitou que eu (re)desenhasse, tal como Marcelo, as práticas vividas nas relações de ensino com meus alunos.

O processo de elaboração desses conceitos, no percurso da produção da pesquisa, modificaram minha forma de olhar para o trabalho com a linguagem. Passei a ver que a professora pesquisadora caminha no fio da navalha. Diversas navalhas, cada qual entre os muitos binômios que haveria de enfrentar dos dois lugares ocupados, porém com olhares distintos: do fazer pedagógico e da produção da pesquisa; das concepções de linguagem e língua; dos conceitos de alfabetização e letramento; das concepções de alfabetização construtivista e discursiva; dos métodos de alfabetização analítico e sintético; do estabelecimento da relação entre teoria e prática... Foram alguns binômios que consegui apreender.

Na dinâmica da sala de aula, as complexas relações intersubjetivas deixam marcas que nos constituem. Na partilha das ideias com o outro, no movimento dialógico, vivemos aceitação e desacordos, encontros e confrontos aos quais replicamos e na imediaticidade das relações de ensino vamos significando modos de agir e de conduzir a prática pedagógica, uma vez que o outro a quem nos dirigimos,

nos dizeres de Bakhtin (2010), não é um ser privado de palavras, afetando-nos em suas réplicas.

Se a pesquisa pode esperar a produção dos dados para que posteriormente sejam analisados, a sala de aula tem urgências que precisam ser atendidas em um curto espaço de tempo para o (re)planejamento das ações em função de decisões nem sempre refletidas com maior profundidade.

Neste momento de tecer o bordado final, encontro várias matizes dos fios que o compõem. Como diria Geraldi (1993),

o produto do trabalho de produção de texto se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não de produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 1993, p. 166).

No encontro desses fios, os conhecimentos teóricos adquiridos possibilitaram reflexões sistemáticas acerca do fazer da professora na relação com seus alunos, nas relações de ensino que foram sendo estabelecidas, nas relações pessoais que foram se estreitando. Ao movimento de cada ponto desse bordado, foram modificados os movimentos para que as relações de ensino fossem se concretizando. Da articulação entre o fazer da professora e do trabalho acadêmico a ser produzido pela pesquisadora, passei a assumir outra posição frente ao meu próprio trabalho pedagógico, mediado pela pesquisa.

O texto aqui escrito é notadamente marcado pelo outro, uma vez que, se assim não fosse, "não seria interlocução, encontro, passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão" (GERALDI, 1993, p. 167).

Isto posto, no encontro com meus alunos, com a literatura da área, com as interlocuções na academia, a realização da pesquisa possibilitou-me compreender a dimensão relacional do ensino; o processo de produção e circulação de sentidos que permite as elaborações dos alunos; a dimensão intersubjetiva do processo

pedagógico; dentre tantas outras aprendizagens. Acima de tudo, consentiu perceber que as crianças não alfabetizadas tiveram oportunidades concretas de apropriação do código escrito, significando-o a partir dos livros e textos que foram trabalhados, experimentando um trabalho com a leitura e com a escrita de modo mais significativo.

Nesse momento de finalização, vários sentimentos me invadem, da tristeza à alegria junto a uma pitada de hesitação e ansiedade. Fixo em mente as faces de meus alunos, agora gravadas em mim. Eles me constituem e suas vozes não deixam de ecoar em mim. Como? Quando? Quem irá ouvir seus apelos para o enfrentamento das dificuldades que ainda carregam consigo?

Embora eu reconheça seus limites e os desafios que a escolarização ainda colocará em seus caminhos, hoje, pela mediação da pesquisa, sou capaz de reconhecer seus avanços, que para mim foram bastante significativos.

Nas relações de ensino que se estabeleceram, entre os diversos procedimentos de produção e sistematização da escrita, nas leituras e produções de textos, a escrita se transformou para as crianças, uma vez que viveram possibilidades reais de aprendizagem. Como diria Smolka (1996, p. 45), “no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano”.

