

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CONVÊNIO UEM / UNICENTRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

ÂNGELA HELENA BONA JOSEFI

**ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM PARA A PREVENÇÃO DAS  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Maringá, PR  
2003

ÂNGELA HELENA BONA JOSEFI

**ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM PARA A PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES  
DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Mestrado), Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, da Universidade Estadual de Maringá (PR), como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

Maringá, PR  
2003

O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras.

L.S. Vygotsky\*

---

\* VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Ângela Helena Bona Josefi

**ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM PARA A PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES  
DE APRENDIZAGEM**

BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clarice Zamonaro Cortez

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Áurea Maria Paes Leme Goulart

## AGRADECIMENTOS

À professora Dr<sup>a</sup> Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos – que, sempre pronta e atenta, proporcionou-me oportunidades de crescimento acadêmico e profissional, através de preciosas orientações e sugestões – pela confiança em mim depositada e pelo carinho demonstrado ao longo dessa trajetória.

À diretora, à supervisora, às professoras e aos alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries da escola municipal em que se desenvolveu a pesquisa, pela pronta colaboração e contribuições valiosas.

Aos coordenadores, professores e colegas do Curso de Mestrado, pelas ricas oportunidades de discussão e estudo.

À Andréa, secretária do PLA, pelo atendimento carinhoso e competente.

Ao Ivanês – com quem pude construir o “nós” sem destruir o “eu” – pelo incentivo, apoio e confiança, mesmo nos seus momentos mais difíceis, enfrentados com coragem, sendo exemplo de perseverança.

Aos meus queridos filhos Carla, Cristiana, Camila, Clarissa e Pedro Aurélio, com quem vivencio muitas e lindas experiências de aprendizagem, amor e carinho, pelas oportunidades de observação e análise naturalmente aproveitadas para reflexões às quais se volta este trabalho, e por terem compreendido e suportado a minha ausência.

A Deus.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - Tecendo a base .....	14
1. Algumas considerações sobre o papel da escola na educação brasileira.....	14
2. Tendências epistemológicas e concepções de ensino, de aprendizagem, de língua e de linguagem.....	16
2.1. Empirismo.....	17
2.2. Apriorismo.....	20
2.3. Sócio-constructivismo.....	21
3. A alfabetização sob a perspectiva sócio-constructivista.....	22
3.1. A interação como princípio para a aprendizagem da escrita.....	27
3.2. Refletindo sobre o uso da língua: a questão das variedades lingüísticas.....	28
3.3. Oralidade X Escrita.....	31
3.4. Falar e escrever: atos distintos.....	33
3.5. A respeito de prontidão para a leitura/escrita.....	36
3.6. O aprendizado da convenção ortográfica.....	38
4. A definição das competências e a organização da prática alfabetizadora.....	39
5. Por que muitos alunos (não) gostam de escrever?.....	40
5.1. Como se ensina ou como se aprende?.....	42
5.2. Concepção de linguagem e alfabetização.....	43
5.3. A interação verbal em sala de aula como meio de desenvolvimento da autoconfiança e da habilidade na produção de textos.....	46
5.4. A produção textual como estratégia para ensinar a produzir textos (ou aprender a fazer, fazendo).....	53
6. Caminhos do ensino da leitura na escola.....	60
6.1. O que é ler?.....	60
6.2. O que é aprender a ler?.....	61
6.3. A leitura como estratégia para ensinar a ler.....	64
CAPÍTULO II - Análise dos registros.....	67
1. Orientação metodológica.....	67
1.1. Delimitação do universo.....	68
1.2. Contexto sócio-pedagógico da escola.....	69
1.3. Instrumentos de coleta de registros.....	69

1.4. Análise dos registros.....	70
1.5. A proposta pedagógica e a prática da escola.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS .....	106
ANEXOS.....	112

**ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM PARA A PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. Ângela Helena Bona Josefi. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Linguística Aplicada. Orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, 2003.**

## RESUMO

O presente trabalho de dissertação apresenta uma investigação que tem o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade na formação de alunos leitores e escritores, e para discussões sobre o processo de formação inicial e continuada de professores, refletindo a respeito de como ocorre a relação ensino-aprendizagem da escrita na escola, levando em conta as concepções de ensino, de aprendizagem, de língua e de linguagem, de modo a colaborar para a superação do risco de fracasso das crianças que fogem aos padrões “normais”, por não se enquadrarem no modelo de aprendizagem da escola e/ou do professor. No primeiro capítulo, em que se apresenta a base teórica para tal propósito, há uma retomada das abordagens referentes às tendências epistemológicas em relação às concepções referidas acima, como impulso inicial para as discussões sobre a questão da alfabetização numa perspectiva sócio-construtivista do conhecimento. Ainda, nesse capítulo, aparecem reflexões a respeito da definição de competências em relação à organização da prática pedagógica da escola; ocorrem discussões, mesmo que genéricas, sobre o fato de que muitos alunos, depois de alguns anos na escola, não gostam de escrever textos ou têm dificuldades para fazê-lo, considerando o ensino da leitura como sendo fundamental para a aprendizagem da escrita. No capítulo II, em que se apresenta a metodologia utilizada, está a análise dos registros, que considera o contexto sócio-pedagógico da escola pesquisada e evidencia a ocorrência de equívocos na relação teoria-prática, entre os educadores, como principais responsáveis por situações que contribuem para a não-aprendizagem da escrita pelos alunos, bem como destaca fatos ou situações que favorecem essa aprendizagem. A discussão dos resultados, presente nesse e nas considerações finais, alinhavando reflexões acerca do ensino da escrita, dá a entender, que, na grande maioria dos casos, as dificuldades para aprender surgem no contexto escolar, e que dificilmente as causas – tomadas por muitos como obstáculos, como problemas ou como dificuldades – estão nas próprias crianças, como imaginam alguns professores, já que as evidências apontam para as questões da formação inicial e continuada desses professores e da fragmentação do ensino, que impede a contextualização e a conseqüente aprendizagem significativa da língua escrita.

Palavras-chave: alfabetização, escrita, língua materna



**LEARNING TO READ AND WRITE: AN APPROACH FOR THE PREVENTION OF LEARNING DIFFICULTIES. Ângela Helena Bona Josefi. Master's Thesis. State University of Maringá. Master Course in Applied Linguistics. Supervisor: Dr. Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, 2003.**

**ABSTRACT**

Current discussion, embodied in the thesis, contributes towards an improvement in the training of pupil readers and writers and in the process of teachers' initial and continual training. It is a reflection on the manner the relationship teaching-learning of writing in school occurs when teaching, learning, language and discourse concepts are taken into account. Further, it tries to overcome the risk of failure in children who go beyond the "normal" standards since they do not fit in the school's or the teacher's learning model. The theoretical basis of the first chapter deals with epistemological trends with regard to the above-mentioned concepts, such as the initial thrust for discussions on the problem of learning to read and write within a social and constructivist perspective of knowledge. Moreover, discussions on competence within pedagogical practice in school are also dealt with. There are general discussions on the fact that, although learning to read is fundamental to learning to write, many pupils shun text writing or have difficulties in doing so after many years in school. In chapter II, on methodology, the analysis of registers is given. It takes into account the social and pedagogical context of the school under analysis and reveals certain mistakes, in theory and in practice, among educators who are the people mainly accountable for the non-learning stance in writing by pupils. On the positive side, facts and situations that favor learning are enhanced. Results presented in this chapter and in the next, both dealing with analyses on learning how to write, seem to show that learning difficulties frequently emerge in the school context and their causes, which many define as obstacles, problems and difficulties, may not be within the children themselves, as many teachers think. There are many hints involving problems experienced during the initial and continual training of these teachers and on the fragmentation of teaching that hinders the contextualization and the highly important issue of written language learning.

**Key words:** learning to read and write; writing; Portuguese language.

Convenções usadas no decorrer da dissertação\*

Identificação das professoras diretamente envolvidas: “A”, “B”, “C”, “D”, “E”.

Pausa breve: /

Pausa longa: //

Omissão de partes da entrevista: ...

Comentários do documentador: (( ))

Alongamento de vogal: ::

---

\* MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização tem sido tema bastante freqüente de pesquisas acadêmicas, de notícias da mídia impressa ou eletrônica, de propostas de governos e de pauta de discussões de organismos internacionais já há bastante tempo. Isso revela o quão importante é esse tema. No entanto, em muitos países, pouco ou nada tem sido feito em termos concretos; em outros, as ações concretas não têm alcançado o êxito esperado. No Brasil, dadas as diferenças econômico-sociais internas, a questão da alfabetização, especialmente de crianças, ainda se constitui num problema a ser discutido e enfrentado. A presente pesquisa busca problematizar algumas questões com vistas à superação de parte dos obstáculos postos no percurso da aquisição do sistema escrito por parte de alunos do Ensino Fundamental, notadamente da primeira à quarta série.

O interesse por essa pesquisa surgiu da necessidade de entendermos por que muitas crianças, embora em condições aparentemente favoráveis, não conseguem aprender a escrever. Julgamos, então, importante refletir sobre que caminhos são necessários na escola para evitar o surgimento e/ou o agravamento de dificuldades na aprendizagem da escrita. Na busca de meios para essa reflexão, optamos pelo curso de mestrado em Lingüística Aplicada, por percebermos, como pedagoga, através de algumas leituras, a importância dos conhecimentos lingüísticos para o professor alfabetizador, e por acreditarmos encontrar, ali, as respostas para muitas das nossas indagações acerca dos problemas relativos ao ensino-aprendizagem da escrita.

A Lingüística vem, há muito tempo, conquistando o seu espaço nas discussões relativas ao ensino de língua materna, uma vez que seu objeto de estudo – a estrutura e o funcionamento das línguas naturais – deve ser adequadamente conhecido por quem, na escola, acompanha e orienta o processo de aquisição e domínio da modalidade escrita por parte dos falantes nativos de uma determinada língua.

Percebe-se, hoje, a expressiva (e indispensável) presença dos lingüistas nos eventos em que se discute a alfabetização. Tal fato, talvez, constitua-se na principal contribuição para a ressignificação da alfabetização, na escola, onde a compreensão de teorias sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita passa a ser mais importante do que a escolha de uma determinada metodologia. O educador,

lançando mão de conhecimentos da Lingüística, passou a ver a criança como sujeito do processo de aquisição da leitura e da escrita. Um sujeito que, ao chegar à escola, já traz uma representação do que seja ler e escrever.

Para Cagliari (1989, p. 8), *ler e escrever são atos lingüísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização.*

Sendo assim, pensamos ser importante investigar acerca das tentativas que as crianças fazem na escola, para aprender a ler e escrever, buscando entender como ocorre esse processo e como se pode encarar o erro na alfabetização.

Quando entram na escola, as crianças já contam com uma enorme capacidade de análise da linguagem oral, já que o fazem como exercício constante, desde quando começam a falar, num esforço contínuo de organização dos elementos da fala para comunicar-se. A impressão que se tem é que elas perdem essa capacidade, à medida que vão aprendendo a escrever.

Cagliari (op. cit., p. 29), ao discutir essa questão, aponta a própria escola como responsável por essa perda, porque *ensina o português, tomando a escrita ortográfica como base para tudo.* O autor considera ingênua a postura de quem ensina o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras e frases, como se isto garantisse a aprendizagem da leitura e da escrita, no seu sentido amplo. Tal aprendizagem depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e o seu uso no meio social, e não apenas da decifração do código.

Os conhecimentos lingüísticos são, portanto, imprescindíveis para o professor, em uma tarefa tão complexa como a de alfabetizar.

A escola, muitas vezes, esquece-se de fundamentar-se nas necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças e na sua própria atividade, e impõe a elas uma escrita vinda de fora, que não tem sentido por não lhes permitir avançar nas suas próprias tentativas e hipóteses. Chega-se ao absurdo de se considerar a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora.

Em vista desse quadro, propusemo-nos, então, um estudo que adentre os muros escolares e desvele os mecanismos internos de produção do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, de forma que possa contribuir para reflexões a respeito da alfabetização, com vistas à melhoria da qualidade na formação de alunos

leitores e escritores, bem como contribuir para reflexões a respeito do processo de formação inicial e continuada de professores de língua materna.

Para atender a essa finalidade, elaboramos um projeto de investigação, cuja coleta de registros foi realizada entre julho de 2001 e outubro de 2002, e cujo objetivo específico foi, a partir do levantamento e da análise de situações de ensino-aprendizagem em classes de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, à luz de embasamento teórico consistente e das concepções pretendidas pela equipe pedagógica e professores de uma escola pública da região centro-sul do Paraná, confrontando teoria e prática, buscar entender fatores que possam interferir positiva ou negativamente na aprendizagem da escrita pela criança.

A metodologia eleita constitui-se de questionários, entrevistas, observação de aulas e interpretação desses registros, caracterizando-se, pois, como qualitativo-interpretativa (Erickson, 1998; Vasconcelos, 2002).

A organização desta dissertação apresenta dois capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo I, retomaremos abordagens referentes a tendências epistemológicas e a concepções de ensino, de aprendizagem, de língua e de linguagem; traremos discussões sobre a questão da alfabetização numa perspectiva de construção do conhecimento, e consideraremos questões referentes à produção de textos e ao ensino da leitura. No capítulo II, explicitaremos a metodologia utilizada, o contexto sócio-pedagógico da escola onde ocorreu a investigação, e a análise dos registros cuja discussão dos resultados traremos nesse capítulo e nas considerações finais, que alinhavarão reflexões acerca do ensino da escrita na escola e sobre a formação de professores, levando em conta o exposto nos referidos capítulos.

No final, serão encontrados anexos, constituídos de trechos da proposta pedagógica da escola em que ocorreu a investigação, textos contidos em um livro publicado por alunos da 1ª série dessa mesma escola, textos produzidos por alunos da 4ª série, entrevistas transcritas (com professoras) e cópia do questionário aplicado a professores alfabetizadores, para melhor ilustrar nossa pesquisa.

## CAPÍTULO I

### TECENDO A BASE

#### 1. Algumas considerações sobre o papel da escola na educação brasileira.

Há muito se fala em defesa da democratização da escola em nosso país, porém, mesmo hoje, percebemos que ela ainda está longe de acontecer de fato. Os discursos de governantes e educadores enfatizam a questão do acesso à educação sistematizada como direito de todos. No entanto, conforme Moll (1997, p. 12), a lógica que permeia toda a história brasileira *é a lógica da centralização do poder e do saber nas mãos de alguns, em detrimento da maioria*. Essa lógica, segundo a autora, expressa-se não só pela exclusão *da* escola, mas também pela exclusão *na* escola. Ela explica:

A exclusão da escola atinge a todos que a ela não têm acesso pela falta de vagas, gerada, via de regra, pela inexistência de políticas públicas adequadas às demandas sociais no ensino fundamental. A exclusão na escola está ligada à “baixa produtividade” da escola nas suas tarefas de ensino-aprendizagem e concretiza-se nos mecanismos de seletividade intra-escolar denominados de reprovação, repetência e “deserção” ou “evasão” escolar. (Ibidem, p.34).

Podemos dizer que na atualidade a exclusão ocorre principalmente *na* escola, já que o problema do acesso a ela, pelo menos aparentemente, está perto de ser superado\*. O que se discute é que não basta ao aluno ser matriculado e freqüentar a escola. É necessário que ali seja garantida a sua permanência, com sucesso, o que significa que é preciso superar a cultura da seletividade no interior da instituição escolar; superação esta, que requer desde a reorganização do seu espaço, no sentido de que as vagas ofertadas sejam reais, evitando a superlotação das salas de aula, até a reorganização das práticas pedagógicas, no sentido de garantir a aprendizagem de todos.

Todos sabemos que considerável percentual dos alunos, que são matriculados na rede pública de ensino no Brasil, não chegam sequer a concluir o ensino fundamental. Há uma “lógica da exclusão” que, segundo Moll (op.cit.) mostra que o papel da escola no contexto social aparece como o de ratificar o que

---

\* A obrigatoriedade do ensino fundamental e a progressiva extensão dessa obrigatoriedade para o ensino médio, prevista na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 4º, garante o acesso de todos à escola pública.

está “socialmente determinado” e separar o que já recebe diferenciado pela posição econômica que cada um ocupa nesse contexto. Arroyo (2001, p.13) vem ao encontro dessa idéia quando analisa a questão do fracasso escolar:

(...) há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é desse ou daquele colégio (...). Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. (...) A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar.

Sabemos que a expansão quantitativa do acesso à escola, por si só, não assegura a permanência nela. Se, historicamente, o processo de educação escolar no Brasil é marcado pela discriminação das camadas populares que vêm descartados o seu saber e a sua cultura, se há um saber elitizado, representado por um currículo escolar que reflete os interesses das classes dominantes e incorpora pressupostos ligados às práticas e expectativas dessas classes, há que se refletir sobre a alfabetização como um processo historicamente pensado e organizado em consonância com as ideologias e políticas sociais que marcaram cada momento dessa história, e há que se pensar em formas de superação da cultura do fracasso dos alunos que não se enquadram nos padrões dessa organização escolar. Vejamos como Ferreira (2001, p.38) considera essa questão:

Às vezes, as opções que fizemos estão determinadas por convicções teóricas, outras por intuição ideológica (...). Enquanto se sustentou a idéia de que a aprendizagem era para alguns e não para todos, a escola soube como fazer. Porém, desde que se estabeleceu a idéia de alfabetização para todos, a escola ficou sem respostas. A escola não sabe como lidar com as diferenças, não sabe como trabalhar a partir das diferenças assumidas como dado inevitável (...).

A autora faz tal consideração quando fala da necessidade de o professor desenvolver uma atitude investigativa na sua prática pedagógica para entender e saber lidar com as diferenças na sala de aula, mas que, para que isso seja possível, é preciso que esse professor também seja compreendido como alguém que faz parte de uma engrenagem que, ao longo da história, lhe disse *o quê* e *como* ensinar. Perceber-se nessa engrenagem e compreendê-la pode ser condição para libertar-se dela.

É possível considerar, então, que pensar em prevenção das dificuldades de aprendizagem na escola significa pensar em como o ensino e a aprendizagem foram e são concebidos pelos educadores e como essas concepções – que se constroem

histórica e socialmente – influenciaram e influenciam as práticas desses educadores, no sentido de entender até que ponto isso está relacionado ao sucesso ou ao fracasso dos alunos no seu processo de alfabetização.

Tendo em vista que este trabalho se refere a esse processo no que diz respeito, principalmente, à busca de caminhos para garantir a aprendizagem da escrita por parte de todos os alunos, consideramos importante refletir, inicialmente, sobre as principais tendências epistemológicas e respectivas concepções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, como dissemos, pretendemos compreender os mecanismos internos de produção do fracasso (ou do sucesso) na escola, e esses mecanismos podem surgir de acordo com teorias ou linhas de pensamento a respeito de como e o quê se pode aprender.

## **2. Tendências epistemológicas e concepções de ensino, de aprendizagem, de língua e de linguagem.**

Toda prática educativa é expressão de determinada concepção ou teoria do conhecimento, e está relacionada com um determinado momento histórico. Assim, ao se pensar na alfabetização e suas respectivas relações, é necessário que se pense em questões que permitam compreender como os sujeitos conhecem, como se apropriam do conhecimento.

A partir de estudos como, por exemplo, o de Mizukami (1986), sintetizam-se as tendências epistemológicas que abordam o conhecimento como primado do objeto, como primado do sujeito ou como resultado da interação sujeito-objeto. Na mesma perspectiva, Becker (*apud* Moll, 1997) identifica o empirismo, o apriorismo e o construtivismo (que aqui chamaremos de sócio-construtivismo, e mais adiante explicaremos por quê) como as visões epistemológicas mais comumente trabalhadas no cotidiano escolar. Cabe relacionar aqui, respectivamente, as correntes lingüísticas do estruturalismo, transformacionalismo e lingüística da enunciação.

Abordaremos, ainda que superficialmente, cada uma dessas tendências, no intuito de, a partir disso, tecermos a base para os estudos que pretendemos realizar.



### 1.1. Empirismo

A postura empirista advoga o primado do objeto ou do meio na aprendizagem. Na gênese desta postura, encontra-se a tese da “tábula rasa” de John Locke (1632-1704)\*. A influência do meio e a experiência é que determinam a aprendizagem, sendo que o ser humano nasce como uma folha de papel em branco na qual o meio vai inscrever o conhecimento, através dos sentidos. Assim sendo, não há construção de novas realidades porque o que for descoberto já se encontrava presente na realidade exterior.

Segundo Moll (1997), é irrefutável o papel da experiência na aprendizagem, porém, questiona-se a forma como o empirismo a absolutiza. Nesse sentido, Piaget (1978) vê a experiência, a influência do meio, não como mera recepção, mas como ação e construção progressiva. O mesmo Piaget (1987, p. 339) fundamenta a sua crítica à postura empirista, declarando:

(...) no empirismo há muito mais do que uma simples afirmação do papel da experiência; o empirismo é, antes de tudo, certa concepção da experiência e da ação (...), tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesma, sem que o sujeito tenha de organizá-la, isto é, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição (...) em consequência o empirismo encara a experiência como existente em si mesma.

Na tendência epistemológica empirista, estão fundados dois enfoques pedagógicos: o tradicional e o comportamentalista.

#### a) Enfoque tradicional

De acordo com Moll (op. cit.), esse enfoque abarca concepções e práticas educacionais que entendem a aprendizagem como um produto que é passivamente internalizado pelo indivíduo, ou seja, concebem o homem como um *ser passivo, receptor de informações prontas que lhe permitirão adaptar-se ao mundo em que vive* (Ibidem, p. 76). Assim, aprender é fixar conteúdos e informações, e a educação nada mais é do que instrução, caracterizada pela transmissão de conhecimentos\*\*, em que a avaliação é a medida exata da reprodução.

---

\* Não estaremos, aqui, abordando as questões político-sócio-econômicas que constituíam o cenário da época de John Locke.

\*\* Segundo esse enfoque, os conteúdos disciplinares, as informações e os conhecimentos a serem transmitidos na escola não são postos sob questionamento. Esses são eleitos por um sistema político-escolar como saberes dignos de crença e cristalizados e, portanto, os consagrados ao ensino.

No que se refere ao ensino da língua escrita, podemos falar, aqui, da gramática tradicional que concebe a língua como estando pronta, o ensino como transmissão da teoria gramatical, regras\* e definições e a aprendizagem como fixação da teoria gramatical que vai garantir o domínio da língua oral e escrita. Isto porque, sendo, a linguagem, entendida como expressão do pensamento, para expressar-se direito, seria necessário, primeiro, pensar direito. Para Freire (1983), nessa perspectiva, o saber aparece como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Roulet (1972) considera que, nessa visão, nem mesmo o objetivo de ensinar os alunos a construir orações corretas pode ser atingido, devido a características tradicionais que ele considera como falhas nocivas ao ensino de línguas vivas. Dentre essas falhas, podemos destacar que a gramática tradicional trabalha com um conjunto de normas e regras pré-estabelecidas, que não dão conta da modalidade de língua possível de ser usada pelo aluno, visto que se vale de exemplos de grandes escritores do passado e fragmenta os conteúdos, impedindo que ele relacione o estudo da língua com o seu uso. Além disso, descreve somente a modalidade escrita, ignorando a linguagem oral, e dá excessiva importância à ortografia, como forma de evitar o erro ao invés de percebê-lo como parte do processo de aprendizagem.

### **b) Enfoque comportamentalista**

Esse enfoque é explicitado, entre outras tendências, através do condicionamento operante de Skinner em que, conforme Mizukami (1986, p. 20), *os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado*. Assim, o comportamento deve ser controlado e dirigido, e a aprendizagem é gerada por situações de estímulo-resposta. Não há, nessa postura, uma preocupação com a forma pela qual o aluno aprende, mas, sim, com tecnologias eficientes na mudança e controle de comportamento.