A aluna do mestrado, que vivenciou o duplo lugar de professora e pesquisadora, possibilitou à professora criar novas estratégias de ensino, apurar o seu olhar para outros modos de significação do trabalho com a leitura, com a escrita, com a leitura de mundo dos alunos e de si mesma. Aprofundar mais e se apropriar da possibilidade de levar para dentro da sala de aula a leitura e a escrita numa proposta de alfabetizar letrando possibilitou a aprendizagem não só por parte dos alunos, mas da professora também, pois, ao refletir sobre sua constituição enquanto professora, enquanto sujeito que está sempre em relação com o outro, também muito aprendeu. Abrir mão do espaço que lhe oferecia conforto e encaminhar-se para novas possibilidades foi um movimento intenso, que exigiu disponibilidade, flexibilidade e abertura para o novo. A pesquisadora que em mim foi se constituindo oportunizou à professora que em mim existia um outro modo de olhar para os indícios do trabalho pedagógico.

A pesquisa buscou sustentar o trabalho docente nas relações de ensino, vividas em um espaço não idealizado pela pesquisadora, mas em um espaço real,

concreto, no qual as mais variadas experiências pessoais se entrelaçavam transformando subjetividades. A relação de confiança que se estabeleceu na sala de aula promoveu a aprendizagem de forma mais significativa, pois as crianças diziam das suas dúvidas e dificuldades e, nesses momentos, a pesquisadora apontava para a professora a necessidade de mudança e as possibilidades de trabalho que poderiam ser desenvolvidas.

A sala de aula passou a ser um lugar de descobertas coletivas, de troca de saberes, não era somente aquela sala de aula com formato retangular, com carteiras, armários, prateleiras e lousa, mas uma sala de aula singular e única, uma vez que

a delimitação do lugar é marcada pela visibilidade, regularidade e repetição, que se traduzem em familiaridade para o observador que o toma naquilo que é comum e estável. Tomar a escola somente enquanto lugar onde se encontram dispostos elementos necessários às atividades ali desenvolvidas é algo que dificulta compreender que, embora se assemelhem, em todas as escolas são produzidas distinções (LACERDA, 2010, p. 234).

Por sua vez, era a classe do quinto ano, composta por um determinado grupo de alunos e uma professora específica. Ambos com desejos próprios e peculiares que se diferenciavam em termos de lugares ocupados, mas que se encontravam enquanto desejo real: aprender a ler e a escrever e ensinar a ler e a escrever. Havia respeito diário aos limites e as necessidades de todos os envolvidos, ainda que nem todos os dias fossem "flores". Compartilhamos saberes diversos, adversidades do cotidiano escolar no transcorrer do trabalho pedagógico.

Em alguns dias, vitórias e superação, em outros, sentimentos de cansaço, de derrota e incompletude. No entanto, aprendi a olhar e a ensinar o olhar para as possibilidades da trajetória. Possibilidades que permitiram a **Bruno** acreditar que poderia ousar participar mais nas aulas e que muitos saberes poderiam ser compartilhados e conquistados com a ajuda dos amigos e da professora.

**Amanda** conseguiu realizar seu desejo de escrever um texto que todos compreendessem; embora de forma simples e sucinta, as palavras foram dando corpo ao seu texto. Ah, **Gabriel**, percebeu que sabia muitas coisas e que precisaria pensar antes de fazer ou responder impulsivamente os desafios que lhes eram impostos. Os textos de **Marcelo** começaram a ter mais visibilidade e sua escrita foi sendo sistematizada nesse processo.

Os avanços conquistados pelas crianças no contexto do trabalho coletivo possibilitaram diversos aprendizados, de naturezas distintas, no entanto não possibilitaram que transpusessem suas dificuldades e obstáculos no que diz respeito à leitura e escrita. Embora esse trabalho tenha permitido que ocorresse a interação e execução das atividades propostas, ainda será necessário que seus percursos escolares garantam condições de escolarização a fim de que consolidem suas práticas leitoras e escritoras.

Esse olhar atento aos sujeitos que vivem essa problemática precisa ultrapassar os muros da escola em direção às políticas públicas que determinam a educação neste país. Há também a necessidade de tempo e espaço específicos que atendam suas reais necessidades. Ainda em 2000 Hébrard já explanava sobre os tempos da escola. Segundo o autor a escola precisa lidar com tempos distintos ao mesmo tempo. Um dos tempos seria o tempo de base, o tempo das **práticas**, um tempo **muito lento**, segundo o autor, **quase e imóvel**. No entanto, esse tempo das práticas precisa se organizar em função do tempo das **políticas da educação, da organização** da escola, **dos grandes modelos de organização**, um tempo **muito lento**. A par desses tempos distintos há ainda o tempo do **discurso**, um discurso sobre o pedagógico que na maioria das vezes são **produzidos pela academia**. Esse discurso talvez seja o mais forte de todos e de produção em uma velocidade **muito rápida**.

Nesse tempo de produção veloz do discurso acadêmico sobre a prática pedagógica, vivi um movimento de idas e vindas e, como **professora** comecei a valorizar o olhar e a escuta como mecanismos de condução da relação de ensino, ou seja, um novo modo de olhar que encontrasse indícios e minúcias dos processos de elaboração de seus alunos foi sendo desenvolvido como possibilidade de sustentação da prática pedagógica.

No entanto, cabe destacar que tudo isso só foi possível porque a **pesquisadora** oportunizou caminhos... As leituras e os conhecimentos teóricos adquirido **apontavam** a direção - ainda que não garantissem o sucesso - a ser seguida pela professora, que, por sua vez, era afetada e afetava seus alunos. Assim, aos poucos, o trabalho pedagógico passou a ter outro sentido para essas crianças e, muito embora ainda não tenham conquistado plena autonomia na utilização da linguagem escrita, os sentidos a ela atribuídos atualmente são outros. Essas crianças, ainda que sejam conscientes de suas limitações, passaram a

reconhecer suas potencialidades, (re)significando a forma como se viam e se entendiam no mundo, na relação com as outras pessoas e consigo mesmas, porque a escrita é uma tecnologia que promove o desenvolvimento das formas superiores de pensamento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. L. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. São Paulo: Ática, 2010.

ARROIO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BANDEIRA, P. **A menina danadinha**. São Paulo: Ática, 2007.

BARTHES, R. **O livro da Filosofia**. Tradução de Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011.

BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário ilustrado de português**. Consultoras: Maria Elizabeth Leuba Salum e Thereza Pozzoli. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10. ed. São Paulo: Cortez (Instituto Paulo Freire), 2006.



CRISTOFOLETI, R. C. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina...** Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas. 2004. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA**, v. 17, edição especial, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, v. 7, n. 39, p. 31-37, mai./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

\_\_\_\_\_; SILVA, C. B. O aprendizado da docência: vozes em composição e disputa na constituição da experiência da profissionalidade. **Educar**, Curitiba, 2009, n. 34, p. 35-52. 2009.

\_\_\_\_\_. Tempo, tempos... In: VIELLA, M. A. **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. 109p.

FRADE, I. C. da S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, v. 9, nº 50, mar./abr. 2003.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (Org). **Questões de Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **O texto em sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **CEDES**, n. 24, p. 17-43, Campinas, 1991.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **CEDES**, n. 50, p. 09-25, abril, 2000.

\_\_\_\_\_. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. (Org). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, p. 11-45, 1997.

GOMES, A. K. E. Dois vanguardistas vêm a vanguarda. **Jornal da Unicamp**, Campinas, ed. 357, p. 5-7, 7-13 maio 2007.