Cabe, neste ponto, uma referência à corrente lingüística estruturalista\*\* que concebe a linguagem como instrumento de comunicação. O ensino de língua

---

\* As regras são tomadas como universais, pois a língua, aqui, é considerada homogênea.

\*\* No Brasil, a vertente estruturalista americana, de base skinneriana, advinda dos estudos e propostas metodológicas de ensino de língua estrangeira, foi a que mais influência teve nas propostas educacionais tanto de língua estrangeira quanto de língua materna.

decorrente do amálgama do comportamentalismo com o estruturalismo, é concebido como treino pelo uso de estruturas isoladas da língua, através de exercícios do tipo “siga o modelo”, “transforme”, “complete”, etc., sendo, o professor, um controlador da aprendizagem. Nesse caso, o saber é uma “cópia” a ser incorporada pelo aluno como produto acabado.

No que diz respeito à alfabetização, a tendência epistemológica empirista é evidenciada fundamentalmente nos métodos tradicionais de ensino, que apresentam a língua escrita como um produto acabado que precisa ser incorporado, passo a passo, num espaço de tempo previamente determinado, em que o controle, a rigidez e a disciplina são a tônica do trabalho. Este se desenvolve de forma desvinculada dos significados sociais e da lógica de aprendizagem do aluno.

Na visão behaviorista, resumida em termos de estímulo e resposta, acredita-se que, para aprender a língua materna, a criança ouve e imita sons e padrões lingüísticos. O adulto, atento, responde a isto com um elogio ou um prêmio, o que funciona como reforço positivo, um estímulo para que a criança prossiga imitando e praticando, até habituar-se com o uso correto da linguagem\*. Assim, a língua seria um comportamento social a ser adquirido através de mecanismos, tal como se aprende a, por exemplo, dirigir um carro de acordo com o Código Nacional de Trânsito que, diga-se de passagem, foi escrito muitas décadas depois de os motoristas estarem dirigindo automóveis.

De fato, alguns itens da língua são aprendidos por memorização, através da prática e do uso constantes. Porém, segundo Richter (2000), o significado das sentenças não se aprende de forma automática e, embora as crianças realmente imitem os outros quando estão aprendendo, constata-se que isto constitui menos de dez por cento do total aprendido. Além disso, a imitação é seletiva: o que elas imitam depende daquilo que já sabem e que, portanto, tem algum significado para elas.

---

\* Uma excelente problematização desse tema, com análises longitudinais de aquisição de língua materna e de diálogo mãe-filho, vem sendo realizada por Cláudia Lemos (UNICAMP), cujos resultados de suas pesquisas têm provocado deslocamentos nas teorias contemporâneas de aquisição de linguagem.

## 2.2. Apriorismo

Segundo essa tendência, também conhecida como inatismo, a perspectiva pedagógica fundamenta-se no “primado do sujeito”, cujas formas de conhecimento estão, nele, pré-determinadas. Assim, o sujeito é dotado de estruturas cognitivas inatas que vão se manifestando conforme o seu desenvolvimento, em contato com o meio.

Encontra-se, nessa tendência, o “ensino centrado no aluno” de Carl Rogers, para quem o conhecimento abstrato se dá sobre a experiência subjetiva e pessoal do sujeito. Os conteúdos vêm da própria experiência do aluno, e o professor é mero facilitador da aprendizagem, pela qual o próprio aluno é responsável.

Segundo Moll (1997), a Teoria da Gestalt tem nessa perspectiva seu sustentáculo teórico, centrando-se nos conceitos de estrutura e totalidade. Para a autora, a pedagogia não diretiva representou uma resposta radical à total diretividade das pedagogias tradicional e comportamentalista.

Na corrente lingüística transformacionalista, Chomsky (*apud* Roulet, 1972) defende que o ser humano possui um “dispositivo” inato que lhe permite, a partir de universais lingüísticos, desenvolver a própria linguagem. Experiências atribuídas a essa linha, no Brasil, a partir dos anos 70, em geral, são espontaneístas, e o professor não intervém no ritmo de aprendizagem do aluno. Apenas deixa-lhe à disposição diversos tipos de material, para que deles se aproxime naturalmente.

Nessa visão, as idéias são inatas, sendo que o indivíduo, que é dotado de uma estrutura cognitiva, entra em contato com signos que têm relação com essa estrutura, correlaciona-os e incorpora-os a ela, tornando-a mais rica em elementos, propriedades e correlações.

Nesse caso, a aquisição da linguagem se parece com o desenvolvimento de outras funções como, por exemplo, andar. Havendo, no ambiente, pessoas que falam, a criança aciona, inconscientemente, um mecanismo cerebral constituído de princípios válidos para todas as línguas e se torna capaz de falar de acordo com as regras.

Se observarmos, veremos que, realmente, as crianças aprendem a sua língua materna muito cedo, apesar de ela ser complexa e de que aquilo que elas ouvem durante esse processo exemplifica apenas parte das regras que elas acabam dominando. Porém, a partir de estudos como os de Vygotsky (1988), percebeu-se

que não se trata apenas de mecanismos cerebrais inatos. Trata-se do uso da linguagem como forma de ação cooperativa entre os seres humanos.

Conforme Richter (2000), a falha da concepção inatista está em não considerar que, no processo de aquisição da linguagem, memória, percepção, pensamento, significação e afetividade se imbricam. Afirma ele que *as crianças adquirem a linguagem, assimilando não só estruturas sintáticas de superfície, e sim as estruturas semânticas subjacentes, justificadas pelas relações que os objetos concretos mantêm entre si.* (p. 26). Diz, ainda, que, conforme Piaget (1993), aquilo que as crianças já sabem sobre o mundo é que determina o que elas aprendem sobre a linguagem, visto que são capazes de organizar suas representações “soldando-as” com os padrões lingüísticos que vão internalizando do meio social.

### **2.3. Sócio-construtivismo**

Nessa tendência epistemológica, a tese é a da (re)criação do conhecimento, que não é nem um dado pronto da realidade externa, nem um dado “a priori” no sujeito, mas resultado de um processo permanente de interação, no qual os dois pólos se imbricam e se modificam, qualificando-se mutuamente. A ação do sujeito constitui-se pressuposto básico, nesse processo, uma vez que ocorre como mediação entre esse sujeito e a realidade a ser apreendida.

Nessa perspectiva, dentre outros, os trabalhos de pesquisa de Piaget e Vygotsky\* são significativos, para a compreensão do homem enquanto sujeito epistêmico. Segundo Piaget (1987), o processo de conhecimento implica permanente equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio. Nesse sentido, a criança é vista como sujeito ativo que interage com os outros e com os objetos de conhecimento, num processo permanente de estruturação/reestruturação de esquemas mentais.

Para Vygotsky (1988), o homem constitui-se na sua relação com os outros, o que implica entender que ele (o homem) não possui nada pronto. Nesse processo, a linguagem assume lugar predominante, sendo ela o sistema simbólico mediador do processo de desenvolvimento do pensamento. Nessa concepção, o conhecimento se dá pelas relações entre o indivíduo e o mundo exterior e desenvolve-se num

---

\* As teorias construtivista e histórico-cultural (também conhecida, no Brasil, como sócio-interacionista), elaboradas, respectivamente, por esses autores, sugerem o termo *sócio-construtivismo*, utilizado para definir a tendência a que estamos nos referindo. Não desconhecemos as diferenças teóricas de ambos e dos contextos sócio-históricos em que produziram suas teorias. Somente estamos indicando os pontos de concordância mais gerais desses dois pesquisadores.

processo histórico, sendo que a aprendizagem ocorre por uma mediação social. Assim, substitui-se o “estímulo-resposta” pelo ato de mediação que ocorre de forma consciente, isto é, toda estimulação, de fontes quer externas, quer internas, é mediada pela consciência socialmente constituída.

Pode-se, segundo Moll (1997, p. 84), baseando-se em Vygotsky, *comparar o processo de desenvolvimento cognitivo individual (ontogênese) ao processo pelo qual a espécie humana (filogênese) passou ao longo do seu desenvolvimento*, para entender como o homem chegou aos níveis de abstração reflexiva que hoje se vê, e como, nas relações do sujeito com a realidade, o conhecimento humano é construído. Trata-se de um processo histórico. É possível afirmar, então, que a ontogenia não apenas não repete, como modifica a filogenia.

A corrente teórica da lingüística da enunciação, numa concepção interacionista de linguagem, aborda esta como forma de interação, que resulta de um trabalho coletivo e histórico, tem caráter dialógico e se constitui no próprio processo de interlocução.

Entendendo a aprendizagem da escrita como um processo de construção que ocorre em situações de interação social, procuraremos, daqui em diante, desenvolver nossas reflexões acerca dessa questão, levando em conta a concepção de linguagem a que agora nos referimos.

### **3. A alfabetização sob a perspectiva sócio-construtivista**

Durante muito tempo, os educadores, ingenuamente, insistiram em ensinar o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras e frases, como se somente daí dependesse a aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de construção da língua escrita é mais complexo e exige muito mais do que algumas técnicas e/ou treinos mecânicos. A capacidade de ler e de escrever depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada no meio social.

Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem e classificam as sucessivas etapas de produção da escrita, buscando esclarecer como esse processo de aprendizagem se desenvolve. Segundo as autoras, a maioria das crianças passa por quatro momentos básicos, independentemente do desenvolvimento da escolarização. Em outras

palavras, isso ocorre dependendo das condições que a criança tenha para testar as suas hipóteses e reelaborá-las, e não do nível, série ou ciclo em que se encontra na escola. A esse respeito, Ferreiro (2001, p. 25), ao falar sobre a pesquisa que resultou na definição dessas etapas, explica que as respostas das crianças *que apresentam desvios são as que dão a melhor informação para entender como se pensa antes de pensar convencionalmente e como se chega a pensar convencionalmente.*

Caracterizando cada momento desse processo as autoras defendem que, inicialmente, ocorre a *escrita pré-silábica*, quando a criança ainda não compreende o caráter fonético do sistema, mas já percebeu o caráter arbitrário do traçado gráfico, ou seja, que a representação gráfica não tem compromisso de fidelidade figurativa e que existe a possibilidade de representar um objeto através de um recurso não icônico.

Nessa fase, a criança inventa “letras” para escrever, enquanto não conhece as letras convencionais. Os sinais criados por ela não têm relação com o valor sonoro do que pretende representar. Posteriormente, há tentativas de escrita com letras convencionais, porém, ainda sem valor sonoro convencional. Sua hipótese principal é de que a escrita é um outro jeito de desenhar as coisas e, portanto, serve para dar nome aos objetos. Encontramos em Ferreiro (1987, p. 71), a base para tal afirmação:

Uma das primeiras idéias que as crianças elaboram em relação ao significado de uma seqüência de letras é a seguinte: as letras representam o nome dos objetos. Santiago, um menino de 3 anos (...) enquanto olhava um novo carrinho de brinquedo, descobriu as letras impressas no objeto e, apontando para as letras, disse: “Aqui estão as letras. Elas dizem o que é.” O texto escrito, na verdade, dizia MÉXICO, mas Santiago achou que estava escrito “carro”.

Nas tentativas de escrita, a criança, nessa etapa, normalmente, relaciona a palavra escrita, proporcionalmente, ao tamanho do objeto a ser representado. Observando uma criança de quatro anos escrevendo o seu nome e a palavra *pai*, abaixo do desenho que havia feito de si e do seu pai, percebemos a seguinte elaboração:

CLTE = CRISTIANA e PCATMELR = PAI

Sendo, ela, menor do que o pai, sua hipótese era de que a palavra correspondente ao seu nome deveria ser menor.

Na *escrita silábica*, percebe-se considerável avanço: a criança compreende a escrita como representação da fala e, por isso mesmo, tenta corresponder “partes da

fala” com “partes da escrita”, fazendo valer uma letra para cada sílaba. Nesse caso, também pode ocorrer o uso de letras convencionais ou inventadas, com ou sem valor sonoro convencional.

A escrita *silábico-alfabética* mostra um momento de transição em que a criança percebe a ineficácia do sistema silábico e tenta acrescentar letras, utilizando-se ora do critério silábico, ora do alfabético, produzindo uma escrita aparentemente caótica.

O passo seguinte, dado pela criança, é o da conquista da *escrita alfabética*, em que ela compreende o valor sonoro de cada letra, embora não domine, ainda, as regras e particularidades do sistema.

No decorrer dessas fases, a criança vai elaborando sucessivas hipóteses na conquista da escrita, revelando o caráter essencialmente criativo da construção do saber, sendo que por trás de cada “erro” ou tentativa de escrita, existem critérios inteligentes (próprios dela) definidos por concepções e idéias que revelam a evolução do seu processo de aprendizagem.

Vejamos o que diz Colello (1995, p. 31) a esse respeito:

Evidentemente, a evolução na aprendizagem da escrita não é linear nem tampouco controlável pelos diferentes métodos de alfabetização (outro engano dos educadores tradicionais). Trata-se, conforme demonstrou Emília Ferreiro (1986 a)\*, de um processo de elaboração pessoal psicogeneticamente ordenado. Pessoal porque, embora possa ser estimulado, a aprendizagem depende exclusivamente do indivíduo. Psicogeneticamente ordenado porque essa aprendizagem é caracterizada por estágios cuja sucessão independe da idade da criança, mas sim das oportunidades de contato que ela tenha tido com a leitura e a escrita.

Nesse processo, é necessário que cada criança tenha possibilidades de testar suas hipóteses, surpreender-se com os resultados e, se for o caso, ter motivos para substituir suas concepções iniciais por outras mais elaboradas, até chegar ao sistema convencional da escrita. Para isso, é de fundamental importância o papel do professor como estimulador da evolução das concepções e da testagem de hipóteses.

A esse respeito, Russo & Vian (1997, p. 32) afirmam que *o professor precisa, antes de mais nada, procurar detectar o nível em que se encontra o aluno para intervir coerentemente no processo de aprendizagem de cada um.*

Não se trata de planejar uma atividade diferente para cada aluno ou grupo de alunos dos diferentes níveis (ou fases) na construção da escrita, mas, sim, de

---

\* Colello refere-se à obra de Emília Ferreiro: *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.



procurar atingir a todos, desafiando-os com atividades que podem motivar diferentes níveis e, a cada criança, oportunizar adequações das hipóteses pelas quais está passando. Trata-se, também, de provocar a interação entre crianças desses diferentes níveis, permitindo-lhes a comunicação, o que é essencial para a aprendizagem.

Perceber a hipótese de cada criança é fundamental, também, para se estabelecerem critérios de avaliação, de forma que se possa considerar o progresso individual de cada uma e interferir favoravelmente a esse progresso. Assim, por exemplo, se a criança estiver na hipótese silábica, não pode ser avaliada por critérios alfabéticos, o que impediria uma interferência adequada do professor.

O resultado da avaliação, ou seja, a atitude do professor em relação à produção do aluno, deve servir-lhe de desafio, uma vez que não é a correção pura e simples que produz conhecimento, mas, sim, o estabelecimento de múltiplas relações, o raciocínio lógico e o pensar sobre o que faz.

Numa proposta sócio-construtivista de alfabetização, a criança deve ter liberdade para interagir com os colegas e com o professor, trocando idéias, confrontando atividades e opiniões, tomando decisões próprias, enfim, tendo autonomia para interagir com o objeto do seu conhecimento.

Para isto, não há métodos específicos e, sim, posturas pedagógicas capazes de concretizar o ensinar e aprender num processo de interação constante.

Nesse sentido, a aprendizagem se dá pelo domínio das habilidades de uso da linguagem em situações significativas que levem ao entendimento e produção de enunciados, sendo que o ensino centra-se no uso real da língua, através de práticas de fala, leitura e escrita que permitam refletir sobre a mesma. O papel do professor é, então, o de propiciar situações de contato com diferentes visões do real, através do texto significativo, para que o aluno vá se apropriando cada vez mais dos processos interacionais.

Em certa ocasião, observávamos um menino de cinco anos e meio, que chamaremos de “P”, fazendo um desenho para a sua mãe. Ao terminá-lo, olhou-o, pensou um pouco e disse consigo mesmo: “vou escrever, para ela saber o que é”. Dito isto pôs-se a escrever o que ficou assim: DE “P” PARA “A” É UM CASTÉLO DE REÇUREISÃO (Ressurreição). A mãe elogiou o trabalho do filho, dizendo-lhe

achar-lhe muito inteligente. “P”, satisfeito, acomodou-se no sofá, cruzou os braços e disse:

— *Hoje, na escola, eu aprendi pá-pé-pi-pó-pu-pão.*

Não nos deteremos, aqui, em análise sobre os possíveis motivos que levaram “P” a produzir aquele texto ou sobre de onde veio a idéia do castelo e por que seria de Ressurreição. Certamente a idéia lhe era significativa. O que nos interessa, diz respeito ao fato de que, pelas evidências, nessa escola, não se leva em conta as tentativas de escrita de “P” e, com certeza, dos seus colegas. Há, provavelmente, uma programação rigorosa de passos a serem seguidos para ensinar leitura e escrita, que impõe atividades mecânicas e, portanto, sem significado, independentemente do que cada criança esteja pensando sobre isso.

Qual seria a utilidade desse tipo de atividade para uma criança como “P” que já está praticamente dominando o código escrito? Poderia, tal prática, motivar a perda do interesse pela escrita e pela escola? Esta questão, de certa forma foi respondida, quando a irmã mais velha do menino, observando, disse:

— *É, mãe, mas a professora dele me disse que ele não está mais querendo fazer as atividades e não obedece. Só quer brincar.*

Em outro dia o mesmo “P” contou que a professora escreveu, no quadro, *ca-co-cu*, que não escreveu *quê-qui* (ce-ci), e que ele, então, viu que “se não tivesse o tracinho no meio do *ca* e do *co*, poderia ser *caco...* de vidro”. Isso nos leva a pensar que enquanto a professora desmonta a linguagem em pedaços sem sentido, “P” insiste em esforçar-se para encontrar significado no que vê.

Crianças como “P” estariam aprendendo a escrever *na* ou *apesar da* escola?

Buscando contribuir para a superação dessas práticas, os estudos lingüísticos preocupam-se em pesquisar não só a produção e a compreensão da criança, mas, também, a fala do adulto que interage com ela, o que consideramos como mediação. E a mediação, no caso da aprendizagem sistematizada, consiste na organização do conteúdo a ser trabalhado com a criança, de forma contextualizada e, portanto, significativa para ela. Assim, podemos dizer que o conteúdo proposto deve mediar a construção de novos conhecimentos, a partir do que a criança já sabe sobre ele.

### **3.1. A interação como princípio para a aprendizagem da escrita**

Segundo Benveniste (1982), pela linguagem, ocorre a ação de um indivíduo sobre o outro, o que promove a interação. Daí, a importância da fala nesse processo.

Na interação criança/adulto, este modifica a sua fala quando se dirige à criança (fala mais devagar, usa tons mais variados, estruturas mais simples, repetições, paráfrases, etc.) no intuito de adequar-se ao nível do seu interlocutor. Desse modo, é possível entender que a criança vai aprendendo, construindo a gramática numa conversação facilitada, e adquire uma língua num processo de troca constante com o adulto, e não simplesmente ouvindo e imitando. Em outras palavras, ela aprende em situações significativas de uso da linguagem.

Segundo a visão construtivista, a aquisição da linguagem resulta da interação entre o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida por ele em conjunto com um interlocutor que possui o domínio da língua. Nesse processo, a criança vai testando suas “iniciativas verbais” através do seu relacionamento com os outros.

Podemos dizer, então, que as crianças elaboram hipóteses a respeito da linguagem e, na medida do seu uso, vão conferindo as representações que vão “dando certo” e construindo a própria competência interlocutiva.

Entender e trabalhar a linguagem, numa visão interacionista, implica partir do princípio de que a ação sobre o mundo para transformá-lo está diretamente ligada ao conhecimento e à própria vida humana. O homem, pelo trabalho, cria meios para produzir sua existência. Nesse sentido, a linguagem como instrumento pelo qual o homem se relaciona para realizar atividades em determinadas situações, com certos objetivos, constitui-se num “trabalho humano”, o que determina o caráter interativo da atividade verbal.

Assim, afirma Richter (2000), a linguagem se desdobra em três dimensões indissociáveis: forma, função e estratégia. A opção por um ensino baseado na gramática tradicional só daria conta da primeira dessas dimensões e não serviria para levar o aluno à competência no uso da língua. Ora, o uso da língua começa muito antes da vida escolar, e vale considerar que a maneira como a criança capta a linguagem, no seu convívio, influencia fortemente a aprendizagem.

Conforme Possenti (1996), o ensino da língua padrão só se torna complicado quando se trata de ensiná-la a quem não a fala usualmente. Por outro lado, o mesmo

autor assegura que qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende rapidamente outras formas de falar, desde que seja exposta consistentemente a elas. O uso oportuniza que a criança teste suas hipóteses a respeito da língua e, nesse sentido, o erro é saudável e necessário.

A aquisição de uma língua fora da escola, ou seja, informalmente, resulta das várias interações sociais em situações que exigem certas convenções que o falante vai internalizando para construir sua competência comunicativa. Já na escola, a aprendizagem se dá em condições e/ou situações que dependem de pressupostos (como, por exemplo, as concepções teóricas a que nos referimos neste capítulo) que o professor tem, consciente ou inconscientemente, sobre os mecanismos de aprendizagem da língua.

Geraldi (1984) afirma ser importante compreender que antes de se pensar sobre a atividade de sala de aula, é importante considerar que qualquer metodologia de ensino evidencia uma opção política, com sua forma de compreender e interpretar a realidade, articulando-a com os mecanismos utilizados para ensinar.

De fato, quando se decide o que ensinar, coloca-se em evidência uma concepção de linguagem, bem como uma postura em relação à educação.

Estudar a língua na concepção a que nos referimos neste item é estudar as relações e os compromissos que se criam através da fala e as formas utilizadas em determinadas situações de interação. Assim, não teria sentido simplesmente estabelecer classificações e denominações quanto aos tipos de sentenças.

A postura do professor em sala de aula, então, deve ser a de quem se preocupa com a linguagem em funcionamento e isto implica uma posição em relação às variedades lingüísticas.

### **3.2. Refletindo sobre o uso da língua: a questão das variedades lingüísticas**

A variedade usada pelos alunos não pode ser encarada como forma errônea de uso da linguagem mas, sim, servir de objeto de estudo da língua.

Não se trata de simplesmente valorizar as formas “não cultas”, tomando-as como único objeto do processo de ensino como se determinados falantes não precisassem da forma padrão, que foi historicamente assim definida. Isto seria, segundo Suassuna (1995), sonegar conhecimento ao aluno, negar-lhe o acesso a

bens culturais por ela veiculados. Pode-se acrescentar que seria desconhecer que, conforme Gnerre (1978), a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Nessa linha de pensamento encontramos Soares (1991) que considera a posse da variedade lingüística socialmente privilegiada como instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais.

Suassuna (op.cit.) deixa claro, citando autores como Possenti (1985), Geraldi (1985), Soares (1986), Lemle (1978) e Gnerre (1978), que a língua padrão deve ser, sim, ensinada na escola, como uma variedade a ser somada ao repertório lingüístico do aluno, sem que este (repertório) seja excluído, postulando *a possibilidade de o aluno-sujeito apropriar-se de novos sistemas de referência, por meio dos quais agirá sobre o outro e sobre o mundo em que ele se insere (...)* (p. 148). Ainda, em relação a isso, a autora afirma:

Toda e qualquer forma de conhecimento é legítima e nenhum professor pode sonegar saber ao aluno, seja ele quem for. O saber não é de ninguém especificamente, mas deve ser de todos, pois é por todos construído. Dessa forma, não há por que excluir saberes e pessoas do processo pedagógico (p. 146).