GUSSO, A. M. et al. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Orgs: Arleandra Cristina Talin do Amaral; Roseli Correia de Barros Casagrande; Viviane Chulek. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

HÉBRARD, J. O Objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 33, p. 5-17, mai. jun. 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. In: BOSCO, Z. R. B. (Org.). **Ensaio: Perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Campinas**. Campinas: Set Gráfica Editora, 2009. p. 85-93.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Brasília: MEC/Cefiel, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMER, S. Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas. **Caderno de Pesquisas**, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1999.

LACERDA, N. G. **Manual de tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1993.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. (Org.). **Curso de Psicologia Geral VI**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 71-84.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. **De carta em carta**. São Paulo: Salamandra, 2002.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

MENDONÇA, O. C. Pedagogia cidadã: cadernos de formação: alfabetização. In: MENDONÇA, O. S.; COELHO, S. M. **Contribuições da linguística à alfabetização e o equívoco da exclusão da didática silábica na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 23-34.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguagem Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165. Jul/Dec. 2012.

MORTATTI, M. R. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6. reimp. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 147-160.

\_\_\_\_\_. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, PUC-SP, 7 a 12 de julho de 1996.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

OMETTO, C. B. C. N. **A leitura no processo de formação de professores:** um estudo de como o conceito de Letramento Foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia. 2010. 143 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. **A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental:** as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado em educação)–Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

\_\_\_\_\_; CRISTOFOLETI, R. C. **As relações de ensino mediatizadas pela linguagem:** a escola como espaço de circulação do conhecimento e as contribuições de Bakhtin. In: IV CÍRCULO – Rodas de conversa bakhtiniana: nosso ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 590 p.

\_\_\_\_\_; CRISTOFOLETI, R. C. Do texto ao texto: as refrações do

\_\_\_\_\_; CRISTOFOLETI, R. C. Do texto ao texto: as refrações do texto lido materializadas no reconto produzido pelos alunos. **Revista Eletrônica do Centro de Estudos em Educação e Linguagem**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011.

PAES, J. P. **Poemas para brincar.** São Paulo: Ática, 1996.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: Implicações para a Educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia e Educação:** revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000. p. 1-21.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar Gramática na escola** (coleção Leituras do Brasil). 4. reimpressão. Campinas: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

RANGEL, E. O. **Dicionários em sala de aula.** Elaboração de Egon de Oliveira Rangel e Marcos Bagno. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ROCHA, R. **Marcelo, marmelo, martelo.** São Paulo: Salamandra, 2011.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p.107-128.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**. Relações de Ensino – Análises na Perspectiva Histórico-Cultural. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. nº. 50. 2000.

\_\_\_\_\_. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Faculdade Estadual de Campinas 1996.

\_\_\_\_\_. A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 11-21, 1995.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1993.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p. 19-22, fev. 2004a.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004b.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Minas Gerais, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. **Metamemória**: memórias, travessia de uma educadora. São Paulo: Cortês, 1991.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 52, fev. 1985.

TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLF, P. R. **O duende da ponte**. São Paulo: Brinque Book, 2002.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, p. 25-33, 2007.

ZAT, L. **Aventura da escrita**: história do desenho que virou letra. São Paulo: Moderna, 1996.

## WEBGRAFIA

ALLPOSTERS. **Cabeça de Mulher – La Scapigliata**. Disponível em: <[HTTP://allposters.com.br/-sp/Cabeça-de-Mulher-La-Scapigliata-c-1508-posters\\_i5185967\\_hm](http://allposters.com.br/-sp/Cabeça-de-Mulher-La-Scapigliata-c-1508-posters_i5185967_hm)>. Acesso em: 6 out. 2013.

ARTCYCLOPEDIA. **Madona (detalhe)**. Disponível em: <[www.artcyclopedia.com/artists/detail/Detail\\_botticelli-sandro.html](http://www.artcyclopedia.com/artists/detail/Detail_botticelli-sandro.html)>. Acesso em: 6 out. 2013.