Trata-se, conforme Geraldi (1985), de oportunizar, aos alunos, o domínio de uma outra forma de falar, além da sua, sem que esta seja objeto de depreciação. Continuemos com o que o próprio Geraldi retoma em outra obra (1996, p. 69):

No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra (...), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nesses processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos e, por isso mesmo, novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las.

O autor defende que qualquer falante, por viver numa sociedade, ao realizar atos de fala, obedece a diferentes regras em função das instituições em que se encontra. Isso porque, segundo ele, há instâncias públicas e instâncias privadas de fala, e cada uma tem exigências diferenciadas quanto às regras de uso e de registro.

Quando chegam à escola, os alunos já trazem o reconhecimento dessas diferentes instâncias, isto é, sabem que cada uma exige jeitos diferentes de falar, que “fora de casa, não se pode falar de qualquer jeito”, e, por entenderem que a escola é

uma instância pública de uso da linguagem, ou se esforçam para falar de forma mais elaborada ou se calam por medo de “falar errado”.

Mal sabem eles quão ricas experiências de aprendizagem poderiam proporcionar a si mesmos e aos outros, trazendo para a sala de aula o seu saber já construído a respeito do uso da linguagem. E infelizmente, mal sabem disso, ainda, muitos professores que, desconsiderando esse saber, insistem em apenas ensinar a variedade padrão, como conteúdo pronto de ensino, perdendo a oportunidade de levar os alunos à sua construção, tomando como inspiração e ponto de partida do trabalho pedagógico, as próprias experiências deles como sujeitos falantes.

Em relação a isso Soares (1991, p. 77) assevera:

Um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita, sem considerar a distância que separa essa língua não só do dialeto padrão oral, mas, sobretudo, do dialeto não-padrão oral que o aluno domina e sem considerar que essa distância é não só lingüística mas também cultural, só pode fracassar.

Tomemos, novamente, as palavras de Geraldi (op. cit., p. 60):

Um aluno falante de uma variedade não-padrão, numa escola que possibilite interlocuções com outras variedades (inclusive a padrão, mas não só ela, já que numa sala de aula convivem diferentes variedades, por menores que sejam as diferenças que as identifiquem), não se apropria do dialeto de prestígio, mas ao contrário, enquanto locutor e interlocutor, por seu trabalho lingüístico, participa da construção desse dialeto.

Assim, conforme o mesmo autor, o caos aparente provocado pelas variedades lingüísticas, em sala de aula, pode ser sistematizado como objeto de estudo que leve à compreensão do funcionamento dessas variedades para, refletindo sobre o já conhecido, aprender o desconhecido e produzir o novo.

Ocorre que, em muitas escolas, isso não se realiza, e o aluno, que deve partir do nada para escrever, com medo de usar indevidamente a linguagem no texto escrito, escreve pouco ou se recusa a escrever. Estaria aí uma das respostas que buscamos nesta investigação? Talvez.

O que podemos entender até aqui, é que é possível ensinar a língua padrão\*, levando os alunos a dominar habilidades do seu uso corrente e não traumático, criando, para tanto, situações significativas, e que, assim sendo, não faz sentido

---

\* Língua padrão é uma etiqueta que esconde um terreno movediço, pois que é uma abstração de usos variados da língua, de certa forma regulados por meios como a gramática normativa, a literatura, a mídia, cuja estabilidade é uma ilusão, já que há controvérsias sobre determinadas opções de registro escrito (sintaxe ou pontuação, por exemplo) além da própria oscilação entre as opções num mesmo meio regulador (mídia, gramática etc.).

ensinar nomenclaturas, normas e regras que, por si só, não garantem a competência no uso dessa língua.

### **3.3. Oralidade X Escrita**

Se partirmos do pressuposto de que a linguagem oral, na criança, é anterior à linguagem escrita, perceberemos que aquela serve de alicerce para a aprendizagem gráfica. Como já consideramos anteriormente, a criança, no seu convívio, vai captando a linguagem, e a forma como isto acontece influi na aprendizagem da escrita. Vale lembrar que, ao aprender a base alfabética, a criança tende a representar a própria fala. E na leitura, a pronúncia da palavra escrita depende da interpretação do leitor, que tem como referência a linguagem falada.

O trabalho com a linguagem oral na escola deve desenvolver-se de tal forma que sirva para a criança perceber que com a mesma naturalidade com que aprendeu a falar, a dialogar, pode aprender a escrever.

Cagliari (1989, p. 17) esclarece:

Qualquer criança que ingressa na escola, aprendeu a falar e a entender a linguagem, sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado. (...) Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu.

Nesse sentido, o uso da linguagem, dentro da escola, deve permitir e estimular a livre expressão da criança, num processo interativo, de forma que ela perceba que, assim como a fala, a escrita também serve para expressar-se e interagir com os outros.

É fundamental que aconteçam constantemente, situações de interação criança/textos escritos, criança/adultos leitores, escritores e escribas, criança/atividades sociais de leitura e escrita, nesse processo de construção.

Cabe considerar que na construção da linguagem oral há uma situação dialógica em que a criança tem como espelho o interlocutor adulto e seu modelo lingüístico, podendo a reelaboração das hipóteses ser imediata, uma vez que os interlocutores estão presentes e negociam a todo momento. A linguagem escrita possibilita a leitura através do tempo e pressupõe, na maioria dos casos, interlocutores distantes.

No processo de ensino-aprendizagem da escrita, o professor se torna o interlocutor presente, selecionando e organizando dados que se mostrem necessários para que as crianças reflitam sobre a escrita que estão elaborando, explicitando as suas hipóteses e, a partir delas, discutindo os usos e aspectos convencionais determinados pelo caráter eminentemente social da escrita.

Desde muito cedo as crianças contam com uma grande capacidade de analisar a linguagem, aliás, é isto que elas fazem o tempo todo quando estão aprendendo a falar. Muitas são as oportunidades em que podemos observar a sua criatividade para encontrar soluções quanto ao arranjo da linguagem para comunicar-se.

Recentemente observamos uma criança de três anos correndo para alcançar outra e, num esforço para se fazer esperar, gritando:

\_\_\_ *Espere! Espere por mim!*

Ao perceber que seu apelo não era atendido, continuou:

\_\_\_ *Ei, menina! Parece que você não tem esperança!*

Percebe-se aí uma reflexão\* sobre a formação de palavras. Essa formação pode ter ocorrido por analogia, fenômeno bastante comum nos fatos de língua, e que requer alguma experiência e alguma “reflexão” sobre a língua. Pode-se pensar tanto numa analogia derivacional, seguindo, por exemplo, *andar (andança)*, como num “aproveitamento” semântico de uma palavra já existente, mas com sentido diferente de *espere (esperança)*. Sobre isso, Cagliari (1989, p. 29) explica:

De fato, as crianças manipulam a linguagem: compõem palavras novas, a partir da análise dos processos de formação de palavras, às vezes criando formas surpreendentes(...), revelam a incrível capacidade que têm de manipular fatos semânticos de alta complexidade(...).

A cada tentativa que resulta em êxito na sua comunicação com os outros, a criança vai adquirindo confiança e vai avançando, sentindo-se gratificada pelas aprendizagens que realiza. Sente prazer a cada nova descoberta e percebe quão

---

\* A criança que está aprendendo a falar, faz tentativas a partir de hipóteses que elabora, baseada no que já conhece. É nesse sentido que entendemos que ela reflete.



gostoso é aprender, ou seja, ela pode sentir prazer se houver resposta de incentivo por parte, principalmente, dos adultos, que são seus modelos.

Na escola, esse processo pode ter continuidade para ela, desde que ali se valorize a sua experiência como ponto de partida para a aprendizagem da escrita. Se, ao contrário, a escrita ortográfica for tomada como base para tudo no processo de ensino, essa capacidade natural de análise da linguagem, que a criança tem, pode ser sufocada, havendo grandes chances de aparecer a insegurança, a dúvida sobre o que seja *aprender*. E se isto significar *repetir modelos*, mesmo sem entendê-los, até memorizar, pode ser, de fato, muito chato e complicado.

Cagliari (op. cit.) afirma que a escola não valoriza o conhecimento que a criança tem da própria fala e da fala dos seus colegas para, a partir daí, ensinar a escrever e, por isso, não consegue perceber que tipo de reflexão o aprendiz está fazendo quando comete seus erros. Consideramos fundamental que o professor identifique junto com o aluno as hipóteses elaboradas por ele para ter chegado a determinadas respostas. Por trás de cada erro ou tentativa de escrita, existem critérios inteligentes de organização dos elementos da linguagem, que devem ser valorizados.

Durante o processo de interação com a criança que aprende a falar, os adultos que a rodeiam preocupam-se em entender o que ela quer dizer com os termos que usa e as tentativas que faz, interagindo com ela. Na alfabetização, a maioria das escolas faz o contrário, porque dá a regra pronta, porque enfatiza a forma, porque exige a realização de fonemas soltos etc. e impede que as tentativas de escrita aconteçam.

Para que o aluno avance nas habilidades de uso, tanto na modalidade falada quanto escrita da língua, é imprescindível que ele a exercite concretamente, comparando elementos, observando semelhanças e diferenças, nos mais diversos contextos e situações.

### **3.4. Falar e escrever: atos distintos**

A fala e a escrita representam realidades diferentes da língua, que, conforme Cagliari (1989), estão intimamente ligadas em sua essência, embora tenham uma realização própria e independente nos usos dessa língua. Quando falamos, nem sempre pronunciamos as palavras da mesma forma como as escrevemos.

Consideremos aqui a questão dos alunos que são imediatamente corrigidos pelo professor, quando usam formas como *barde* (ao se referirem a balde, que é considerada a correta pelo PVOLP – Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa) na fala e, conseqüentemente, na escrita. Pensamos ser necessário refletir sobre alguns pontos fundamentais relativos a esse assunto.

Retomando um pouco essa questão, enfatizamos ser importante que a atitude do professor, diante do aluno que fala diferente da variedade padrão (e que às vezes ou muitas vezes nem sequer é a fala padrão desse professor), seja a de quem entende o valor cultural e histórico das variedades lingüísticas dos falantes e, partindo disso, conduz o aluno a uma reflexão que lhe possibilita dominar, também, a variedade padrão para usá-la quando necessário. Para isso, é possível, por exemplo, explicar que nas diversas regiões as pessoas falam de formas diferentes, embora em todas elas escrevam da mesma forma, como é o caso da palavra *pastel* que pode ser pronunciada pelos cariocas usando-se o som de *ch*<sup>\*</sup> para a letra *s*, assim como em diferentes famílias a palavra *balde* pode aparecer pronunciada, conforme o uso proveniente da sua cultura, utilizando-se o som de *r* para a letra *l*. Além disso, é importante notar que, na fala, essa palavra, comumente, aparece com som de *u* para a letra *l*, o que não muda em nada a sua forma escrita.

A esse respeito, Franchi (1999, p. 180) recomenda que

em vez de entrar no esquema das “correções da fala”, o professor deve reorientar os alunos de uma questão normativa para uma questão de fato: que é interessante descobrir como as palavras podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas.

Outro ponto fundamental a considerar é que se o aluno percebe a escrita como transcrição da fala, em casos como o citado acima, ao escrever *barde* não comete nenhum erro, uma vez que a grafia corresponde à forma de falar. Ao referir-se a essa questão, Cagliari (op.cit. p. 31) defende que

se a escola distinguísse claramente os problemas de fala dos problemas de escrita, veria essas escritas como escritas de fala, e feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comovente a consciência que as crianças têm do modo como falam.

---

\* Na impossibilidade de representar os sons seguindo o alfabeto fonético internacional, seguiremos Cagliari (1999), que usa as letras *e*, ao se referir ao som, diz o som da letra.

O autor prossegue esclarecendo que é preciso levar os alunos a perceberem que eles não falam de uma única maneira, mas de várias, conforme os dialetos de cada um, e que não é possível que todos escrevam as palavras como as falam, porque isto causaria uma confusão e tornaria a leitura muito difícil entre os falantes de tantos dialetos. Ele enfatiza: *se a escrita funciona assim, ninguém está obrigado a ler as palavras de uma única forma* (p. 32).

Para o mesmo autor, a escrita ortográfica é o único uso da língua portuguesa que não admite variação e é evidente que os alunos devem chegar a dominar esse uso, porém, é preciso que as crianças possam escrever utilizando o conhecimento de que elas dispõem. Isto oportuniza ao professor, o ensino da distinção entre fala e escrita e lhe possibilita prestigiar a fala e a escrita convenientemente, mostrar as variações dialetais e explicar por que se usa a forma ortográfica convencionalizada.

Se tivéssemos símbolos gráficos únicos correspondentes a cada unidade da fala e se cada símbolo gráfico representasse apenas um fonema, seria muito fácil ensinar a ler e escrever, porém, talvez não seria possível organizar a escrita de forma que todos entendessem. Não há uma correspondência termo-a-termo na relação entre língua falada e língua escrita, o que, de certa forma, a torna mais rica.

Há livros para alfabetizar que, segundo Cagliari (1999), apresentam erros grosseiros de fonética porque confundem fatos da fala com fatos da escrita. O exemplo citado pelo autor refere-se à interpretação dos valores fonéticos da letra *x* em que se pretende distinguir os sons *s* e *ss*, quando na verdade eles representam um único som. Outro equívoco apontado por ele é o das propostas de atividades que consideram como sendo a mesma coisa o *ba* de “banho” e o *ba* de “batata”.

Quando a criança está aprendendo a escrever, observa muito a própria fala, porque esta se constitui como única referência de conhecimento já adquirido. Ocorre que os livros ou as chamadas cartilhas não consideram isso e propõem que os alunos interpretem os fenômenos fonéticos da fala, usando como modelo a forma escrita e não a realidade fonética das palavras.

É preciso aproveitar a habilidade que as crianças têm de refletir sobre a própria fala para, explorando a linguagem oral, fazer com que as análises que elas fazem se tornem conhecimentos estabelecidos.

É necessário que os professores alfabetizadores tenham clareza da dimensão histórica da língua para que possam atuar competentemente como mediadores do

processo de aprendizagem da escrita pelas crianças. Significa entender que a língua muda, que cada nova geração de uma comunidade introduz alguma mudança e que por isto há, por exemplo, diversas representações na escrita para um mesmo som da fala.

Quando a criança é levada a entender os motivos da infidelidade fonética da escrita, a aprendizagem desta modalidade torna-se menos complexa para ela. Segundo Lemle (1994), há dois motivos: o lingüístico e o social.

Lingüísticamente, explica-se que há letras diversas porque as unidades sonoras que essas letras representavam, em outras épocas, eram distintas. Exemplificando, *o ç representava [ts] e o z representava [dz], até aproximadamente o século XIII*, conforme a mesma autora (p.58). As novas comunidades de falantes passaram a minimizar, cada vez mais, a fase inicial oclusiva desses sons, levando essa mudança articulatória a tal ponto que as gerações seguintes já não a percebiam mais: caiu em desuso e deixou de existir. Na escrita, porém, a distinção continuou existindo.

O motivo social do conservadorismo da convenção ortográfica, a que a autora se refere, diz respeito à impossibilidade de mudar a ortografia à medida das mudanças de pronúncia. Ela explica:

Impossível adequar satisfatoriamente a escrita à fala, quando tantos milhões de falantes de três continentes devem ser levados em conta. O desígnio de servir a uma comunidade muito ampla é, em última análise, o responsável pelo conservadorismo da língua escrita. (...) É impossível ser, ao mesmo tempo, abrangente e foneticamente fiel. (LEMLE, 1994, p. 59)

É importante destacar que é justamente aí que reside a riqueza de uma língua como a nossa. Ela satisfaz a um número astronômico de usuários. A sua aprendizagem, embora complexa, permite a todos o uso ativo da língua escrita.

A complexidade da sua aprendizagem, no entanto, pode ser minimizada quando o professor tem essas noções a respeito da historicidade da língua, o que o ajuda a esclarecer muitas das dúvidas dos alunos.

### **3.5. A respeito de prontidão para a leitura/escrita**

Embora existam, desde muito tempo, estudos e discussões a respeito desse assunto, há ainda, em algumas escolas, um equívoco em relação à prontidão para a escrita e leitura. Há que se diferenciar prontidão em termos de uso da escrita de

prontidão para “desenhar letras”. Algumas crianças estão realmente mais “prontas” do que as outras em função do contato que já têm com atividades de ler e escrever no seu convívio familiar. São crianças que percebem cedo a eficácia social dessas atividades. Podemos dizer que essas crianças estão mais abertas para a construção da sua própria escrita. O processo de aquisição da leitura e da escrita já começou, pela interação existente no meio familiar, muito antes da ida à escola. Isso não quer dizer que as crianças que não têm tal privilégio não tenham condições de aprender. Cabe ao professor, oportunizar-lhes situações em que esse convívio com a leitura e a escrita aconteça, de forma produtiva, na escola.

Quanto às habilidades de dominar o lápis, desenhar símbolos, perceber características diferentes neles etc., é sabido que elas decorrem do próprio envolvimento com as atividades de ler e escrever.

Durante muito tempo enfatizou-se o uso de exercícios mecânicos como o de cobrir pontilhados em linhas contínuas de diferentes formas, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora fina, em preparação à habilidade de escrever. Imaginemos uma criança, no nível pré-silábico, utilizando a garatuja\* como produção, cuja “escrita” seja desconsiderada ou mesmo ignorada pela professora. Talvez essa criança se convença de que esse jeito de escrever não serve na escola. Como poderia ela entender que a mesma escola imponha-lhe como atividade, uma “escrita” pontilhada muito semelhante à que ela já fazia e não fora aceita? Seus “rabiscos”, embora arbitrários (justamente pela descoberta da arbitrariedade da escrita), traziam uma relação de significado segundo uma hipótese elaborada, ao passo que os pontilhados sobre os quais deve riscar, nada lhe dizem.

Fica claro, portanto, que a prontidão se dá por aquele contato com a escrita e a leitura que permite a inferência da sua relevância social.

Para que o professor perceba a importância dessa questão e desenvolva um trabalho pedagógico eficaz junto às crianças, é indispensável que, ao conhecimento da língua em suas modalidades oral e escrita, se acrescente o conhecimento do valor e dos usos sociais dessas modalidades.

---

\* Rabiscos contínuos ou descontínuos, próprios das crianças que ainda não dominam o código alfabético, mas que já se deram conta do caráter arbitrário da escrita.

### **3.6. O aprendizado da convenção ortográfica**

Há, ainda, um outro equívoco na escola: uma prática de cobrança prematura da convenção ortográfica. Abaurre (1987) diz que isso prejudica o que deveria ser um trabalho tranqüilo de mediação entre as propostas idiossincráticas de escrita das crianças e a própria convenção ortográfica que regulamenta o uso social da escrita e que deveria ser trabalhada ao longo de todas as séries, como busca consciente de quem está aprendendo a escrever.

Sabe-se que a criança terá condições de utilizar as estruturas que caracterizam a modalidade padrão da língua escrita, no decorrer do processo de sua construção e através do próprio contato com tal modalidade. Compreender a escrita como representação que permite leitura é de fundamental importância para que a criança reconheça e aceite o seu caráter convencional.

Se, como já dissemos, ao aprender a escrever, a criança tende a representar a própria fala, insistimos que é extremamente necessário que o professor conheça a variedade lingüística usada pela criança porque é ela que serve de base para as suas hipóteses. Isto permite prever muitas das questões tidas como problemáticas em relação à ortografia e possibilita a interpretação dessas hipóteses, permitindo tornar interessante a busca da forma convencional, a partir das mesmas.

Isso confirma a importância do conhecimento lingüístico para todo alfabetizador. A lingüística e o conhecimento que ela fornece sobre a língua oral e escrita e sobre as semelhanças e diferenças existentes entre essas modalidades, permite ao professor a definição adequada do objetivo do ensino de língua materna na escola. Para Abaurre (op. cit.), esse objetivo é assim definido: capacitar para o uso da modalidade oral e escrita da língua em suas manifestações estilísticas, características de diferentes contextos com grau de formalismo diverso; formar leitores e escritores fluentes, a partir de um trabalho significativo com leitura e produção de textos.

Ora, um trabalho significativo só se estabelece em situações concretas de uso, em que a reflexão sobre a escrita que se elabora e sobre a forma como se fala, acontece com base em necessidades reais para essa escrita e para essa fala.

#### **4. A definição das competências e a organização da prática alfabetizadora**

Pensar em uma prática alfabetizadora, que dê conta do exposto no item anterior, implica ter clareza a respeito do padrão de desempenho dos alunos, ou seja, do patamar desejável do seu saber e do seu fazer.

Significa que é necessário definir as competências a serem desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Se a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a ampliação das possibilidades de uso da linguagem, é fundamental perceber que as habilidades básicas que permitem desenvolver competências e que, portanto, precisam ser praticadas diariamente por alunos e professores, são: falar, escutar, ler e escrever.

Conforme os PCNs (Brasil, 1997), as práticas alfabetizadoras devem ser organizadas de modo a garantir que os alunos desenvolvam competências como:

- a) saber atribuir significado a mensagens orais e escritas de que são destinatários;
- b) ler textos de determinados gêneros, combinando estratégias de decifração e estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- c) utilizar eficazmente a linguagem oral, sabendo adequá-la a situações e intenções;
- d) saber participar em diferentes situações, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- e) escrever textos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, identificando o tipo de texto que melhor atende à situação e à intenção comunicativa;
- f) utilizar a escrita alfabética, preocupando-se com a forma ortográfica.

A escola e/ou o professor que quiserem organizar o processo de ensino-aprendizagem da língua tendo em vista o desenvolvimento das competências, deverá prever situações de aprendizagem e eleger conteúdos que sejam úteis e significativos para tal desenvolvimento, em determinado tempo. Partindo daí, é necessário definir as habilidades associadas aos conteúdos, com as quais professor e alunos deverão trabalhar para chegar às competências desejadas. Nesse sentido, o professor, ao planejar as suas atividades, planejará, conseqüentemente, atividades para os alunos. Cabe considerar que, se a prática do professor for apenas do tipo

falar, mostrar e escrever no quadro, as únicas atividades possíveis ao aluno serão ficar quieto, ouvir e copiar. Nesse caso, parece-nos que a única competência possível de se desenvolver seria a memória (que era considerada a mais importante para o ensino da gramática tradicional e não para um ensino baseado na concepção a que aqui estamos nos referindo, já que no caso citado dificilmente se estabeleceria uma situação de interação). Isso não significa que a memória não seja importante no processo de aprender, mas que se o professor não oportunizar situações interativas de aprendizagem, os conhecimentos com os quais se trabalharia, não passariam de mero armazenamento de informações, desvinculadas das atitudes que poderiam ajudar a desenvolver.

O desenvolvimento das competências a que nos referimos, através de situações significativas de aprendizagem, terá como consequência a formação do escritor habilidoso e criativo, que saberá usar devidamente a escrita, tanto na escola quanto fora dela.

Vários autores consideram a escola como a principal responsável pelo desenvolvimento da confiança dos alunos na própria capacidade de aprender a escrever. É o que veremos no próximo item.

## **5. Por que muitos alunos (não) gostam de escrever?**

Muitas são as reflexões existentes a respeito do ensino de língua materna e de como se desenvolve o trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula. Se isto é verdade e se fora da escola existem e se ampliam, cada vez mais, condições que propiciam as mais diversas leituras, há que se perguntar *como* e *o que* a escola tem ensinado, para que um grande contingente de crianças não adquira autonomia para ler e escrever.

Notadamente, as crianças, muito antes de entrar na escola, são altamente criativas e donas de um grande poder de imaginação. Inventam histórias, relatam fatos, organizam suas idéias com muita propriedade, lêem o mundo à sua volta, atribuindo sentido ao que vêem. Teoricamente, toda essa capacidade deveria ser ampliada com a aprendizagem da escrita. No entanto, em muitos casos, a impressão que se tem é que, depois de alguns anos na escola, isso tudo se perde: os alunos encontram dificuldades para escrever textos próprios. Eles até sabem dizer qual é o



sujeito de uma oração, mas não conseguem ser sujeitos das suas próprias escritas e das suas próprias histórias.

Faraco (1984, p. 17) cita uma publicação da revista VEJA (1975), para dizer que mesmo *os universitários brasileiros, ressalvadas as exceções, têm dificuldades de expressão oral e escrita, vivem num mundo quase sem palavras, esvaziado de idéias, e perdem a capacidade de pensar.*

Nas nossas escolas, ainda são muitas as situações em que se quer que os alunos escrevam, mas não se criam condições para tal. Como o próprio Faraco (op. cit., p. 19) diz, *continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter idéias.* Mas como interpretar o fato de que os alunos possam não ter idéias se, como já dissemos, a criança é naturalmente criativa e dona de um alto poder de imaginação? Eles (os alunos) realmente não têm idéias ou as situações criadas na escola não lhes permitem valorizar, expressar as próprias idéias? O que os faz perdê-las?

Certamente uma explicação está nas práticas pedagógicas e discursos preconceituosos que ignoram o saber que o aluno traz do seu cotidiano, desrespeitam a língua que ele já fala, insistindo em simplesmente substituí-la por outra tida como “cultura”, baseando-se numa concepção de língua escrita como código neutro e na identificação do ato de escrever como cópia e do ato de ler como decifração. Dessa forma, a língua escrita perde a sua função social e passa a ser, para o aluno, um aprendizado sem significado, em que o silêncio assume papel decisivo e a organização da sala de aula apóia-se sobre a não expressão desse aluno.

Observando uma criança, ao encontrar-se com a mãe que foi apanhá-la no portão da escola, ouvimo-la dizer que percebera quando ela chegou, antes de terminar a aula, porque pôde vê-la do auditório, no terceiro andar. Ao ser indagada sobre por que estava tendo aula no auditório, respondeu:

\_\_\_ *Ora, mãe! Eu já não lhe disse que a professora “I” é a única que não deixa a gente enquadrar o traseiro na carteira?*

Isto evidencia a consciência que as crianças têm das possibilidades de uso da linguagem e de trabalho com ela, inclusive no espaço escolar.

Segundo Moll (1997, p. 50), *limitar o uso da linguagem (...) significa interditar o aluno como totalidade e este processo, de alguma forma, vai ressoar na*

*sua aprendizagem*. Uma postura pedagógica, em que o modelo correto a ser copiado pelos alunos, é o modelo do professor, com seus valores, suas formas de expressão, suas atitudes, normas, etc., leva as crianças a acreditarem que o que sabem ou pensam é incorreto e precisa ser modificado. Por passarem longo tempo repetindo e reproduzindo modelos, essas crianças são levadas a entender que ler e escrever reduz-se a copiar e encher linhas. Seria possível, com uma crença como essa, acreditar e apostar nas próprias idéias?

Buscando entender melhor como se instaura ou como se pode evitar que tal crença se instaure nos alunos, refletiremos, a seguir, sobre alguns aspectos do que seja ensinar e aprender.

### **5.1. Como se ensina ou como se aprende?**

Durante longo tempo, no processo histórico de popularização da língua escrita, a preocupação dos professores em *como alfabetizar* dedicou-se à busca e identificação de métodos de ensino que facilitassem a aprendizagem. Ainda hoje, a obsessão de muitos educadores por um ou outro método específico de ensino da língua escrita, tem ignorado a realidade contextual dos alunos. Moll (op. cit., p. 59) afirma:

A prática do ensino da língua escrita que nada vê além do método, (...) e das cartilhas, considerados como eixos condutores de todo o trabalho pedagógico, constitui-se um equívoco reducionista que ignora a abrangência sócio-cultural da língua escrita e a riqueza do processo de apropriação desse conhecimento.

Essa prática desconsidera que o processo de apropriação e compreensão da língua escrita e sua função social é iniciado pela criança, muito antes da sua entrada na escola, à medida que ela vai construindo sistemas de representação para compreender o mundo em que vive. Ignorar o caminho que a criança já percorreu nas suas tentativas de apropriação da língua escrita, elaborando suas hipóteses e criando formas “escritas”, significa ignorar todo um importante processo de desenvolvimento e aprendizagem que ocorre anteriormente à escola.

Segundo a autora citada, o ensino da escrita esvaziado de significado afetivo, cognitivo e contextual, baseado em “cartilhas para alfabetizar”, descaracteriza a função social da escrita com a qual a criança convive culturalmente e empobrece (quando não interrompe) o processo de aprendizagem já iniciado por ela.

Ferreiro (1987b, p. 11) assegura que

a escrita é importante na escola, porque é importante fora da escola. Mas a instituição escolar, ao apropriar-se deste objeto social, o converteu em um objeto de ensino, ocultando o seu uso social. Restituir à escrita seu caráter de objeto social é uma tarefa muito grande que, por si só, cria uma ruptura com as práticas e as competências didáticas tradicionais.

Assim, urge trabalhar com a linguagem, refletindo sobre ela, enquanto produção histórica que só pode ser compreendida a partir da ação e inserção humanas, superando as polêmicas em torno de opções por métodos de ensino e introduzindo, nessa discussão, o seu caráter epistemológico.

Se sabemos que aprender não significa repetir modelos e que ensinar não significa pura e simplesmente transmitir informações, e se queremos formar leitores e produtores de textos autônomos e competentes, é necessário que reflitamos constantemente sobre o que deva ser a atividade escolar e sobre qual deve ser o horizonte de possibilidades de ação do professor e dos alunos nesse processo.

Para Cagliari (1999), ensinar é um ato coletivo, ao passo que aprender é um ato individual. A aprendizagem ocorre, para cada um, de acordo com condições e possibilidades próprias. O autor garante:

o que é importante para quem ensina, pode não parecer importante para quem aprende. A ordem da aprendizagem é criada pelo indivíduo, de acordo com sua história de vida e, raramente, acompanha passo a passo a ordem do ensino (p. 37).

Cada um tem seu próprio jeito de aprender e, portanto, a aprendizagem é um processo heterogêneo, ao contrário do que, ainda hoje, pensam alguns educadores que defendem a organização de classes homogêneas, para facilitar o processo de ensino.

Centrar o trabalho com a linguagem no ensino entendido como transmissão do saber, significa ignorar o aprendiz enquanto sujeito que, simplesmente por falar, já possui um vasto conhecimento sobre a língua e seu funcionamento.

Como já vimos, a opção por uma ou outra prática pedagógica, implica tanto uma concepção de aprendizagem como uma concepção de linguagem.

## **5.2. Concepção de linguagem e alfabetização**

No que se refere à alfabetização, tudo gira em torno da linguagem, que exerce, ali, um papel de fundamental importância. Dependendo de como ela é

percebida e interpretada quanto ao seu significado, uso e funcionamento, tem-se um determinado comportamento na prática de sala de aula para alfabetizar.

Cabe retomar, aqui, esta questão: por que, depois de alguns anos de escola, a criança, que antes inventava histórias e criava as mais diversas situações nas suas brincadeiras, encontra dificuldades para produzir textos de forma independente? Talvez uma das causas dessas dificuldades esteja na forma como se deu o início do seu processo (sistemizado) de alfabetização. Talvez essa criança, ao chegar à escola, teve a impressão de que todas as descobertas já feitas, todas as suas formas de aprender, até aquele momento, não passavam de um engano, porque ali nada daquilo teve valor e, então, o que ela achava que seria *aprender*, não era aprender. Aprender, nessa escola, significava receber pronto, decifrar e memorizar. Isso tudo passou a ser, para ela, complicado, por não ter sentido.

Quando se tem uma concepção tradicionalista de linguagem, em que se percebe a língua como algo pronto, desenvolve-se uma prática pedagógica baseada na transmissão e na memorização, centrada exclusivamente no ensino, em detrimento da aprendizagem. Não se considera, em nenhum momento, a experiência do aprendiz.

Ainda, quando se concebe a linguagem como instrumento de comunicação e a língua é vista como código, centra-se o trabalho de sala de aula somente no ensino, oferecendo-se modelos a serem seguidos, a partir de estruturas isoladas da língua, desconsiderando-se, da mesma forma, o saber do aluno.

Nas duas situações, já no início do ano, o professor programa o que vai ensinar, considerando um ponto de partida ideal para todos os alunos, mesmo antes de conhecê-los e, portanto, independentemente da história de aprendizagem e de uso da linguagem de cada um. Referimo-nos, aqui, não apenas ao professor alfabetizador, mas a todos os professores que, em qualquer série, ciclo ou nível, artificializam o processo de ensino/aprendizagem, sujeitando os alunos a atividades descontextualizadas e sem significado.

Certamente, não são necessários muitos anos de uma vida escolar como essa, para que os alunos deixem de ter idéias, percam a criatividade, a autoconfiança e a vontade de escrever.

Quando a alfabetização se dá, por exemplo, com atividades de desmontar e remontar palavras isoladas e de “criar” palavras novas a partir de “pedaços”

(sílabas) das palavras desmontadas, as sílabas geradoras (como o ba-bé-bi-bó-bu), nada mais são do que a organização dos pedaços das palavras para que os alunos construam outras. Segundo Cagliari (1999), alguns alunos “pegam o espírito da coisa” e criam “palavras” para que o professor (que é o detentor do saber) dê a elas um significado. O autor exemplifica, demonstrando um possível trabalho com a palavra BATATA que, ao ser desmontada, oferece as sílabas BA, TA, TA, a partir das quais é possível formar palavras como “Tatá”, “bata” e “taba”. Ora, a menos que a escola situe-se em uma aldeia indígena, a palavra “taba” é totalmente desconhecida para o aluno, até que o professor lhe dê o significado. Assim sendo, o aluno inventa combinações de sílabas como “tapabapa” e surpreende-se quando é o professor quem lhe pergunta o que a palavra significa, já que ficou claro que é ele quem dá o significado das palavras novas, porque só ele tem o saber. Nas palavras do próprio Cagliari (op. cit., p. 45),

na alfabetização, alguns alunos são exímios repetidores de lições que dominam sem saber o que significam. Conseqüentemente, quando precisam aplicar o conhecimento de maneira criativa e individual, acabam revelando sua ignorância, produzindo escritas absurdas.

Para que professor e aluno não se decepcionem no momento de colocar em prática o que foi ensinado e aprendido, é indispensável que se perceba a linguagem como forma de ação cooperativa entre os seres humanos. Estamos falando da concepção interacionista a que já nos referimos no início deste capítulo. Nessa visão, o ensino centra-se no uso real da língua, através de práticas de fala, leitura e escrita, que permitem refletir sobre a mesma. A aprendizagem se dá pelo domínio das habilidades de uso da linguagem, em situações significativas. A partir dessa perspectiva, as práticas de sala de aula, voltam-se para a aprendizagem.

Nesse caso, as classes de alfabetização são, necessariamente, formadas por alunos com experiências de aprendizagem e histórias de vida diferentes. Alguns já aprenderam algumas coisas próprias da escola, outros não. Tudo é levado em consideração ao se organizar a prática alfabetizadora e propor atividades aos alunos.

A aprendizagem e o ensino são, então, tarefas compartilhadas entre professor e alunos, através dos mais diversos modos de interação. A realidade de cada aluno é o ponto de partida do seu processo de aprendizagem. Por isso, entre outras coisas, é

necessário que o alfabetizador converse com as crianças a respeito da história de cada uma, da sua família, da sua comunidade, dos seus ideais de vida e do que elas acham que seja a escrita nas suas mais variadas formas. É interessante estimulá-las a fazer tentativas de escrita, testando as próprias hipóteses, rabiscando, desenhando, copiando, etc., para que o professor, no seu papel de mediador, vá ajudando cada uma a dar o passo seguinte, criando-lhes situações adequadas e significativas de aprendizagem da leitura e da escrita.

É preciso, para isso, conforme Cagliari (op. cit., p. 55), que o professor procure *saber a razão de tudo o que os alunos fazem ou deixam de fazer, caso contrário, não saberá o que dizer*. Identificar, com a criança, a hipótese que ela construiu, ao realizar determinada tentativa, é o primeiro passo para possibilitar-lhe que avance. É diferente de, simplesmente, identificar um erro e fazer repetir uma atividade.

Para Moll (op.cit., p. 70), *não há alfabetização sem construção de esquemas cognitivos para compreensão dos sistemas de escrita*. Nesse sentido, corrigir implacavelmente o erro, sem que haja um processo de reflexão sobre ele, significa impedir que o conhecimento seja construído. Assim, em relação à escrita, salva-se a ortografia nos cadernos dos alunos, mas sacrifica-se a produção de textos reais e o uso real da linguagem. O aluno precisa primeiro aprender a ler e escrever, para depois preocupar-se com a ortografia.

Produzir textos desde o início da alfabetização é fundamental para a formação de leitores e escritores competentes. É importante que a criança passe da habilidade que tem, como falante, de produzir textos orais, para a habilidade de produzir textos escritos, de forma significativa, através de uma segura e efetiva atuação mediadora do professor. Essa atuação deve promover a interação entre os saberes de cada um, confrontados com outros saberes historicamente sistematizados e estabelecidos como conhecimentos.

### **5.3. A interação verbal em sala de aula como meio de desenvolvimento da autoconfiança e da habilidade na produção de textos**

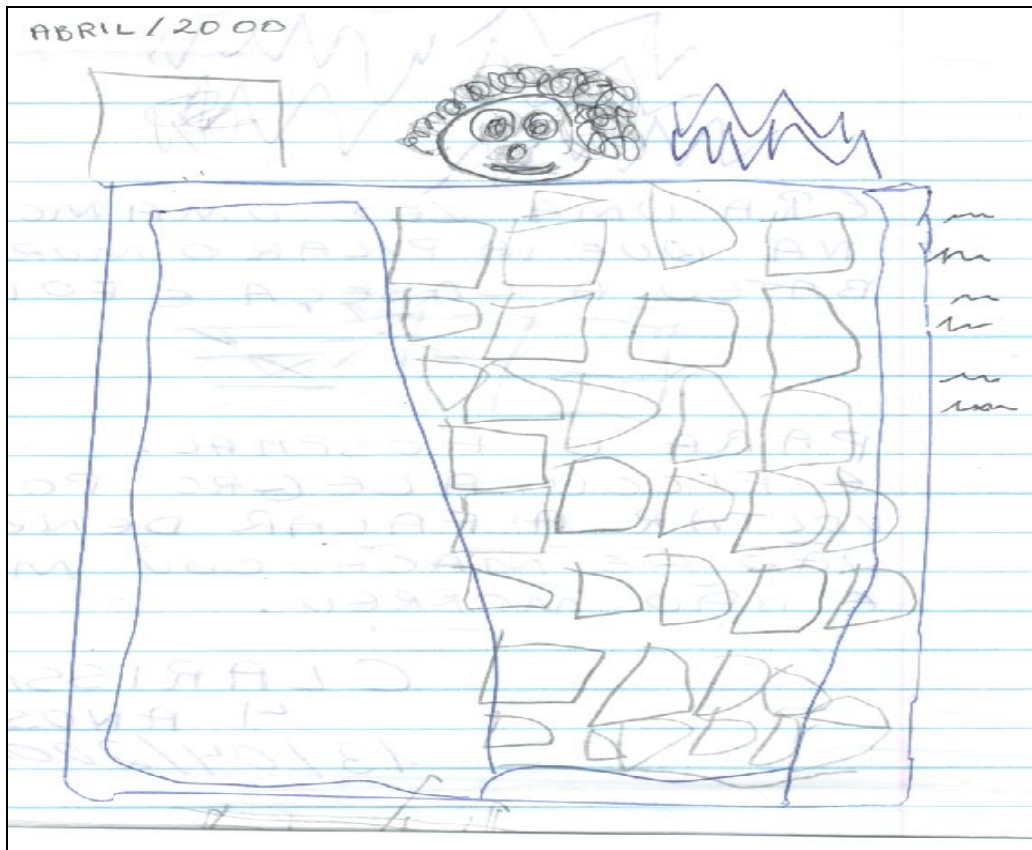
Hoje, todo educador sabe (pelo menos é o que se espera) que ensinar, muito longe de transmitir conhecimentos, é criar espaços para fazer valer o que o outro sabe, com vistas à elaboração de novos saberes, acreditando no potencial do outro

(no caso, o aluno). Isso, segundo Geraldi (1997, p. 21) *implica uma dialogicidade constante e o abandono de crenças, quer por parte do professor, quer do aluno.*

Basear o trabalho pedagógico na interação verbal, significa abrir mão de planejamentos rígidos e dispor-se a elaborar programas de estudos durante o próprio processo de ensino/aprendizagem, em que informações novas vão sendo incorporadas dialeticamente, sem rupturas ou lacunas entre um e outro “conteúdo” a ser aprendido.

É preciso que o professor mostre aos alunos que eles conhecem muitas coisas sobre a linguagem, embora não estejam acostumados a refletir sobre como ela funciona. Segundo Cagliari (1999, p. 205), quando as crianças aprendem a falar e a perceber como a linguagem funciona nos textos, *passam a dominar não só os sons da fala e os significados literais das palavras, mas também as formas de argumentar, de construção da coerência e da coesão dos textos e o uso literal e metafórico da linguagem.* Se a escola entender que a criança já usa esses elementos, pelo simples fato de saber se comunicar, e encarar o ensino a partir daí, irá fazer com que os alunos não percam suas habilidades orais quando aprenderem a ler e a escrever, mas enriqueçam-nas.

Observemos, nos quadros a seguir, a produção de uma criança de quatro anos, contendo a transcrição – feita por um adulto – da leitura que ela fez após terminar o desenho.



ERA UMA VEZ UM AMENI-  
 NA QUE IA PULAR O MURO,  
 BATEU A CABEÇA E FOI  
 PARA O HOSPITAL.  
 E FICOU ALEGRE POR  
 VOLTAR A FALAR DE NOVO.  
 NÃO SE MACHUCOU MAIS  
 E NÃO MORREU.



É possível perceber que, enquanto desenhava, essa criança ia construindo, no plano das idéias, um texto coeso e coerente. Chamamos, aqui, a atenção para algumas notações gráficas ao redor do desenho. É interessante saber que, enquanto fazia isto, a menina pensou um pouco e disse, consigo mesma, que não dava para escrever tudo ali, ou seja, não havia espaço suficiente naquele lado da folha. Virou-a e escreveu no averso.

Sabe-se, como já vimos, que há um momento, durante o desenvolvimento cognitivo, em que as crianças vêm a escrita como uma outra forma de desenhar as coisas e, avançando um pouco mais, descobrem que é possível “desenhar” a fala. Aliás, a esse respeito, Vygotsky (1988, p. 130), na década de 20 do século passado, já dizia:

É fácil perceber que, nesse ponto, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos e ações e que a criança terá ainda que evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal.

Não significa que, tendo feito essa descoberta, a criança já tenha consciência de que suas notações gráficas ao redor do desenho constituam algo escrito, visto que elas pensam estar *desenhando* a fala. Essa consciência depende de que alguém (no caso da escola, o professor) as informe disso, através da interação com ela sobre o seu texto.

Quando não há, desde o início, interação verbal em sala de aula e o ensino da escrita reduz-se ao estudo de palavras isoladas, os elementos básicos do discurso lingüístico desaparecem. O aluno, então, perde uma habilidade que já possuía e começa a produzir textos que não passam de amontoados de palavras e frases. Nesse caso, a própria escola destrói um conhecimento que o aluno já tem e depois lhe cobra caro por uma incapacidade que ela mesma provocou. Vejamos um exemplo desse tipo de situação:

# Eu



Meu nome é Tilico.  
Moro lá na mata.  
Vivo com papai e mamãe.  
Como banana e pulo muito.  
Meu pêlo é macio.  
Sou um macaco sabido.

(cole aqui uma foto sua ou desenhe)

**Eu**

*Ótimo* Eu gosto de banana.

Eu gosto de brincar de esconde-esconde.

Eu moro na casa.

Eu moro com a mamãe e pai.

Eu gosto da minha vida.

Eu sou de minha professora

minha professora é legal

Eu faço tarefa e sou uma aluna legal.

Eu sou de milena e sou de Camilla.

A criança, deveria produzir um texto (em agosto de 2001), contando sobre si mesma, a partir de um modelo imposto, de base claramente estruturalista behaviorista (já que o texto, ali, caracteriza-se por um amontoado de frases soltas e desconexas), tendo como referência um macaco. O “texto” feito por ela, não poderia ser diferente. Ou poderia? Digamos que sim, desde que esse modelo (ao nosso ver, absurdo) não existisse. Certamente, se essa criança fosse falar sobre si

mesma a alguém, não diria da forma como foi induzida a escrever. E se pudesse escrever do jeito como falaria e com base na consciência tida sobre si mesma, o texto seria outro.

A falta de interação, o “despejar” de conteúdos e conceitos prontos, leva o aluno a desmontar a linguagem e não saber remontá-la, na atividade escolar de produção de textos. Isto pode fazer com que ele perca a confiança em si mesmo, por ver desvalorizada uma capacidade que já possuía.

Aparece, aí, uma outra questão que consideramos ser de fundamental importância no processo de aprendizagem: a questão da autoconfiança e da autoestima do aluno ao aprender a ler e escrever, uma vez que o afetivo está ligado ao cognitivo e vice-versa. Vale lembrar que a forma como nos vemos e nos valorizamos é fundamental no processo de aprendizagem, e que o nosso autoconceito é construído, em grande parte, a partir da forma como os outros nos vêem e daquilo que dizem sobre nós. E a maneira como se trabalha com a linguagem em sala de aula, tem influência decisiva sobre isso. Se as tentativas de uma criança são, com frequência, encaradas como erros, ela perde a fé em si mesma e a motivação para aprender. Com medo do fracasso, não tem vontade de tentar. Passa, então, a não querer escrever. As que são “mais espertas” e não se querem deixar vencer, passam a buscar textos prontos ou modelos para copiar, mas são incapazes de produzir textos próprios.

Temendo correr o risco de abordar ingenuamente esta questão, consideramos necessário esclarecer que não pretendemos que o ato de escrever, para a criança, seja naturalmente prazeroso. O que queremos dizer é que, sendo, ele, por sua natureza, demorado, dispendioso, cansativo, de baixa interatividade com o interlocutor, e que, portanto, pode cansar a criança, isso tudo pode agravar-se quando as iniciativas e hipóteses dela não são levadas em conta.

Isto sem falar do assédio da mídia, facilitadora e hedonista, que passa uma idéia de que o que já está pronto é melhor, de que é mais seguro investir no já sabido e no prescrito do que aventurar por caminhos estranhos, por possibilidades a serem, ainda, descobertas, e que, dando a entender que o prazer está acima de tudo, induz ao pensamento de que trabalhar com as próprias idéias é penoso e deve, portanto, ficar a cargo de quem é “melhor” ou “mais inteligente”. Não se trata, no entanto, de simplesmente acusar os meios de comunicação como culpados pelo

desinteresse dos alunos pelas atividades escolares ou pelo seu desânimo frente às tarefas propostas pela escola. Trata-se de redimensionar o trabalho pedagógico, no sentido de canalizar os conhecimentos e possibilidades por eles veiculados, para a (re)significação da aprendizagem.

Para tanto, é preciso que professores e alunos conheçam as diferentes linguagens, suas formas de veiculação e a razão de ser das suas formulações discursivas, de modo que o conhecimento dali proveniente encontre espaço para interagir com outros saberes, veiculados na sala de aula, levando a novas descobertas e ao desenvolvimento de habilidades necessárias ao efetivo exercício da leitura e da escrita, tanto na escola como fora dela.