BIBLIOTECAMATADEJONC. **La lectura**. Disponível em: <[HTTP://bibliotecamatadejonc.blogspot.com.br/2013/03/la-lectura-amb-ulls-dartista-pablo.html](http://bibliotecamatadejonc.blogspot.com.br/2013/03/la-lectura-amb-ulls-dartista-pablo.html)>. Acesso em: 6 out. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

MEIRELES, C. **Auto-retrato**. Disponível em: <[http://www.4c.com.br/poesias\\_cecilia\\_meirelles\\_auto-retrato.htm](http://www.4c.com.br/poesias_cecilia_meirelles_auto-retrato.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2013.

MIDIAINDEPENDENTE. **Perspicacity**. Disponível em: <[WWW.midiaindependente.org/pt/red/2008/09/428828.shtml](http://WWW.midiaindependente.org/pt/red/2008/09/428828.shtml)>. Acesso em: 5 out. 2013.

ODONWAGNERGALLERY. **Aprendendo a ler**. Disponível em: <[www.odonwagnergallery.com/tradicional\\_artist/simom-gluecklich](http://www.odonwagnergallery.com/tradicional_artist/simom-gluecklich)>. Acesso em: 6 out. 2013.

OMETTO, C. B. C. N.; CRISTOFOLETI, R. C. **A produção do conhecimento científico no diálogo tecido entre a pesquisa e a formação: uma perspectiva metodológica**. Disponível em: <<http://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/a-produc3a7c3a2o-do-conhecimento-cientc3acfico-no-dic3bclogo-tecido-entre-pesquisa-e-formac3a7c3a2-uma-perspectiva-metodolc3b4gica.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2013.

PEREGRINACULTURA'S WEBLOG. **De volta à escola**. Disponível em: <[HTTP://peregrinacultural.wordpress.com](http://peregrinacultural.wordpress.com)>. Acesso em: 5 out. 2013.

PEREGRINACULTURA'S WEBLOG. **Jovem mulher lendo um livro**. Disponível em: <[HTTP://peregrinacultural.wordpress.com](http://peregrinacultural.wordpress.com)>. Acesso em: 6 out. 2013.

PESSOA, F. Poema: **Não se acostume com o que não o faz feliz**. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTI0MDM5/>>. Acesso em 26 fev. 2013.

UNEJOVEM. **Biblioteca da Abadia de Saint Gall**. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=biblioteca+da+abadia+de+saint+gall&es\\_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=44FRUtPDLYS88wSnoGIDw&ved=0CAkQ\\_AUoAQ&biw=1366&bih=643&dpr=1#facrc=\\_&imgdii=\\_&imgrc=VEsF29hvGNOQLM%3A%3B9taglanC3x4hKM%3Bhttp%253A%252F%252Funejovem.files.wordpress.com%252F2013%252F02%252Fbibliotecasuc3adc3a7a.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Funejovem.wordpress.com%252Ftag%252Fbiblioteca-da-abadia-de-saint-gall%252F%3B1502%3B1009](https://www.google.com.br/search?q=biblioteca+da+abadia+de+saint+gall&es_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=44FRUtPDLYS88wSnoGIDw&ved=0CAkQ_AUoAQ&biw=1366&bih=643&dpr=1#facrc=_&imgdii=_&imgrc=VEsF29hvGNOQLM%3A%3B9taglanC3x4hKM%3Bhttp%253A%252F%252Funejovem.files.wordpress.com%252F2013%252F02%252Fbibliotecasuc3adc3a7a.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Funejovem.wordpress.com%252Ftag%252Fbiblioteca-da-abadia-de-saint-gall%252F%3B1502%3B1009)>. Acesso em: 6 out. 2013.

WIKIPAINTINGS. **Girl in front of mirror**. Disponível em: <<http://www.wikipaintings.org/pt/pablo-picasso/girl-in-front-of-mirror-1932>>. Acesso em: 10 jan. 2013.