#### **5.4. A produção textual como estratégia para ensinar a produzir textos (ou aprender a fazer, fazendo)**

Segundo Citelli & Bonatelli (1997), escrever, ser lido e ler é partilhar sentimentos, o que não cabe em “fôrmas” de pura correção gramatical ou em camisas-de-força do mero preciosismo vocabular. Quando a ortografia correta ou o vocabulário constitui-se no principal objetivo do ensino, resta ao aluno – *à margem do seu texto irrequieto, mas sem vazão – o silêncio da cópia e da despersonalização* (Ibidem, p.120). Num ensino comprometido com a construção do conhecimento pela criança, não tem sentido a prática tradicional de montar roteiros para os alunos escreverem textos ou de mandar que façam frases usando determinadas palavras ou idéias, prevendo ou buscando evitar certos tipos de erro.

Para Cagliari (1999, p. 209), *se o ensino for muito dirigido, se o aluno só fizer segundo o modelo, só trabalhar com elementos já dominados, o professor recebe apenas a reprodução de algo que ele passou para os alunos* e, assim, as idéias deles não têm chance de aparecer, o que impede que o professor descubra quais as hipóteses que regem o seu comportamento lingüístico e as regras que utilizam na sua produção. Na análise do que os alunos elaboram, o erro é mais revelador do que o acerto, por ser fruto de uma reflexão ou por possibilitar a reflexão sobre o uso indevido de algum conhecimento. Em vez de fornecer modelos, é importante ensinar o aprendiz da escrita a planejar seus textos.

### a) O planejamento textual

Ensinar o aluno a planejar um texto significa, por exemplo, ensiná-lo a juntar o que quer dizer com o modo com que isso vai ser dito. Cagliari (op. cit., p. 207) diz que *quando uma pessoa conversa, organiza o que diz em função das idéias que tem e da reação das pessoas ao seu redor, à medida que vai falando*. Ao escrever, segundo o próprio autor, não é possível contar com a reação de interlocutores presentes e, portanto, é preciso prever as possíveis reações dos leitores, interlocutores ausentes no momento da produção, mas que posteriormente entrarão na história do texto. Neste caso, pode-se planejar melhor o que vai ser dito, porque quando se escreve, pode-se apagar, fazer de novo, como se nada, ainda, tivesse sido dito. Quando se fala, porém, não se volta atrás, a não ser numa certa continuidade do que já foi dito.

As propostas de produção de texto, em sala de aula, podem partir de um trabalho de sensibilização que proporcione aos alunos um mergulho prático, pois participativo e reflexivo, no ato de redigir. Nas primeiras produções das crianças, o mais importante é estimulá-las a escreverem o que quiserem, do jeito que quiserem sobre um determinado assunto, seja escolhido por elas, seja sugerido pelo professor. Nesse sentido, o planejamento do texto se dá ao conversar com as crianças, dando-lhes pistas e ajudando a organizarem as idéias\*, levando-as a perceber que tudo o que pensam, pode ser escrito para ser lido por alguém.

Depois que os alunos estiverem familiarizados com a escrita e habituados a ler o que escrevem, é importante ensinar-lhes, de forma mais elaborada, como se planeja um texto. O trabalho de ajuda do professor deve mostrar que, nesse planejamento, deve-se saber quem é o destinatário e que tipo de texto é mais adequado a determinado objetivo ou situação. Vivemos em uma sociedade cuja cultura tem exigências em relação aos textos que as pessoas escrevem, dependendo do interlocutor a que se destinam. E a escola deve discutir essa questão com os alunos, da mesma forma como deve discutir a questão da variação lingüística e da norma culta.

Existem, ainda, outros aspectos a serem discutidos no planejamento de um texto. Por exemplo, um texto oral pode ser apresentado em diferentes dialetos e com diversas interpretações (simplesmente falando, dramatizando, etc.), ao passo que o

---

\* Como exemplo, pode-se ver uma produção de texto de aluna de quarta série- anexo 4.

escrito tem características próprias de organização espacial sobre o papel e do tipo de linguagem a ser utilizada.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 65), *um escritor competente é alguém que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina.*

Quando há oportunidade para que os alunos escrevam, leiam e sejam ouvidos, instaura-se, por meio de um processo de inter-relação, o prazer de produzir e reproduzir a experiência de redigir.

### **b) Escrever, ser lido e ler: a descoberta da própria competência**

Segundo Citelli & Bonatelli (1997, p. 121), *a escrita funciona como aspecto agilizador da leitura e esta interfere no sentido de ampliar ou redefinir aquela.* Num processo de ensino em que o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, é preciso que esse aluno seja visto como participante de um diálogo contínuo com os textos e com os leitores.

Quando os alunos já estão produzindo seus textos sem medo, a leitura feita pelo próprio autor, pelos colegas e pelo professor, já pode ter, inclusive, o objetivo da correção gramatical. Isto ajuda o aluno a melhorar o seu desempenho lingüístico, o que faz com que ele passe a gostar de ser lido e, conseqüentemente, a gostar de escrever. Então, os textos passam a circular para além da sala de aula e, até, para além da escola, em situações significativas criadas ou surgidas na comunidade escolar.

Como se pode perceber, é a dinâmica escrita/leitura que se revela como fundamental para melhorar o texto do aluno, e não uma prática mecânica em que o único leitor é o professor-corretor, como se isto, garantido a “ordem”, garantisse também que o aluno escrevesse melhor. O ato de escrever deve ser, mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, um exercício de desenvolvimento da competência discursiva marcada por um bom domínio da modalidade escrita. E é no movimento de escrita, leitura e reescrita do texto que o aluno vai adquirindo essa competência, percebendo os recursos expressivos da linguagem e ampliando o seu conhecimento sobre a mesma.

Descobrir que é capaz de aprender, de melhorar o que já aprendeu, de tornar-se competente para escrever de forma autônoma, segundo padrões que

correspondem à expectativa social da classe em que se insere, sem precisar copiar de quem já conquistou o seu espaço de escritor, pode ser gratificante para a criança. E pode (ou deve) ser assim em qualquer escola. Quando se ensina e se aprende de maneira prazerosa e através de práticas significativas, há muitas chances de a criança gostar de ler e escrever.

Portanto,

escrever, na prática de sala de aula, é abrir-se para além da convivência íntima e solitária com as palavras, e conviver com o discurso alheio (...). Ao escrever, o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de co-participar de seu texto. (Citelli & Bonatelli, op.cit., p. 141)

Nessa visão, a produção textual é um processo interativo, em que todos, escritores e leitores, participam e, num exercício construtor da crítica, da autocrítica e da autonomia, buscam o significado do próprio ato de ler e escrever. Nesse movimento das atividades, os alunos vão percebendo que uma possível crítica ao texto não significa crítica à pessoa do autor, e o professor, então, é visto por eles como parceiro na sua aventura de aprender, e não como alguém que está ali para julgar o que eles fazem. *Quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor* (PCN's, 1997, p. 72).

Assim sendo, as atividades de produção textual, propriamente ditas, devem ser sempre desenvolvidas tendo em mente possíveis leitores, o que exige que toda produção tenha finalidades específicas. *Ninguém fala para si próprio e, por razão semelhante, ninguém escreve apenas para si. A fala e a escrita precisam de interlocutores ou de leitores.* (Cagliari, 1999, p. 212).

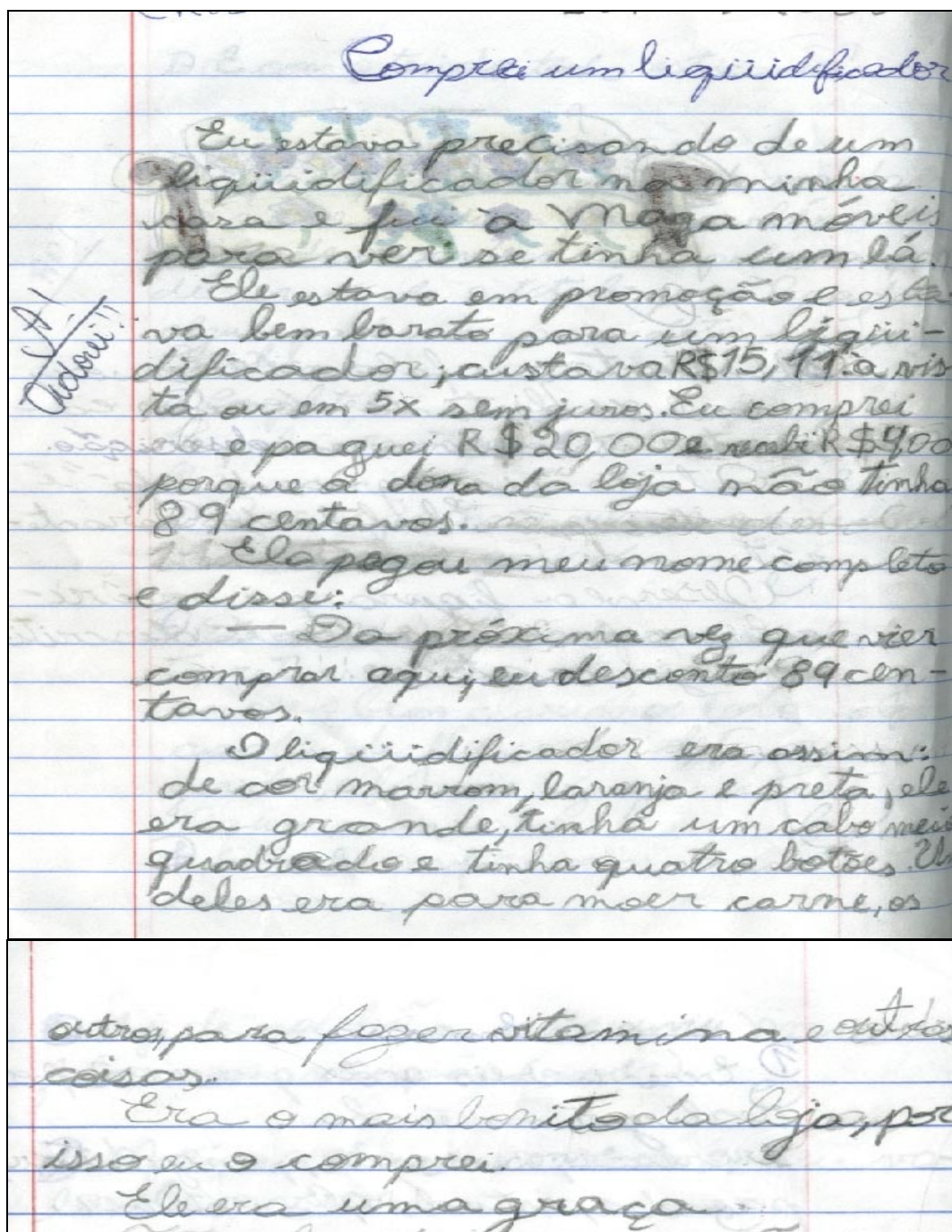
Se a criança, pelo fato de saber falar, já produz textos orais com competência, organizando as idéias na própria fala, isto é, comunicando-se de maneira que o outro a entenda, basta que, na escola, isso seja aproveitado como ponto de partida para que ela aprenda a produzir textos escritos, também com competência, e vá, aos poucos, melhorando.

Talvez seja oportuno mostrar, aqui, a título de ilustração, dois textos produzidos por uma aluna de uma escola pública, em dois momentos distintos do seu processo de escolarização: o primeiro foi escrito quando essa criança encontrava-se na terceira série (em 2000), e o segundo, no início do percurso da

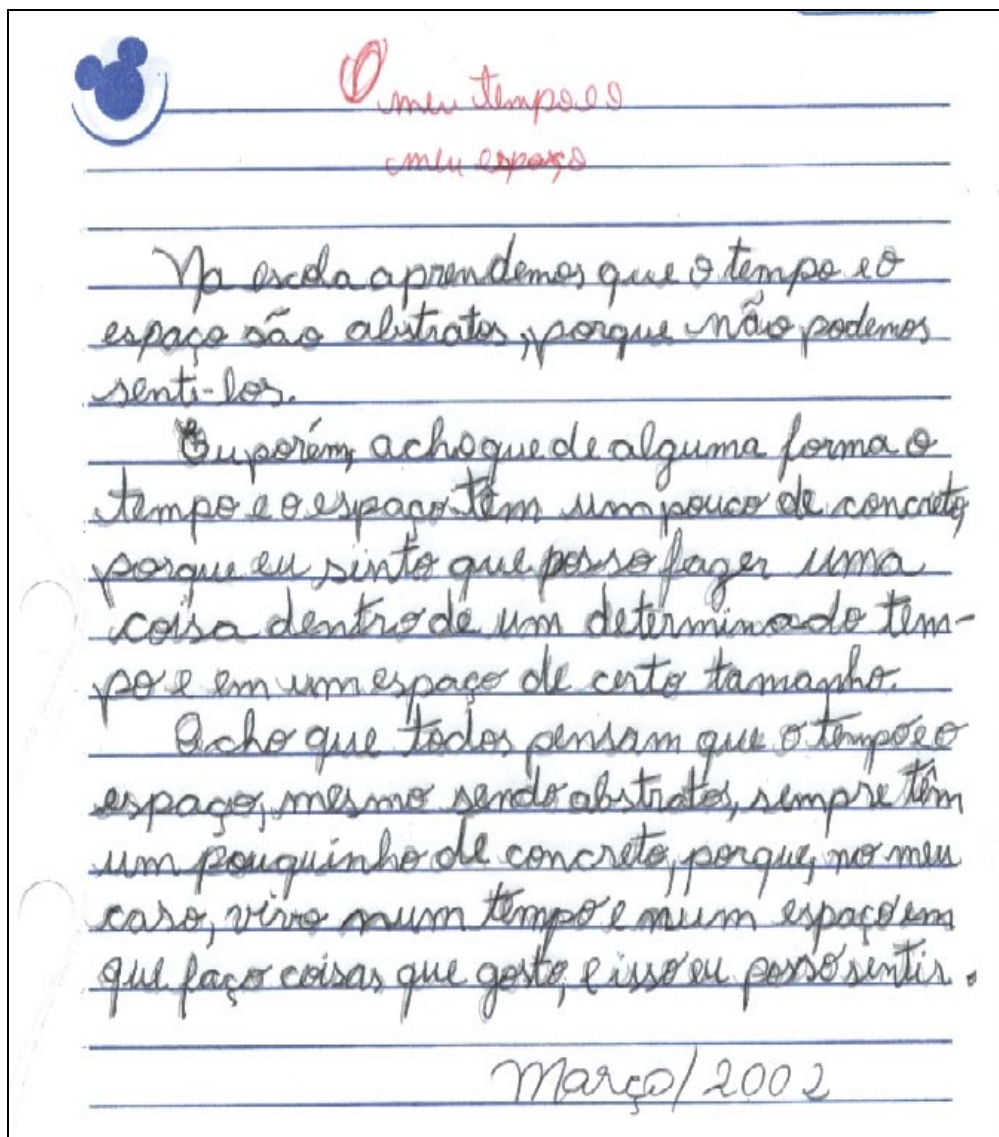


quinta série do ensino fundamental. Podemos dizer, porque a acompanhamos pessoalmente, que ela teve a possibilidade (ou a sorte?) de contar com professoras, da primeira à quarta série, que acreditavam e apostavam na interação como forma de ensinar a escrever. Vale esclarecer que o segundo texto foi produzido por solicitação da professora de Português, após algumas explicações sobre substantivos concretos e abstratos, tendo classificado o tempo e o espaço como abstratos. Vejamos os textos:

1º texto



## 2º texto



Formar escritores competentes requer uma prática contínua de produção de textos em sala de aula, desde o início do processo de ensino/aprendizagem, através de situações adequadas a uma grande variedade de textos de fato, num trabalho de interação constante em que professor e alunos se envolvam e que considere constantemente as funções e o funcionamento da escrita. Diferentes objetivos exigem diferentes tipos de textos que, por sua vez, têm suas formas características, o que demanda encaminhamentos inteligentes e interessantes por parte do professor, para que os alunos descubram, cada vez mais, o prazer de ler e escrever.

É importante considerar que, nesse processo, quanto mais referências o aluno tiver para as suas criações, mais desenvolverá o seu poder criador. Não se

pode criar do nada, por isso, a formação de bons escritores depende também de práticas constantes de leitura. Para Van Dijk (1980), o leitor, dependendo das hipóteses que formula em função das exigências da situação e dos objetivos que persegue, (re)produz o discurso, e essa reprodução tem uma natureza de (re)construção, uma vez que o sentido atribuído por esse leitor resulta, inclusive, das inferências que faz a partir do seu conhecimento de mundo. Trataremos sobre a leitura logo a seguir.

Não se pode mais, portanto, pensar numa sala de aula em que não circulem materiais como jornais, revistas, livros, enciclopédias, enfim, todo tipo de fonte impressa, além de fitas de vídeo, CD, e outros recursos ligados às novas tecnologias, nem há como pensar a organização do seu espaço de maneira que os alunos fiquem sempre enfileirados, em absoluto silêncio\*, sem que um possa olhar o que o outro faz para aprender com ele, sem que possam trocar idéias ou trabalhar em grupo.

Numa sala assim, haveria pouco espaço para a interação, e dificilmente os alunos seriam sujeitos, de fato, da própria aprendizagem, pois todo o processo estaria centrado no ensino, tendo o professor como único detentor do saber, o que impediria a construção do conhecimento, devido à negação da experiência anterior desses alunos como ponto de partida para o trabalho pedagógico, e à não valorização da sua capacidade interativa.

Atividades de análise e reflexão sobre a língua e seu uso (como a reflexão que se encontra, na página 34 deste trabalho, que acreditamos ser possível que o professor faça com as crianças), são extremamente importantes porque permitem detectar os saberes dos alunos e abrir espaço para a reelaboração desses saberes, de forma contextualizada, tornando a aprendizagem significativa, desenvolvendo a autoconfiança dos alunos e garantindo que, após vários anos de escola, as suas idéias sejam cada vez mais abundantes, e que ler e escrever continuem sendo, para eles, atividades interessantes.

---

\* Lembramos, aqui, a respeito desse tema, Foucault (1987), que analisa o disciplinamento homogeneizador da escola burguesa, em que a sala de aula refletia a organização da fábrica: a distribuição dos alunos permitia ao professor (controlador) vigiar o trabalho de todos, que não passaria de uma reprodução, conforme o modelo, segundo uma ordem dada por ele.

## 6. Caminhos do ensino da leitura na escola

Se o conhecimento se constrói, de forma sistematizada, na escola, se, conforme Silva (1993), a escola aciona os conhecimentos para ler e analisar a realidade a fim de resolver problemas, a leitura deve, então, encontrar ali um lugar de destaque. Que a leitura está presente na escola, não há dúvida, porém é preciso discutir sobre até que ponto as condições em que ela se apresenta são condições significativas de produção e favorecem ao indivíduo um processo de interpretação à luz das suas experiências.

O caráter estritamente livresco do ensino (é o que se percebe, ainda hoje, na maioria das escolas) e a forma impositiva com que são apresentados os livros em sala de aula, segundo o autor citado acima, contribuem para uma certa submissão dos alunos, que passam a acreditar que a “boa” leitura é somente a que se faz do que está escrito em livros de autores consagrados e que o conteúdo ali escrito é verdadeiro e inquestionável.

A excessiva preocupação com o domínio precoce de regras de leitura, o ensino de letras e palavras isoladas com vistas à pronúncia correta, o uso de aulas de leitura para melhorar a ortografia, a expressão oral e a atenção, podem caracterizar-se como estratégias que dificultam a aprendizagem, uma vez que não permitem a valorização da experiência do aluno que, desde muito cedo, exercita diferentes modos de ver o mundo, dando-lhe significado e encontrando formas de enfrentar desafios. Como vimos anteriormente, quando vê ser descartado um saber que já possui, a criança pode passar a entender que o seu jeito de aprender não serve e que, portanto, aprender, na escola, exige esforços que vão além do seu alcance.

A vida cotidiana é rica em oportunidades de leitura e é fundamental que, na escola, isso não se perca.

### 6.1. O que é ler?

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, em que se busca a satisfação dos objetivos que guiam tal atividade. Nesse processo, para a compreensão da linguagem escrita, *intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios* (Ibidem, p. 23).

Isso implica perceber o leitor como sujeito ativo que processa e examina o texto a partir de um objetivo, sendo que a interpretação que se faz do mesmo depende, em grande parte, da finalidade da leitura. Ler, então, é, também, construir o significado do que está escrito, uma vez que um texto pode não ter, para o leitor, o mesmo significado que o autor quis lhe dar.

Ler um texto escrito é realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de um objetivo, do conhecimento sobre o assunto e sobre o autor, bem como do conhecimento que se tem sobre a linguagem. É diferente de extrair informação através de um exercício de decodificação. Trata-se de uma atividade que requer estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Encontramos tal concepção nos PCNs (Brasil-MEC, 1997), para os quais, sem a utilização dessas estratégias, não há proficiência no ato de ler, já que tais procedimentos possibilitam o controle do que se lê e permitem tomar decisões no caso de dificuldades de compreensão, buscar maiores esclarecimentos e/ou confirmar no texto suposições anteriores.

Desse modo, a leitura torna-se compreensível na medida em que traz respostas às perguntas feitas implicitamente, mesmo que o leitor não tenha consciência delas.

## **6.2. O que é aprender a ler?**

Há inúmeros posicionamentos teóricos que tratam da leitura como processo. Segundo Brito (2001), diversos autores consideram a leitura como um processo seqüencial de eventos em que o leitor, depois de analisar o estímulo visual, obtém o significado do todo pela síntese do significado das partes.

Trata-se de uma visão mecanicista do ato de ler em que a maior preocupação está na maneira como os sinais gráficos são transformados em significados, através de um processamento linear, em etapas ordenadas. Podemos dizer que tal visão leva a práticas comportamentalistas que condicionam pelo treino mecânico, desvinculado de sentido, e levam à decodificação pura e simples.

Nesse sentido, aprender a ler seria decifrar – através de exercícios de repetição – letras, sílabas, palavras e frases, para chegar à pronúncia correta, ao devido respeito aos sinais de pontuação, sendo, isso, entendido como “boa” leitura.

Contrariamente a essa visão mecanicista do ato de ler, há o enfoque psicolingüístico que o percebe como forma de interação entre pensamento e linguagem. Goodman (*apud* Kleiman, 1989, p. 29) afirma que a leitura é *um processo complexo através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem encodificada por um escritor*.

O autor considera que, no processo de leitura, são utilizados três tipos de informação: a grafo-fônica, a sintática e a semântica. Ele explica que a primeira engloba a informação gráfica, a fonológica e a interrelação entre as duas; a segunda abrange as seqüências gramaticais, marcadores dos padrões sentenciais e regras transformacionais supridas pelo leitor, e a terceira inclui a experiência prévia do leitor, seus conceitos construídos, bem como a sua habilidade em arranjar experiências e conceitos em relação ao vocabulário do que está lendo.

Nessa visão, Brito (*op.cit.*) considera que ler eficientemente não é identificar precisamente os elementos da língua escrita, mas selecionar os aspectos mais produtivos e necessários à produção e testagem de hipóteses sobre essa língua e sobre o objeto de leitura.

Na mesma perspectiva, Foucambert (1994, p. 6) afirma que *aprender a ler é, primeiro, adivinhar e, depois, cada vez mais acertar*. Valorizar a experiência das crianças, que desde muito cedo atribuem sentido ao que vêem e ouvem, criam significado para o mundo que as envolve, é fundamental para formar leitores competentes, bem como para efetivar a leitura como imprescindível recurso de aprendizagem da escrita.

A criança aprende a falar porque atribui sentido ao que ouve, e seleciona, para comunicar-se, os elementos que julga serem mais significativos, organizando-os de forma que se faça entender pelos outros. Com base nesses elementos, vai elaborando novas hipóteses e organizando novos arranjos e formas de interação verbal. Ora, para aprender a ler é possível (e necessário) que ela passe pelo mesmo processo, explorando a escrita para atribuir-lhe sentido.

Portanto, *aprender a ler não envolve nenhuma atividade que as crianças já não tenham exercitado para entender a linguagem falada em casa ou para encontrar sentido no mundo visual que as cerca* (Smith, 1999, p. 13).

Sendo, então, a leitura um processo dinâmico não-linear, é possível considerá-la como atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses,

em que estão envolvidos o conhecimento lingüístico, conceitual e a experiência do leitor.

O próprio Smith (op.cit.) diz que só fracassam na aprendizagem da leitura as crianças que não encontram sentido nela ou que consideram o preço dessa aprendizagem muito alto. O autor continua, em outras palavras, dizendo que elas poderão fracassar se tiverem uma idéia errada do que é a leitura. Assevera, ainda: *uma criança pode aprender a não querer ler, aprender a acreditar que não tem capacidade para ler ou até mesmo encarar a leitura de forma a torná-la sempre difícil ou impossível.* (Ibidem, p. 14)

A forma como o professor desempenha o seu papel em sala de aula é, então, decisiva para, a partir da experiência de cada aluno, tornar a aprendizagem da leitura uma conquista possível a todos, garantindo que ninguém seja interditado como sujeito ativo nesse processo.

Assim, os materiais de leitura devem ser significativos, relacionados com algo que a criança já conhece, de modo que ela não se sinta obrigada a entender coisas que não lhe fazem sentido e/ou que acabe aprendendo que a leitura não é uma questão de fazer sentido, mas de pronunciar corretamente palavras e frases.

Há, ainda hoje, práticas equivocadas de ensino da leitura cuja principal preocupação é perceber se os alunos estão lendo corretamente cada palavra, o que leva à idéia destrutiva de que a compreensão fica em segundo plano, depois da precisão. Segundo Smith (op.cit., p.43), *ser capaz de reconhecer palavras à primeira vista é uma habilidade que vem com a leitura, não um pré-requisito.*

Assim, conforme Bamberger (2000), desde o início do processo de alfabetização, é preciso trabalhar de forma significativa, evitando a leitura mecânica de sílabas e palavras isoladas e aumentando possibilidades de compreensão.

Podemos, então, afirmar que não basta ao professor conhecer e acreditar em determinadas teorias e/ou em determinados autores que enfocam o ato de ler como interação. É preciso que isto resulte em verdadeiras práticas de mudança quanto ao ensino da leitura, já que o que se faz ao ensinar traz à tona uma concepção que se tem a respeito do que seja ler.

### 6.3. A leitura como estratégia para ensinar a ler

As habilidades de leitura desenvolvem-se através de experiências de leitura significativa. Os textos desvinculados de sentido, isto é, apresentados sem as devidas condições para que se lhes atribua sentido, são inúteis a esse aprendizado, já que as crianças não precisam deles; elas precisam ler. O que as estimula a tal ato não são as atividades repetitivas, mas o sentir-se capaz de ler.

Falar em aprender a ler, lendo, implica supor que já existe alguma habilidade de leitura. Mais que isso, implica compreender como as crianças desenvolvem habilidades de leitura antes de conhecer palavras escritas suficientes para, por exemplo, ler um livro.

Smith (1999, p. 114) afirma que *se as crianças não podem ler o suficiente para aprender a ler com a leitura, então, alguma outra pessoa precisa ler para elas*. (Aliás, Vygotsky, na década de 30 do século passado, já apontava para essa questão de um agente com mais experiência ser o estimulador da zona proximal de aprendizagem da criança). Isto é fundamental para torná-las leitoras.

Cabe, então, ao professor ser o mediador nesse processo de aprendizagem, proporcionando atividades de leitura desafiadoras que estejam ao alcance dos alunos, oferecendo-lhes material apropriado ao seu grupo de idade e/ou às suas possibilidades.

Além de ler para as crianças, é de igual importância que o professor explore as habilidades que elas possuem desde muito cedo, como a capacidade de ler textos não-verbais, acontecimentos, situações, etc., valorizando os detalhes que elas próprias observam, como dados importantes para a atribuição de sentido ao que estão vendo.

É através do trabalho com textos significativos para as crianças que se pode ensiná-las a ler. O próprio Smith afirma que *elas não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência, aprendem a ler* (op. cit., p. 118).

Recentemente, observamos uma criança de 4 anos no supermercado, examinando uma caixinha de *caldo de galinha*. Ela olhou várias vezes por todos os lados do objeto, que apresentava, além do texto escrito, de um lado a figura de um



prato de arroz e, do outro lado, a de uma galinha. Após o exame detalhado, apontou para o texto escrito e “leu”: *arroz para galinhas!*\*

Um adulto, numa situação como essa, pode trocar idéias com a criança, levando-a a perceber o real significado daqueles elementos no texto para que ela faça a leitura adequada, sem ridicularizar o sentido que ela havia dado ao mesmo.

O mesmo autor explica que isto ocorre da mesma forma como ocorre o desenvolvimento da linguagem falada, já que a criança, à medida que se esforça para comunicar-se, aprende a falar. Aprende, portanto, em situações significativas de uso da linguagem.

É importante considerar que a aprendizagem da leitura não está apenas nos limites do início da alfabetização, uma vez que “aluno alfabetizado” não significa “aluno leitor”. Esse aprendizado continua ocorrendo durante toda a vida escolar, mesmo porque a leitura é, segundo Silva (1993, p. 27), *um instrumento de conhecimento, questionamento e conscientização*. Partindo deste pressuposto, podemos dizer que em qualquer série ou nível de ensino, seja qual for a área do conhecimento em que se queira trabalhar, os textos devem ser usados de forma criativa e interessante para que, seja qual for o assunto, os alunos possam envolver-se, explorando-o, fazendo inferências, questionamentos e confrontando idéias, a fim de que o conhecimento seja efetivamente construído.

Silva (op.cit., p. 28) enfatiza que *deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação de textos, com a abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos*.

Para Cagliari (1989), aprender a ler é mais fácil do que aprender a escrever. O autor justifica tal idéia dizendo que

uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras (...) em diversos contextos (palavras diferentes), e se pôr a ler textos de cujo conteúdo já tem conhecimento ou que sabe de cor, como canções, provérbios, adivinhações etc. Se esse tipo de atividade for intensificado, a criança passa a ter um outro tipo de contato com a escrita, que não é simplesmente um jogo de montar e desmontar sílabas e palavras. (p. 168)

---

\* Suponhamos que o tamanho do tablete (pequeno) pode ter sido um indicador de que a quantidade de arroz poderia ser somente para galinha, já que a figura dela ali estava.

Isto, segundo ele, leva a criança a desenvolver uma visão real da escrita e do seu funcionamento, o que facilita a aprendizagem da convenção ortográfica.

Sem dúvida, embora um objetivo da escrita seja a leitura, a leitura precede a escrita, uma vez que só é capaz de escrever algo quem sabe ler o que escreve. Isto é facilmente percebido na observação do comportamento das crianças pequenas em relação às coisas escritas que encontram. Elas se valem dos recursos que conhecem, como figuras, símbolos, fotos etc. para atribuir sentido ao que está escrito. Ao tentarem escrever, usam esses recursos para dar sentido ao seu texto. E esses recursos vieram da leitura do mundo à sua volta.

Fomos tecendo, ao longo deste capítulo, a base para as reflexões que pretendemos fazer em relação a práticas alfabetizadoras que ocorrem no âmbito da escola, no sentido de entendermos como essas práticas podem acontecer de forma a favorecer a aprendizagem de todos os alunos, evitando que um ou outro fique à margem do processo por não se enquadrar em modelos padronizados. Interessa-nos enfatizar, então, que, conforme preconizam Piaget (1987) e Vygotsky (1988), respectivamente, há um *sujeito* que aprende e há um processo de *interação social* no que se refere à aprendizagem. Pretendemos, portanto, nos iluminarmos, no decorrer das análises apresentadas no próximo capítulo, pela concepção interacionista de linguagem, cuja linha teórica aqui chamamos de sócio-construtivista, por ancorar-se em idéias dos referidos autores, que, embora apresentem algumas diferenças, convergem em vários pontos em relação à compreensão do ser humano enquanto sujeito epistêmico, como já dissemos inicialmente.

## CAPÍTULO II

### ANÁLISE DOS REGISTROS

#### 1. Orientação metodológica

Por termos pretendido, nessa pesquisa, trabalhar com um universo de significados, valores e atitudes em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, utilizamos como base para a investigação, uma abordagem qualitativo-interpretativa.

Conforme Minayo (1996), a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar, mas em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Trabalha com a vivência, com a experiência, com a compreensão de estruturas e instituições e com o resultado da ação humana. Daí a sua importância para o estudo que nos propomos desenvolver.

Segundo Demo (2001, p. 10), *a pesquisa qualitativa também formaliza, mas procura preservar a realidade acima do método*. O autor entende pesquisa como diálogo inteligente e crítico com a realidade, uma vez que esta tanto pode mostrar-se quanto esconder-se e, sendo, o pesquisador, parte dela, não pode devassá-la como um todo. Questionando a objetividade da realidade e a neutralidade do sujeito na pesquisa, Demo defende que a informação qualitativa torna-se mais nítida por ser interpretada e por lidar com sujeito-objeto, não com mero objeto de análise. Diz que o ser humano, por sua própria natureza, não valoriza apenas o raciocínio lógico sobre o objeto de pesquisa, entrando em jogo o envolvimento emocional, que é dinâmico, não-linear e contraditório.

Considerando o dado empírico também como um construto, a análise qualitativa, sem desprezar a quantitativa, aposta em consensos possíveis e provisórios sobre as informações, sendo que a possibilidade do entendimento dos fenômenos vem da variação interpretativa e não de padronizações únicas.

Segundo Erickson (1988), o que caracteriza um trabalho como interpretativo ou qualitativo é o que se refere ao enfoque e à intenção substancial, e não o que se refere a técnicas utilizadas para a compilação de dados. Na investigação interpretativa, os significados imediatos das ações para os agentes (até mesmo os intuitivos), são de fundamental importância. Para o autor, portanto, o significado da

investigação interpretativa diz respeito a questões de conteúdo muito mais do que de procedimentos adotados e, por isto mesmo, exige que o investigador seja cuidadoso e reflexivo na descrição dos acontecimentos do cenário de trabalho e na percepção do significado das ações, levando em conta, inclusive, os diversos pontos de vista dos próprios atores.

Thompson (*apud* Demo, 2001) diz que

O mundo sócio-histórico não é apenas um *campo-objeto* que está ali para ser observado; ele é também um *campo-sujeito* que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas quotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros (...) (p. 37).

Entendemos que é fundamental levarmos isso em conta ao buscarmos compreender o processo de ensino aprendizagem no que se refere à prevenção de dificuldades por parte dos alunos, uma vez que as relações que acontecem no interior da escola se dão entre sujeitos, num contexto historicamente construído.

Assim, o que pretendemos foi desenvolver uma investigação que possibilitasse refletir a respeito de como ocorre a relação ensino-aprendizagem em uma escola pública, de modo a contribuir para a superação do risco de fracasso das crianças que fogem aos padrões “normais”, por não se enquadrarem no modelo de aprendizagem da escola e/ou do professor.

### **1.1. Delimitação do universo**

O universo de estudo compreendeu alunos, professoras e equipe técnico-pedagógica de uma escola de 1ª a 4ª séries, da rede municipal de ensino de Guarapuava (região centro-sul do Paraná), localizada no centro da cidade.

Envolvemos, aproximadamente, 70 alunos, de maneira indireta, uma vez que o contato com esses alunos ocorreu apenas nas observações de algumas aulas (entre março e outubro de 2002) que nos deram pistas a respeito do processo de ensino-aprendizagem da escrita nessa escola. A diretora, a supervisora pedagógica e quatro professoras regentes de classe foram envolvidas efetivamente, além de outros professores que, oportunamente, participaram de reuniões e/ou responderam ao questionário, um dos instrumentos utilizados na investigação. Quatro professoras da escola foram entrevistadas e dez responderam ao questionário.

## 1.2. Contexto sócio-pedagógico da escola

Situada no centro da cidade, a escola oferta o Ensino Fundamental, primeiro segmento (1ª a 4ª séries), sendo que as duas séries iniciais constituem o Ciclo Básico de Alfabetização, implantado em 1990, no então Colégio Estadual “X”, anteriormente à municipalização das séries iniciais. Atende a, aproximadamente, trezentos alunos oriundos tanto do centro como de diversos bairros da cidade, sendo, eles, de diferentes situações sócio-econômicas e, portanto, com diferentes possibilidades em relação ao convívio com situações de leitura e escrita. As instalações utilizadas para o funcionamento da escola pertencem ao colégio estadual, que atende, no mesmo período de funcionamento da escola, algumas turmas de 5ª a 8ª séries. Isto permite que os alunos beneficiem-se de boa estrutura física e material, incluindo utilização da biblioteca, da videoteca e do ginásio de esportes, bem como do contato com alunos maiores e com outros professores. A maioria do corpo docente possui formação em nível superior, embora alguns em áreas não ligadas à alfabetização.

Como fundamento da prática pedagógica, para a área de língua portuguesa, a escola propõe, em seu Projeto Educacional, uma concepção interacionista de linguagem, entendendo-a como *um fato histórico, resultado da ação coletiva que os homens desenvolvem no processo de trabalho, ao longo de sua história* (p.34), baseando-se, provavelmente\*, em teorias como a histórico-cultural de Vygotsky. Os objetivos de ensino propostos no mesmo projeto iluminam-se nos que estão postos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil-MEC, 1997).

## 1.3. Instrumentos de coleta de registros

Iniciamos a investigação pela pesquisa bibliográfica pertinente ao assunto, buscando embasamento teórico consistente, o que deu suporte à análise dos registros coletados, tanto do Projeto Político Pedagógico da escola como através de entrevistas gravadas em áudio – e, posteriormente, transcritas – de questionários e de observações das práticas em sala de aula. Tais registros constituíram-se de descrições de pessoas, situações, acontecimentos, depoimentos, desenhos, extratos

---

\* Não encontramos no texto dessa página a referência ao autor, entretanto, por inferências nossas, identificamos a fundamentação proposta com a sua teoria.

de documentos etc., conforme preconizam Lüdke e André (1986), Fazenda (1999), Erickson (1988), Vasconcelos (2002).

#### **1.4. Análise dos registros**

A análise pretende ser uma reflexão crítico-interpretativa sobre os dados coletados, à luz das bibliografias estudadas, com vistas à contribuição para a melhoria das práticas pedagógicas, através de discussão posterior, com os envolvidos na pesquisa, sobre como determinados problemas se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas da escola. Pretendemos, assim, investigar possíveis falhas ou lacunas no processo de ensino que, porventura, venham a ser causas do surgimento de dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita, bem como detectar práticas eficazes que possam contribuir para o enriquecimento das discussões relativas ao ensino da escrita na instituição escolar, à luz do cenário teórico explicitado nos capítulos anteriores.

#### **1.5. A Proposta Pedagógica e a prática da escola**

Interessa-nos, aqui, considerar a proposta da escola em relação ao ensino da língua, no que se refere, principalmente, à aquisição da escrita pelas crianças, uma vez que é esse o objeto do nosso trabalho.

##### **a) Da Proposta**

Vejam como essa proposta\* apresenta o objetivo geral para a área de Língua Portuguesa:

Desenvolver a capacidade de expressão oral e apropriar-se da leitura e da escrita como instrumentos básicos para a comunicação, pela compreensão de textos orais e escritos, produção de textos diversos para diferentes situações de participação social, com domínio de aspectos formais estruturais necessários ao estabelecimento de uma comunicação clara e objetiva, servindo também de instrumental à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (p. 32).

Na fundamentação teórica para a mesma área, como dissemos anteriormente, aparece a idéia de linguagem como um fato histórico que resulta da ação coletiva. O conceito de alfabetização expressa-se como *um processo de aquisição de uma forma*

---

\* Páginas dessa proposta encontram-se nos anexos

*particular de linguagem, dotada de significação* (p. 34), sendo que o propósito pertinente a esse conceito é assim apresentado:

A alfabetização que se objetiva realizar na escola é, em sentido amplo, uma apropriação de conhecimentos que possibilitem uma leitura crítica de mundo, para uma posterior interação com as situações diversas de relação social, em busca da realização pessoal e coletiva na construção do bem comum. (...) Faz-se importante ao professor “alfabetizador”, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico (...) para entender as dificuldades ortográficas que os alunos apresentam (...). Vale enfatizar que o que importa na alfabetização é a apropriação significativa do código escrito (p. 34).

Como explicitamos no início deste trabalho, apoiando-nos em Geraldí (1984), aquilo que o professor diz e faz na escola põe em evidência uma opção política e uma concepção de língua e de linguagem. Há, portanto pressupostos teóricos subjacentes a esse dizer e fazer na escola. Com base nisso, podemos supor que em *desenvolver a capacidade de expressão oral e apropriar-se da leitura e da escrita como instrumentos básicos para a comunicação*, no objetivo geral para a área de língua portuguesa, apresentado acima, subjaz uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que se preocupa com o *domínio de aspectos formais e estruturais* da língua. Essa concepção nos reporta à corrente lingüística estruturalista que percebe a língua como código neutro.

Ao pretender que os alunos *apropriem-se* da leitura e da escrita pelo *domínio de aspectos formais e estruturais*, a escola evidencia que percebe a língua como estando pronta, contradizendo a concepção de linguagem que propõe como base teórica para o seu trabalho pedagógico. Se, por um lado, a escola pretende uma concepção interacionista que diz que a linguagem é um fato histórico resultante da ação coletiva e que a alfabetização é um processo de aquisição de uma forma particular de linguagem, por outro, ela preocupa-se com a apropriação de aspectos estruturais e formais para uma *posterior interação com as situações diversas de relação social*. Assim, então, o aluno deveria apropriar-se de algo pronto (o código) para depois utilizá-lo nas relações sociais. Há, aqui, uma contradição devida, talvez, a uma confusão entre concepções diferentes, o que, provavelmente, dificulta a relação teoria-prática no trabalho pedagógico da escola. Talvez ali seja necessário, ainda, o discernimento entre duas premissas básicas que se caracterizam por princípios teóricos diferentes: a questão da aquisição do **código** escrito e a questão da aquisição da **língua** escrita. A primeira, como já vimos no primeiro capítulo, diz

respeito a uma concepção empirista estruturalista de linguagem que acredita no treino mecânico para o domínio da escrita. A segunda refere-se à escrita como modalidade de uso social da linguagem cuja aquisição passa por outras vias que não somente as de habilidades motoras, e envolve uma concepção que considera o seu caráter interacionista.

Quando a proposta diz ser importante ao professor alfabetizador *ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico (...) para entender as dificuldades ortográficas que os alunos apresentam* (p. 34), passa-nos a impressão de que encara as possíveis hipóteses de escrita como dificuldades ortográficas e não como tentativas dos alunos que estão construindo o próprio conhecimento sobre esse sistema. Segundo Castorina (1988, p. 33), numa visão construtivista, os erros das crianças deixam de ser *só o indício de uma dificuldade ou de uma incapacidade e passam a ser reveladores de uma lógica infantil irredutível à lógica dos adultos*.

Não estamos querendo dizer que não é importante ao professor o bom conhecimento do sistema gráfico, como enfatiza a proposta. Pelo contrário, consideramos isso fundamental, uma vez que se ele conhecer o funcionamento do sistema que está disponível, ainda que este vá sofrer alterações no uso pelos sujeitos, maior competência terá para desenvolver o trabalho junto a seu aluno no que se refere à aquisição do sistema escrito. O que defendemos é que, percebendo as tentativas dos alunos como dificuldades, corre-se o risco de não perceber determinadas características do seu momento de aprendizagem como reveladoras da sua ação enquanto sujeitos no processo.

Evidentemente, a pretensão da escola é desenvolver a sua prática baseada na concepção interacionista de linguagem a que se refere em seu projeto, como se pode conferir, inclusive, nas falas das professoras, diretora e coordenadora, durante as entrevistas, que se encontram registradas nas análises e nos anexos deste trabalho. No entanto, talvez não haja clareza de como a teoria pode tornar-se prática, e de como esta pode realimentar o estudo daquela, por não haver total compreensão dessa teoria e, por que não dizer, da própria prática.

#### **b) Dos educadores e suas práticas**

Há, na fala das professoras entrevistadas, uma clara preocupação com a valorização das tentativas das crianças, com o progresso individual, com o erro



como algo produtivo, porém, em dados momentos, aparecem equívocos a esse respeito, como no depoimento da professora “A”, que acaba por verbalizar que evita o erro dos seus alunos e demonstra que investe na leitura como decodificação do texto já pronto (escrito por ela), justamente como atitude impeditiva, ou seja, se, de fato, age assim, ela acaba não permitindo que os alunos escrevam primeiro, para não errarem. Vejamos:

A) *o trabalho que eu faço é de muita leitura// eu leio bastante para eles/ leio alto// desde a data/ vou escrevendo no quadro e vou mostrando e lendo para eles// eu digo “olhem/ aqui está escrito Guarapuava...”// tudo o que eu vou escrevendo/ eu vou lendo para eles// isso até virou mania// na 4ª série/ em que trabalho também/ hoje/ eu faço a mesma coisa// eles perguntam-me por que estou lendo/ então eu falo que é para eles não errarem// eu tenho o hábito de ler tudo*

Quanto aos alunos que têm dificuldades para aprender, ou fogem do padrão da maioria, essa professora, ao mesmo tempo em que mostra preocupação e esforço para ajudá-los, diz que o problema está neles, que vai além do seu trabalho como alfabetizadora. Isso se percebe em vários trechos da sua fala, como nesse, a seguir:

A) *no ano passado/ eu tive um aluno que não conseguiu// no final do ano/ ele foi se soltando para a alfabetização// eu acho que o caso dele fugia a todo o trabalho que eu faço como alfabetizadora// pra mim/ era toda uma carga emocional// a gente conversou com a família/ ele toma remédios/ mas/ mesmo assim/ ele saiu/ no final do ano/ iniciando/ lendo palavrinhas do dia-a-dia dele/ coisas simples// o caso dele/ pra mim/ é complicado*

Na fala transcrita abaixo, a professora continua deixando transparecer que entende que a criança é que é o problema.

A) *eu nunca vi uma criança da idade dele que fosse tão difícil de trabalhar// não tinha nenhuma noção de quantidade/ não relacionava numeral com quantidade...*

Mais adiante, porém, ela muda o eixo para si própria, percebendo, talvez, a própria dificuldade, no caso de alunos que fogem do padrão da maioria na aprendizagem. Vejamos:

A) *esse é o único caso/ depois que estou nesta escola/ de aluno que eu não consegui fazer chegar ao final do ano lendo e escrevendo sozinho*

Em certo momento da entrevista, como se pode conferir na seqüência, as palavras evidenciam que a falta de crédito, de apoio ao professor, no seu trabalho, pode levá-lo ao retorno às velhas práticas como forma de sentir segurança.

- A) *a supervisora dizia que assim eu não iria alfabetizá-los ... e eu comecei fazendo um trabalho que só eu acreditava que daria certo/ porque naquela escola ninguém trabalhava sem o bá-bé-bi-bó-bu// naquele primeiro ano/ tinha horas que eu voltava um pouco para a silabação/ porque eu ficava preocupada/ achando que eles poderiam não conseguir.*

Fica claro, entretanto, em trechos da sua fala, o interesse da professora “A” em dar conta da aprendizagem de todos, em permitir que os seus alunos construam a própria escrita, conforme demonstra o destaque abaixo:

- A) *às vezes eles perguntam para confirmar ou para mostrar que sabem// acho que por deixar que eles escrevam do jeito que acham que é/ no começo do ano e por incentivá-los a produzir mesmo/ porque são capazes/ é que eles progridem ... eu dou maior atenção para aqueles que estão bem no início// ... vou lá no grupinho// ... se precisar sento junto na carteira// fico meia hora/ quarenta minutos com um ou dois alunos/ explicando/ fazendo com eles*

Quando indagada sobre como atender individualmente e dar conta de uma turma numerosa, a professora demonstrou apostar na interação entre os próprios alunos como forma de relação social em sala de aula, que resulta em aprendizagens, como, aliás, sugerem teorias como a de Vygotsky (1988) à qual nos referimos brevemente no início deste trabalho. Eis a resposta da professora:

- A) *por ser uma sala onde tem vários níveis de aprendizagem/ o que está lendo/ vai continuar lendo/ não vai regredir// então coloco este do lado de quem não está lendo ainda//... os ajudantes são eles mesmos// os que lêem/ lêem bem e ajudam/ e os que não lêem/ precisam desse apoio/ para dali dois/ três/ quatro meses estarem lendo como os outros já estão*

Ao falar sobre como a escola pode prevenir ou evitar o surgimento de dificuldades de aprendizagem, “A” diz que o professor tem de saber alfabetizar, ter experiência, ter “jogo de cintura”, perceber as dificuldades no começo, pedir ajuda, pesquisar, e ajudar os alunos em sala de aula. Apesar de, anteriormente, insinuar que o problema da não aprendizagem está no aluno, nesse momento declara que a questão é da competência da escola, como a seguir:

- A) *tirar o aluno da sala de aula/ mas sem ter o conhecimento não vai adiantar// muitas escolas acham que tirando da sala/ mandando para um reforço/ vão ajudar// mas se de repente o que se faz lá vai contra o que a professora acredita e faz na sala/ a situação pode piorar// o trabalho tem que ser em sala de aula/ individual/ ou se fora dela/ ser feito de forma que a escola inteira esteja falando a mesma língua*

Não é o que ocorre, em outra entrevista, na fala da professora “B”, quando se refere a possíveis causas das dificuldades do aluno na escrita:

- B) *acho que é o problema familiar dele// acho que ele não tem ajuda da mãe// ela veio conversar e disse que tem até a terceira ou quarta série apenas e não teria como ajudá-lo// eu considero importante a ajuda em casa// ... então além do que possa ter ocorrido na primeira ou na segunda série/ que eu não posso dizer o quê/ eu acho que a falta de ajuda em casa é um fator importante.*

A responsabilidade pela não aprendizagem é atribuída ao aluno e seu meio (família), mas o que mais chama a nossa atenção é a insinuação de que a família deveria ter formação suficiente para ajudar esse aluno a aprender. Teria, a família, o conhecimento sobre como alfabetizar para “falar a mesma língua” do professor em sala de aula, como sugere a professora “A”?

Já a professora “C” evidencia em seu depoimento um conhecimento que ecoa Vygotsky, da mesma forma como foi possível perceber no da professora “A”, destacado anteriormente. Há, nesse caso, um certo “falar a mesma língua” decorrente, talvez, de estudos e da discussão de teorias, em cursos promovidos pela Secretaria Municipal da Educação e pela própria escola, segundo a diretora da mesma\*. Vejamos, então, o que diz a professora “C”:

- C) *tenho muitas histórias de sucesso/ quase independente/ dos meus alunos// os que não têm dificuldades/ vão praticamente sozinhos// é como se não precisassem de mim// eu estou ali dando as dicas e eles vão descobrindo/ construindo o conhecimento deles*

Isto vem ao encontro do que disse “A” ao declarar que os alunos que já lêem não vão regredir, e podem ajudar os outros. Em outras palavras, há uma crença de que certos alunos *vão praticamente sozinhos* e só precisam de dicas para continuar progredindo. Entendemos que as dicas a que a professora se refere fazem parte do seu trabalho de mediação.

Para Feuerstein (*apud* Fonseca, 1998), a ação mediadora implica a integração sistêmica de alguns critérios básicos do que ele chama de experiência de aprendizagem mediatizada. Pelo critério da *intencionalidade e reciprocidade*, o professor procura intencionalmente meios e situações para facilitar a aprendizagem, tornando o conteúdo apropriado a cada aluno, adequando-o às suas necessidades, organizando estímulos para manter a atmosfera de aprendizagem, suscitando e

---

\* Trechos da entrevista com a diretora serão evidenciados na seqüência.

provocando o interesse e a motivação sobre os conteúdos, revelando satisfação quando os alunos se superam a cada nova tarefa e multiplicando as interações a partir dos seus trabalhos.

Pelo critério da *transcendência* a ação mediadora ocorre de forma a relacionar a atividade que está sendo realizada com objetivos mais globais ligados a conteúdos prévios ou futuros, ampliando a significação e a utilidade de tal atividade, através de questões que promovam inferências. Isto permite, por exemplo, que alunos que já dominam determinadas atividades, produzam novos conhecimentos.

Conforme o autor, a aprendizagem deve ser carregada de significação, sendo que a resolução de tarefas deve ser uma resposta a uma necessidade criada, já que a exploração de uma atividade, por si só, não garante a aprendizagem nem a ampliação do conhecimento. Temos aí o critério da *significação*.

Falamos, no capítulo anterior, a respeito da importância da auto-estima e do autoconceito positivo do aluno na tarefa de aprender. Sentir-se capaz é condição fundamental para o sucesso. Para abordar essa questão, o autor a quem nos referimos identifica o critério do *sentimento de competência* como fundamental na ação mediadora do professor, e isto implica propor tarefas que estejam ao alcance de cada um realizar, que sejam desafiadoras de acordo com as possibilidades dos alunos.

Há, ainda outros critérios relacionados por ele, nos quais não nos deteremos neste momento. Destacamos estes para esclarecer que, mesmo os alunos que já dominam determinados conhecimentos só continuarão progredindo se sentirem-se motivados a isso. E essa motivação depende de uma ação mediadora eficaz por parte do professor. Pensando assim, diríamos à professora “C” que mesmo os seus alunos que *vão praticamente sozinhos*, progridem em consequência do seu trabalho pedagógico.

Por outro lado, quando “C” fala sobre como trabalha com o aluno que tem dificuldades na verbalização das idéias, leva-nos a pensar numa concepção de leitura como decodificação, o que não condiz com as teorias supostamente estudadas nos referidos cursos. Destacamos, a seguir, o que diz a professora:

C) ... nos grupos/ pela leitura// ele vai apontando com o dedo no texto e eu sei que ali está a resposta que ele quer dar

Vale lembrar que, conforme já vimos, “A” também fala da leitura como decodificação, como forma de evitar o erro.

A preocupação com uma mesma linha de trabalho pedagógico é percebida também no discurso da diretora da escola – aqui chamada de “D” – quando diz que acompanha o trabalho das professoras e discute com elas a sua prática, baseando-se na sua experiência como alfabetizadora. Vejamos:

*D) elas buscam idéias comigo né/ eu passo a minha experiência/ então ta dando certo nesse sentido assim// trabalhando junto ... então eu acompanho sempre/ então eu sempre questiono o que elas estão fazendo/ quais são as atividades que elas estão propondo// então dentro desse diálogo né/ durante a conversa eu vou colocando/ olha eu fiz assim/ teve anos que eu fiz essa experiência/ vou passando pra elas (... )todo mundo caminhar numa postura só/ numa proposta só// e a nossa escola tem uma proposta muito boa né/ na questão da alfabetização/ então ela é vista assim como uma escola que caminha bem na/ com alfabetização*

As contradições encontradas na proposta pedagógica da escola, analisadas anteriormente, aparecem também na fala de “D” sobre a necessidade de se ensinar a escrever com atividades significativas. Ao mesmo tempo em que ressalta essa necessidade, ela confunde-se, evidenciando o uso do texto como pretexto para “cair” na silabação, ao dizer como entende que se dá a relação da criança com a escrita:

*D) ...através de coisas concretas// e textos que a criança possa perceber o sentido// é buscar o sentido das lê/das/ do texto primeiro para depois se dar a silabação porque cai na silabação/ queira ou não queira*

Isto, sendo dito assim, reporta-nos ao primeiro capítulo, quando nos valemos de Cagliari (1999) para falar sobre a prática alfabetizadora centrada no ensino, cujo “método” consiste em desmontar palavras em sílabas e sílabas em letras para depois montar outras palavras a partir dos “pedaços” de uma palavra-chave. Não podemos esquecer que na aprendizagem da escrita, a criança precisa poder analisar as unidades mínimas da língua sem desligá-las do contexto onde ocorrem funcionalmente. Tais unidades podem ser destacadas, sem que se desvinculem da palavra a que pertencem.

No exercício de análise das semelhanças e diferenças – através do jogo de comutação de vogais e consoantes, oralmente e por escrito, percebendo possíveis relações entre sons e letras – entre palavras no plano da forma, e da verificação dos efeitos dessa comutação, no plano do conteúdo (significado), por exemplo, o aluno trabalha com o conhecimento intuitivo que tem sobre a língua, conscientizando-se

das regras já internalizadas para usá-las em outros contextos, registrando o que vai descobrindo e, portanto, apropriando-se da palavra escrita. Acreditamos que não há necessidade do uso da silabação para que isso ocorra.

Vejam alguns exemplos desse tipo de atividade, baseados em Vilas Boas (1994, p. 91):

1. Trabalhando a diferença na forma das palavras:  
*boneco*  
*boneca*
2. Verificando os efeitos dessa diferença no plano dos significados, a criança descobre que a substituição de um **o** por um **a** pode estar associada a uma diferença de gênero.
3. Transferindo essas diferenças para outros vocábulos, ao lado de outras consoantes, descobre outros significados:  
*bobo*                    *neto*  
*boba*                    *neta*
4. Jogando com essas mesmas diferenças percebe que elas podem distinguir significados completamente diferentes entre as palavras formadas:  
*coco*  
*coca*

Neste último exemplo, ocorre abertura da primeira vogal ao ser trocada a última letra da palavra\*, o que é importante, também, que se leve em conta ao fazer a análise com as crianças. Acrescentaríamos, ao exemplo da autora, palavras como *meio/meia*, para oportunizar a percepção de que nem sempre essa abertura ocorre.

Nesses jogos, é importante considerar, também, o valor contextual, levando os alunos a perceberem que os mesmos elementos comutados em contextos diferentes são capazes de produzir modificações de sentido. Exemplo:

*Meninas gostam de brincar com bonecas.*  
*Aquelas meninas são umas bonecas.*

Levar as crianças a fazer essas análises não significa ensinar e “cobrar” conceitos metalingüísticos. Nomenclaturas como *masculino e feminino* são possíveis por fazerem parte do universo lingüístico das crianças em fase de alfabetização. Pode-se trabalhar, por exemplo, com diferenças de gênero, com campos semânticos

---

\* Aqui está em questão a variação pela abertura da vogal, a mudança que ocorre na palavra, pela combinação de letras diferentes, embora não desconsideremos a questão do gênero implícita nos exemplos.

diferentes, com pessoas diferentes do discurso, sem preocupação com sua conceituação. O importante, no momento em que as crianças estão aprendendo a escrever, é refletir sobre o funcionamento da língua.

Falando da sua experiência, “D” destaca um projeto que parece ser a “mola-mestra” que impulsiona o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita nas primeiras séries. Trata-se do projeto “Noite de Autógrafos” que se caracteriza por uma solenidade realizada no final do ano letivo, em que os alunos, um a um, autografam um livrinho de histórias, de autoria da turma, e entregam-no à família. Cada texto contido nesse livrinho\* é produzido por uma criança. A diretora explica:

D) *...enquanto estiver na área/ a noite de autógrafos pra mim é/ vai existir sempre né// que é a coletânea de textos produzidos pelas crianças/ que forma o livro né/ a produção final das crianças// final não/ é todo o resultado daquela atividade deles durante o ano que vai ser coletada no livrinho/ e onde eles vão mostrar pra comunidade/ né pros pais (...) o objetivo dessa noite de autógrafos/ dessa produção/ dessa coletânea é mostrar como a criança chega à produção de textos// só que no livro vai estar a produção do texto dela/ mas as professoras têm uma pasta delas/ que elas colocam de cada criança/ os níveis que a criança vem passando né// e daí as professoras escolhem ou o aluno escolhe/ seleciona o texto que ele quer por no livrinho/ aí ela ((a criança)) junto com a professora/ ela escreve/ repassa// nós ajudamos na coordenação/ ajudamos a passar a caneta em cima da letrinha da criança porque é exigido na gráfica...*

Segundo Cagliari (1999), a produção de textos espontâneos dos alunos, como no caso do projeto citado, só é possível quando eles não são submetidos a um ensino baseado na silabação. Ele afirma que *a produção de textos espontâneos variados aparece dentro de um contexto no qual os alunos são alfabetizados sem o método do bá-bé-bi-bó-bu* (p. 218). E, na mesma página, endossa essa afirmação, dizendo que *um aluno que produz textos espontâneos dentro do contexto de ensino das cartilhas, não escapará dos malefícios do bá-bé-bi-bó-bu, pelo menos em parte e em certas ocasiões*. Se é assim, e se os alunos dessa escola produzem seus textos para tal livro, podemos dizer que a declaração anterior da diretora, apenas constituiu-se num equívoco de expressão sua, devido ao entendimento, também equivocado, do que seja ensinar silabando ou trabalhando com as unidades menores da escrita sem descontextualizá-las das palavras.

Sobre as possibilidades de construção de uma linha de trabalho na escola, “D” falou das oportunidades de estudo e discussão das práticas:

---

\* Exemplares de textos desse livrinho, bem como da sua capa, encontram-se nos anexos.

D) *elas estão participando do curso que a prefeitura ...está oportunizando/ então/ a formação dos PCNs em ação// ... todas não// tem algumas professoras que não estão fazendo por motivos de horário ou universidade// ...as de primeira série/ elas estão fazendo/ então elas trazem muita coisa também do curso/ idéias/ a gente discute/ coloca em prática...aqui na escola nós já fizemos/ um ano com a professora ((diz o nome)) que foi todo um trabalho de matemática/ né ela veio fez dois sábados/ sexta e sábado/ dois finais de semana e fez um curso de capacitação na área de matemática pras meninas// ... estou organizando/ mas está complicado/ pra trabalhar com literatura infantil*

Além dos cursos promovidos pela prefeitura e dos que a escola também promove, ela diz haver aproveitamento da hora-atividade das professoras para troca de experiências.

### **c) Da Formação dos Educadores**

Das professoras que responderam ao questionário, três não têm formação na área da alfabetização, sendo uma (“B”) habilitada em Matemática e cursando Direito, outra (“E”) sem curso superior, e a coordenadora pedagógica formada em Ciências e Biologia. Três são pedagogas, dentre elas a diretora da escola, especializada em alfabetização e tendo trabalhado com turmas de primeira série e de educação infantil. Uma professora está cursando Pedagogia, uma (“A”) é formada em Letras e faz especialização em Psicopedagogia, e três professoras possuem o curso de Magistério. Uma (sem formação na área) declarou que, se pudesse, deixaria de ser professora porque essa é uma profissão mal remunerada; uma não respondeu, e oito disseram que pretendem continuar porque, de alguma forma, sentem-se gratificadas em ensinar.

A partir desse panorama, podemos dizer que, talvez, uma das dificuldades para a prática alfabetizadora na escola esteja justamente na fundamentação necessária, desde a formação profissional, para que se fale efetivamente a “mesma língua”<sup>\*</sup> sobre como se ensina e como se aprende a ler e escrever. Foi possível perceber isso, também, nas respostas dadas à pergunta sobre possíveis causas das dificuldades na aprendizagem da escrita. Uma parte (50%) focou essas causas apenas no aluno e no seu meio, outra (30%) centrou apenas nos processos de ensino, e outra (20%) no aluno, no professor e no sistema educacional. Talvez essas respostas denunciem a necessidade de discussões mais amplas e consistentes sobre a questão (já que, conforme a diretora, há freqüentes oportunidades de cursos para os

---

<sup>\*</sup> Colocamos a expressão entre aspas por dupla razão: a) é expressão literal da professora “A”; b) para indicar um estranhamento que permita problematizar a crença em se falar a mesma língua, ou seja, tocar na questão da ilusão do monolingüismo (Derrida entre outros).



professores)\*, o que consideramos imprescindível para que se desenvolva uma prática alfabetizadora eficaz e, portanto, preventiva, ou ao menos desafiadora à reflexão, em relação ao surgimento dessas ditas dificuldades.

Encontramos, ainda, diferentes posturas sobre a reprovação de crianças em fase de alfabetização: uma não respondeu, quatro declararam ser contra, dizendo que o professor deve dar conta de ensinar a todos, duas afirmaram ser a favor porque o aluno repetente cresce e amadurece emocionalmente e porque a extinção da reprovação pode causar danos e deixar até os professores confusos, e três disseram ser preciso analisar cuidadosamente cada situação para não se cometer injustiças em casos de reprovação. Ao pensarmos nesta questão, poderíamos indagar sobre o que significa ser justo ou injusto em caso de reprovação de aluno na escola, uma vez que, mesmo quando há desinteresse por parte dele\*\*, é possível pensar que o que se faz ou deixa de fazer no processo de ensino-aprendizagem pode contribuir ou não para o interesse pelo que ali se propõe. A respeito disso, Perrenoud (2000), mesmo ao dizer que seria ingenuidade pensar que a competência e a vontade de desenvolver o desejo e a decisão de aprender é inerente ao “ser professor”, afirma:

Na realidade, o desejo de saber e a decisão de aprender pareceram, por muito tempo, fatores fora do alcance da ação pedagógica: se estivessem presentes, pareceria possível ensinar; se faltassem, nenhuma aprendizagem pareceria conveniente. Nenhum professor está totalmente livre da esperança de trabalhar apenas com alunos “motivados”. Cada professor *espera* alunos que se envolvam no trabalho, manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. (p. 67)

O autor faz tal reflexão ao discutir uma das dez competências que considera necessárias para ensinar: *envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho* (Ibidem, p. 67), e declara que essa competência é de ordem didática, epistemológica e relacional e que engloba competências específicas como *suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação* (Ibidem, p. 69). Vejamos como, mais adiante, ele reafirma essa idéia:

Ensinar é, portanto, *reforçar a decisão de aprender*, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas. É não encerrar o aluno em uma concepção do ser sensato

---

\* Conforme informações levantadas por Rosângela do Prado Wolf (2002), os cursos proporcionados pelo setor da Educação (Municipal ou Estadual) apresentam problemas, entre eles o de desconsiderar o repertório, o conhecimento de mundo do professor cursista, além de tomá-lo como um sujeito passivo durante o curso, para o qual basta repassar teorias e metodologias prontas.

\*\* Não é difícil ouvir professores dizendo que quando o aluno não quer, não se interessa, não é possível ajudá-lo, e que, nesse caso, deve reprovar: não aprende porque ele não quer.

e responsável, que não convém nem mesmo à maior parte dos adultos. Ensinar é também *estimular o desejo de saber*. Só se pode desejar saber ler, calcular (...) quando se concebem esses conhecimentos e seus usos. (...) Como alguém que nem mesmo imagina o que é cálculo diferencial, poderia desejar dominá-lo? (p.71)

Isso, de certa forma, confirma a idéia do critério de reciprocidade, proposto por Feuerstein (op.cit.), a que nos referimos anteriormente.

Podemos dizer, então, que uma estratégia possível para motivar o aluno a aprender, seria partir do seu ponto de vista sobre o que lhe é proposto estudar. O mesmo autor diz que *uma criança de quatro anos não compreende exatamente o que significa ler, de um ponto de vista cognitivo, mas, às vezes, já tem uma representação da leitura e dos poderes que ela confere* (p.71). Buscar perceber nos alunos essa representação talvez seja uma das chaves para desenvolver neles o interesse em aprender a ler e escrever. Se a prática alfabetizadora não levar em conta essa questão, provavelmente incorrerá em equívocos a respeito do que pode ser justo ou injusto para o aluno.

Pensamos ser útil resgatar, aqui, uma discussão já ensaiada no início deste trabalho: a importância dos conhecimentos da lingüística para o professor alfabetizador. Muitas vezes, a dificuldade desse professor em identificar as representações (hipóteses) das crianças ou em compreender seus “erros” de escrita e usá-los como ponto de partida para a elaboração do saber (no caso, saber escrever), pode estar, justamente, na falta desses conhecimentos. Buscá-los exige, antes de tudo, compromisso com a aprendizagem de todos. Isto levaria à superação, inclusive, da crença na reprovação como oportunidade de amadurecimento do aluno ou como forma de evitar que os professores fiquem confusos com a “extinção” da reprovação, conforme vimos nas respostas ao questionário, comentadas acima. Aliás, mais uma vez, ali, pode-se perceber a visão do aluno como único responsável pelas próprias dificuldades, porque, no caso, a reprovação seria uma forma segura, para o professor, de classificar, de maneira “justa”, os que aprenderam e os que não aprenderam.

#### **d) A prática em sala de aula**

Discutiremos, em seguida, as práticas observadas em sala de aula, analisando aspectos que nos ajudem a entender o trabalho ali desenvolvido, relacionando-o com a linha teórica proposta, no intuito de contribuir para a reflexão do próprio corpo

docente pesquisado sobre o seu objetivo como alfabetizadores, os equívocos que porventura estejam comprometendo a qualidade pretendida, bem como as práticas que estejam, de fato, contribuindo para essa qualidade. Esclarecemos que consta do *corpus* desta análise apenas o que nos interessa para a reflexão a que nos propomos, já que consideramos desnecessário relatar episódios irrelevantes que serviriam apenas para constatar a atividade de observação.

Tomaremos, inicialmente, a aula observada em uma turma de primeira série, mais precisamente, a turma da professora “A”, cuja contribuição já apareceu neste trabalho, quando discutimos trechos da sua entrevista.

Utilizaremos as seguintes convenções para as identificações devidas: **P** para identificar a fala da professora, **A** (seguido de numerais) para identificar falas individuais de diferentes alunos e **Av** para falas de vários alunos ao mesmo tempo.

#### **Aula 1 – produção de texto**

##### **1ª série**

##### **Profª “A”**

A professora trouxe para a sala de aula um conjunto de cartazes cujas imagens organizadas em seqüência permitem produzir uma narrativa. Mostrou um dos cartazes (o 3º da seqüência) e pediu que os alunos observassem a imagem. Solicitou, em seguida, que um aluno contasse a todos o que estava vendo. Ele passou a falar, olhando para o cartaz, como se estivesse lendo uma história, criando-a a partir das figuras que compunham a imagem. Na seqüência, a professora escondeu o cartaz e conduziu a atividade da seguinte forma:

**P:** agora vamos ver o que vocês lembram que viram no cartaz / cada um vai me dizer uma coisa que viu na figura // “B” diga uma coisa que você viu / tem que ser rápido

**A1:** um gato

**P:** u::m gato? / havia um gato?

**Av:** havi::a

**P:** vamos escrever? ((escreve a palavra gato no quadro)) / que cor era o gato?

**A1:** era branco

**A2:** branco // tinha uma lata

**P:** uma lata // aberta ou fechada?

**A2:** aberta

**A3:** tava aberta

**P:** tava aberta' né? // tinha alguma coisa dentro? ((escreve *lata aberta*))

**A3:** tinha lâ

**A4:** minhocas

**P:** por que você acha que era minhoca “L” e não lâ?

**A4:** é que do lado tava o peixe

**P:** tinha um peixe também? // e o que tem a ver minhoca com peixe?

**A4:** é que a gente pesca peixe com minhoca porque peixe come minhoca

**P:** certo / onde estava o peixe? // “F” você também viu um peixe?

**A5:** vi:: claro/ ele tava numa cesta

**P:** uma cesta? havia uma cesta com peixe? // com que letra começo a escrever *cesta*?

**Av:** com c ((a professora escreve *cesta com peixe*))

**P:** vários peixes ou um peixe?

**Av:** um peixe

**P:** o que mais que tinha?

**Av:** um menino  
**P:** ((escrevendo *um menino*)) que roupa ele tinha?  
**A6:** calça jeans  
**P:** e o que mais? ((escreve *calça jeans*)) // calça é com *u* ou é com *l*? ((espera respostas e depois confirma que é com *l*)) alguém sabe por que *jeans* se escreve assim?  
**A6:** porque é palavra estrangeira  
**P:** certo// o que mais ele vestia?  
**A7:** camisa vermelha  
**A4:** camisa preta  
**P:** camisa preta ou vermelha?  
**Av:** vermelha  
**A8:** era listrada  
**P:** a camisa era listrada? // era preta? // era vermelha?  
**A8:** listrada de vermelho e branco  
 ((outros questionamentos foram feitos, e a professora ia escrevendo na lista do quadro, palavras ditas pelos alunos))  
**P:** ago::ra / eu vou mostrar novamente a imagem // nós vamos conferir o que realmente vimos e o que imaginamos que vimos // prestem atenção/ olhem ((comentários, comemorações, tumulto)) // crianças/ a::go::ra // vamos imaginar para ver se adivinhamos // que imagem será que tem no cartaz que vem antes deste/ na seqüência que vamos montar aqui? ((várias hipóteses foram levantadas pelas crianças, que as conferiram quando a professora mostrou o cartaz, e, dessa forma, todos os cartazes da seqüência foram expostos))  
**P:** o que podemos ver agora/ olhando todos eles juntos?  
**Av:** é uma história  
**A9:** de um pescador  
**P:** então/ agora cada um vai escrever a sua história no caderno // cada um do seu jeito/ como achar melhor // eu vou deixar os cartazes aqui para vocês olharem ((as crianças escreveram seus textos que foram recolhidos pela professora))  
**P:** todo mundo já entregou? ((vozes confirmando)) ótimo / eu vou levar os cadernos para casa e vou ler as histórias de vocês // depois de amanhã nós vamos rever esses textos/ vamos trabalhar com reestruturação // eu vou escolher um para vocês me ajudarem a reestruturar / e vocês também / depois cada um poderá fazer a releitura do seu e ver se quer / ou precisa melhorar ou corrigir alguma coisa / certo?

A professora “A” desenvolveu a atividade de forma que os alunos exercitassem estratégias de leitura previamente à produção individual do texto. Conforme vimos no primeiro capítulo, mais precisamente no item referente ao ensino da leitura, seleção, antecipação, inferência e verificação são estratégias que possibilitam atribuir sentido a um texto e compreendê-lo, cabendo ao professor proporcionar atividades desafiadoras que estejam ao alcance dos alunos, oferecendo-lhes material apropriado à faixa de interesse do grupo.

Ao pedir que as crianças observassem o cartaz apresentado e depois procurassem lembrar “coisas” vistas no mesmo, a professora as estava estimulando a selecionar elementos relevantes para a atribuição de sentido ao texto. Quando um aluno (A4) argumentou dizendo haver um peixe do lado para justificar ter dito que era minhoca e não lâ, o conteúdo da lata, estava realizando uma inferência relativa, certamente, a um conhecimento prévio: minhocas servem como isca para pegar

peixes. Perguntando a esse aluno o que minhocas têm a ver com peixes, a professora possibilitou que outros alunos (como o que pensou ser lã o que havia na lata) obtivessem essa informação e/ou fizessem a mesma inferência. Esse exercício, de certa forma, ia ocorrendo também nos momentos em que a professora perguntava como deveria escrever determinadas palavras, permitindo o levantamento de hipóteses e a posterior verificação ou confirmação das mesmas, o que é extremamente importante na aprendizagem da escrita ortográfica. Observamos, entretanto, que, nesse momento, era somente a professora quem escrevia, cabendo aos alunos apenas falar e observar, caracterizando-se uma atividade pedagógica centrada no ensino. Temos, aí, resquícios da crença neste como somente transmissão do saber.

O levantamento de hipóteses sobre o texto (ou, em outras palavras, a estratégia de antecipação), ocorreu mais efetivamente quando a professora solicitou que as crianças, observando o cartaz exposto, procurassem adivinhar que cenas viriam antes e depois daquela, o que ia sendo verificado, sucessivamente, a cada nova exposição.

Consideramos oportuno retomar, aqui, a citação de Foucambert (1994), que se encontra na página 62 deste trabalho: *aprender a ler é, primeiro, adivinhar e, depois, cada vez mais acertar*, para reafirmar que a valorização da experiência das crianças, que desde muito cedo atribuem sentido ao que vêem e ouvem, é fundamental para formar leitores competentes, considerando a leitura como imprescindível recurso de aprendizagem da escrita. Entendemos que a atividade descrita acima, vem ao encontro dessa idéia.

Embora poderíamos pensar que tal atividade é típica dos livros didáticos (nos quais, após a leitura e interpretação de um texto, os alunos devem fazer uma redação sobre o tema), cujas tarefas são aleatórias, dissociadas de um projeto pedagógico e podem até criar um vínculo negativo do aluno com o ato de ler, no caso em questão, cabe lembrar que se trata de um trabalho constante de produção escrita, num processo que pretende culminar com a autoria dos alunos na produção do livro de histórias a ser editado no final do ano.

Cabe-nos esclarecer que todos os alunos dessa turma de 1ª série já escreviam alfabeticamente, havendo diferenças no que diz respeito ao domínio da escrita ortográfica. Algumas observações que realizamos no início do ano, em aulas dessa

mesma turma, habilitam-nos a relatar, de forma genérica, como ocorreu o progresso dos alunos até chegarem a essa situação.

Havia crianças que já dominavam alguns aspectos da escrita e outras que não haviam tido quase nenhuma experiência nesse sentido. Nossa preocupação inicial foi perceber como a professora trabalharia com essa turma para conseguir que todos progredissem, já que a classe contava com 32 alunos\*. Perguntamos a ela sobre isso e obtivemos a seguinte resposta:

*A) cada um pode fazer alguma coisa em qualquer atividade que eu proponho/ né// eu falo muito com eles e deixo que eles falem também/ leio histórias e depois conversamos sobre elas// quando dou uma atividade de produção de texto/ alguns escrevem pequenas frases outros algumas palavras e outros apenas desenharam o que acham importante sobre a história/ daí eu escrevo para eles o que eles “lêem” no desenho*

Ao dizer que “deixa” os alunos falarem também, “A” nos leva a entrever que a permissão para a participação parte dela, ou seja, ela se coloca no centro do processo. Emerge, novamente, aí, a idéia da atividade pedagógica centrada no ensino.

Percebemos, entretanto, que não houve nenhuma preocupação da professora em ensinar primeiro as letras ou sílabas isoladas para depois, em ordem de dificuldades crescentes, ensinar palavras e frases. A unidade usada inicialmente para trabalhar com a escrita foi o próprio nome das crianças, atividade, aliás, bastante disseminada nas aulas do Ciclo Básico de Alfabetização, nos últimos anos. Através da comparação entre os nomes, identificando semelhanças e diferenças, como, por exemplo, mesmas letras organizadas de diferentes formas para produzir nomes diferentes; quantidade de letras necessárias em cada um deles; nomes que iniciam ou terminam com as mesmas letras e com o mesmo som etc., a professora ia fazendo, com os alunos, exercícios de comutação, análise de sons e letras, composição de palavras, em que todos iam fazendo descobertas que lhes davam suporte para novas tentativas.

“A” fala sobre isso na entrevista. Vejamos:

*A) gosto que eles escrevam sozinhos o que eles acham sobre qualquer coisa/ sobre o brinquedo// sobre o que desenharam// gosto de auxiliar/ na carteira/ a escrita deles// eles acostumaram assim/ a não copiar mas escrever o texto deles// se têm dúvida/ perguntam// e perguntam bastante/ sobre que letra usar/ como escrever determinada*

---

\* Muito se ouve sobre as dificuldades em se alfabetizar alunos em turmas numerosas, como justificativa para certa incompetência em se trabalhar com a diversidade.

*palavra// e eu jogo outra pergunta// por exemplo/ que letra você acha que é?// eu brinco// quando ele diz a letra e está certa/ eu digo/ você sabia!// então/ às vezes eles perguntam para confirmar/ ou para dizer que sabem// acho que por deixar que eles escrevam do jeito que acham que é/ no começo do ano e por incentivá-los a produzir mesmo/ porque são capazes/ é que eles progridem// se escrevem errado/ para mim/ mas para eles está certo/ então eu digo que está bom/ que alguma coisinha está faltando/ mas que com o tempo eles vão descobrindo// no começo do ano eu vou deixando/ até porque no meio do ano/ eles podem comparar e perceber o seu progresso*

A professora afirma que brinca com os alunos, devolvendo-lhes certas perguntas para levá-los a assumirem aquilo que já sabem, ou, podemos dizer em outras palavras, para confirmar-lhes possíveis hipóteses não demonstradas. Reale (1990) chamaria isso de *ironia socrática*, ou seja, é possível dizer que a estratégia da professora condiz com o jogo brincalhão *dos estratagemas realizados por Sócrates para levar o interlocutor a dar conta de si mesmo* (p.98).

Ao dizer, sobre quando os alunos escrevem errado, que com o tempo eles vão descobrindo e que, no começo do ano ela vai deixando, a professora traz, na sua fala, ecos do discurso de formadores de professores acerca do não-diretivismo, tendência para a qual, segundo Luckesi (1990), os procedimentos didáticos têm pouca importância, diante do propósito de favorecer ao aluno um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal.

Percebemos, ainda, que, no dia-a-dia dessa sala de aula, os alunos trabalhavam em duplas ou grupos, jogavam com as letras e palavras, um ajudando o outro, para produzir a escrita que lhes era proposta. Toda produção escrita que poderia servir como material de consulta, era afixada nas paredes da sala de aula.

Aos poucos as crianças iam percebendo que para aprender determinadas palavras, podiam tentar várias vezes a sua escrita e “brincar” com elas em diferentes contextos. Iam aparecendo, também, as diferenças de cada uma quanto ao ritmo de aprendizagem, o que, segundo a professora, era *natural*.

Nos primeiros textos espontâneos, que ocorreram no segundo bimestre, havia maior incidência da transcrição fiel da fala e de outros “erros” de ortografia. A professora aproveitava para discutir diferenças entre fala e escrita e explicar aspectos da convenção ortográfica, bem como estimulava exercícios de correlação entre as formas escritas e a fala das crianças, ampliando seus recursos para a formulação de novas hipóteses e novas elaborações escritas. O exercício de reestruturação conjunta de textos (professora e alunos) era uma realização constante na turma e havia uma grande motivação pela melhoria da escrita, talvez porque um dos objetivos era a

produção do livrinho de histórias, para a realização da “noite de autógrafos” (conforme vimos anteriormente).

Observando as produções das crianças, percebemos, por exemplo, uma transcrição da fala, em que não havia segmentação entre as palavras nem sinais de pontuação. No início da alfabetização, essa característica aparece com muita frequência. Os espaços entre uma palavra e outra, realmente, não aparecem na linguagem falada, e a criança somente se dará conta disso mais tarde, à medida que for tendo contato com os textos escritos, e pela intermediação formal ou informal do adulto. Aliás, Ferreiro (2001, p. 47) considera *trabalhoso ver quantos elementos não-alfabéticos existem nas escritas alfabéticas*. Vejamos como a autora exemplifica essa questão:

A separação entre palavras, por exemplo. Essa é uma indicação de outra ordem, porque tal espaço em branco não corresponde a um vazio sonoro. Se a escrita fosse espelho fiel da fala, teríamos de escrever sem espaços ou colocando espaços somente naqueles lugares onde certamente termina alguma coisa: em vez de pontos, deveria ser deixado um espaço (...). Com a pontuação ocorre algo similar (...). As maiúsculas também são elementos alheios ao princípio alfabético. (Ibidem, p. 47)

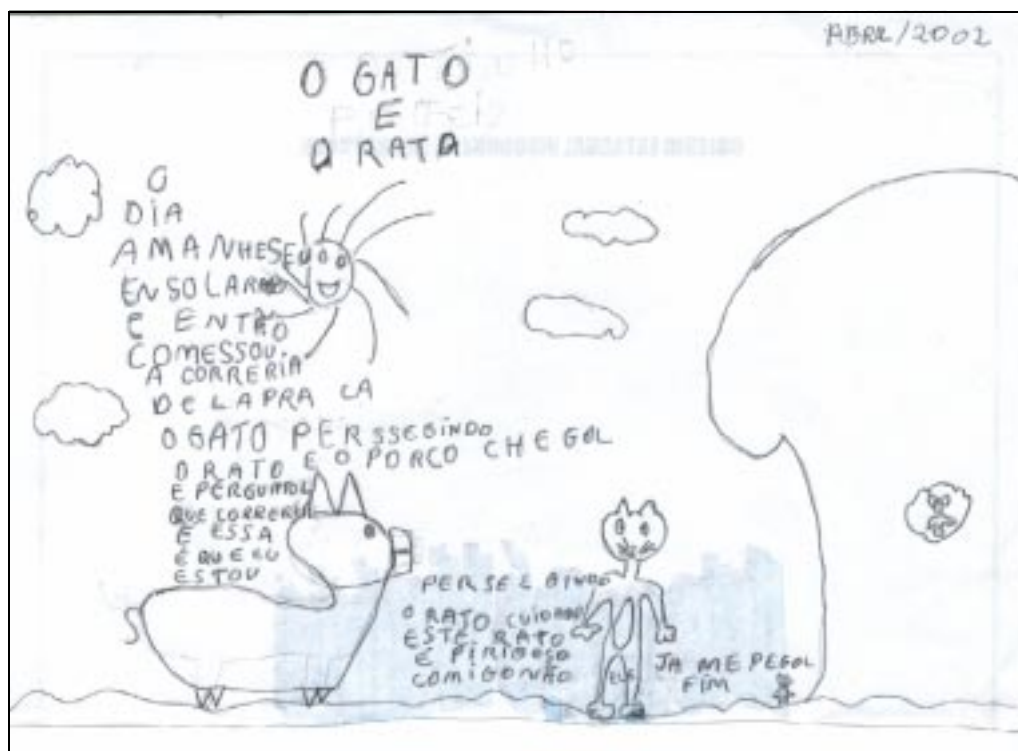
Outra característica da forma falada, que pudemos observar, estava em formações como DUMA (d’uma), IUM (e um), RIU (rio). Chamaram-nos a atenção, ainda, formações como MADIRA (madeira): podemos supor que a criança transcreveu a sua percepção da letra D (dê), seguida de I para completar a representação sonora pretendida. Tais ocorrências evidenciavam um importante exercício de elaboração de hipóteses sobre a escrita em relação à fala. Não era o caso, portanto, de erros de ortografia, mas, sim, tentativas baseadas em critérios inteligentes de seleção e organização dos elementos da linguagem falada para produzir a escrita.

Há, ainda, a questão dos sinais de pontuação que, embora não se manifestassem nos textos escritos dessas crianças, apareciam na leitura que elas faziam dos mesmos. A esse respeito, Kato (1994), em estudo sobre a aquisição da pontuação, a partir de textos produzidos por sua filha caçula, verificou que, embora desde o início da sua produção escrita a criança tenha a concepção do texto como unidade conceitual e formal, esta é, nessa fase, calcada na sua concepção de texto oral, em que o interlocutor é um ouvinte, em interação frente a frente. Aos poucos o



seu texto vai se caracterizando pelo objetivo de atingir um leitor virtual e ausente, o que inclui, dentre outras coisas, o uso da pontuação.

O texto ilustrativo, a seguir, foi produzido por uma aluna da classe\*, em abril.



Essas crianças, no final de setembro, estavam produzindo textos para comporem o livro de histórias da turma.

Dois dias depois da observação da aula descrita anteriormente, voltamos àquela sala para ver como aconteceria a atividade de reestruturação prometida pela professora. O quadro seguinte mostra como se desenvolveu essa atividade.

#### Aula 2 – reestruturação de texto

##### 1ª série

##### Professora “A”

A professora iniciou a aula, conversando com as crianças, fazendo-as lembrar do texto que haviam produzido naquele dia, dizendo que todas as produções estavam interessantes e que percebera progressos na escrita de cada um. Citou alguns exemplos:

**P:** a “R” já está conseguindo organizar os parágrafos / já não faz mais tudo num só / como antes / lembra? // o “F” já não escreve mais tudo emendado / né “F”? // você / “B” que escrevia três quatro palavrinhas / já dá para ver que é uma historinha // bem / todos de alguma forma estão de parabéns / eu li o texto de todos e gostei // desta vez eu escolhi o texto da “I” ((a aluna comemora)) para vocês me ajudarem na reestruturação’ como a

\* Trata-se da mesma criança que, dois anos antes, havia produzido o texto apresentado na página 48 deste trabalho.

gente faz sempre / ta? ((tendo o texto fotocopiado em transparência, a professora o expõe na tela do retroprojeto))

**A1:** professora / esse texto da “I” vai pro nosso livrinho?

**P:** se ela quiser que seja este / se ela escolher este // não se preocupem / todo mundo vai ter um texto no nosso livrinho // agora vamos ler o que a “I” escreveu / vamos ler cada um pra si / a historinha dela / podem começar ((a maioria lê pronunciando baixinho as palavras, outros lêem silenciosamente, num tempo aproximado de cinco minutos))

**A2:** eu já li

**A3:** eu também / é quase que nem o meu

**P:** todos terminaram? ((respostas afirmativas)) agora vamos ler todos juntos / para ajudar quem por acaso não entendeu a letra dela / vamos lá / leiam comigo ((todos lêem em voz alta e, depois, a professora lê novamente para para os alunos)) ...você entenderam a história da “I”?

**A2:** eu não // é que ela ficou repetindo / e o peixe / e o peixe / e o peixe

**A4:** eu também não porque tem muito e

**P:** o que eu quero saber é se vocês entenderam a história // ((tira a projeção)) vamos ver // o que ela contou na história?

**Av:** sobre um pescador

**P:** um pescador? // o que aconteceu?

**A2:** ele pescou um peixe e foi pra casa dormir / daí o gato pegou o peixe /

**A5:** mas e ele / ele acordou e correu atrás / daí tomou o peixe de volta

**P:** vocês concordam com o que os colegas falaram?

**Av:** si::m

**P:** podemos dizer que não dá pra entender o que ela escreveu?

**Av:** nã::o

**P:** agora é que nós vamos ver se precisa arrumar ou corrigir alguma coisa para me::lhorar o texto // “I”/ leia você primeiro / olhe bem e veja se você acha que precisa corrigir alguma coisa que você esqueceu // ou não percebeu na hora de fazer ((alguns já querem interferir)) primeiro a autora do texto // esperem ela / depois vocês vão ajudar / calma // vocês sabem que é assim // encontrou alguma coisa / “I”?

**A:** ali ((apontando para o texto)) eu escrevi o peixe / depois ali / os peixes // tem que ser em tudo / o peixe

**P:** vocês concordam com ela? // tem que ficar ou sempre o peixe / ou sempre os peixes?

**A6:** é sim / tem que ser o peixe / é que ela contou que ele pescou só um peixe

**A7:** é / e se escrever o peixe / e depois os peixes / fica errado

**P:** como fica então? o peixe / ou os peixes?

**Av:** o peixe ((a professora escreve “o peixe” no quadro))

**P:** mais alguma coisa / “I” que você viu?

**A:** por mim / é só

**P:** agora é com vocês ((vários levantam a mão)) fala “O”

**A8:** chegou não é com x / ela fez com x / mas é com ch

**P:** certo / embora o x faça o mesmo som / chegou se escreve com ch ((escreve no quadro))

**A2:** tá muito repetido e o peixe / e o peixe

**A4:** é / tem muito e

**P:** o que você acha “I” // você concorda que essas repetições podem ser trocadas por outras palavras?

**A:** dá pra colocar no lugar do peixe / ele

**P:** i::sto mesmo ((escreve)) ele é uma palavrinha que pode ir no lugar de nomes // e no lugar de tanto e / dá pra por outra coisa?

**A4:** dá pra por vírgula

**P:** certo // o que mais?

**A9:** ela escreveu trouxe com x // tem que ser com dois s

**P:** vocês concordam? ((alguns concordam, outros não)) // vamos ver ((escreve as duas formas no quadro)) // tro::uxe // quando falamos / ouvimos esse som ((aponta para a palavra escrita com ss)) mas essa palavra se escreve com x ((apaga a forma escrita com ss)) ela escreveu certo // essas coisas / quanto mais a gente lê / mais vai aprendendo // até eu às vezes me engano // então eu vou conferir no dicionário // algo mais?

**A10:** ela escreveu assim com um s só // é dois

**P:** onde está? ((procura no texto)) ah:: achei / bem lembrado / bem observado ((escreve assim))

Após vários apontamentos dessa natureza, a professora foi retomando a leitura de cada frase do texto, escrevendo no quadro e solicitando sugestões dos alunos para ampliar as idéias, chamando sempre a atenção quanto ao cuidado para não modificá-las, a menos que a autora do texto quisesse.

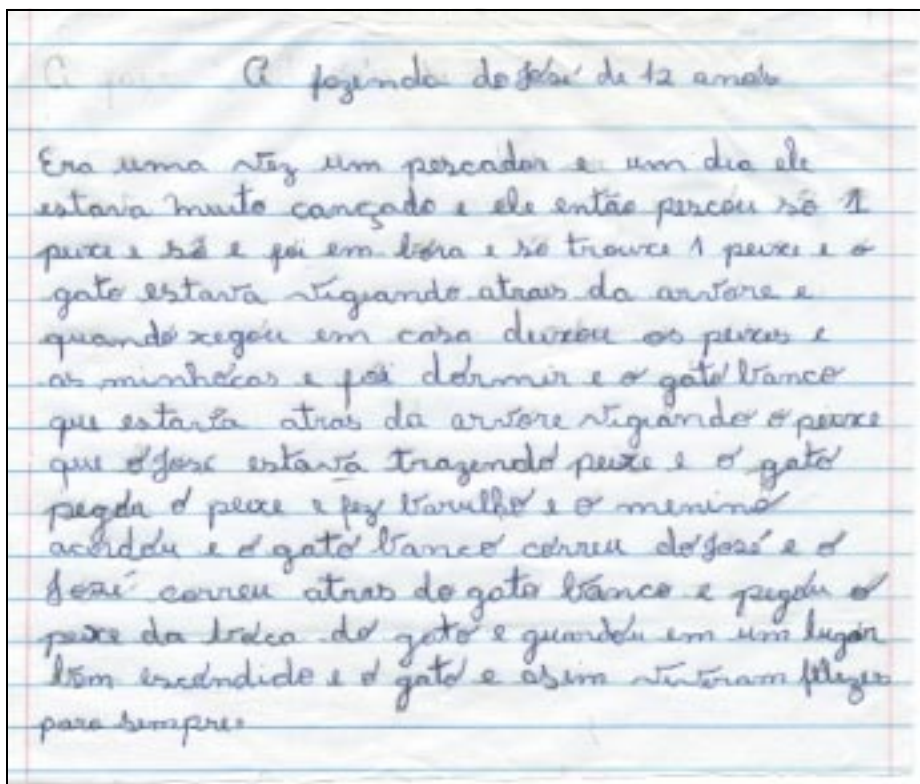
**P:** vamos lá? o texto começa assim ((escrevendo no quadro)) era uma vez um pescador // dá pra completar essa idéia? / “C” o que mais podemos escrever?

**A10:** que se chamava José

**P:** “I” o que você acha? ((a autora concordou)) // então vai ficar assim // era uma vez / um pescador que se chamava José ((dessa forma todo o texto foi reescrito, incluindo as devidas correções feitas anteriormente, sendo que, a cada parágrafo reestruturado, era dado um tempo para que todos copiassem no caderno de textos)).

A fala da professora: *desta vez eu escolhi o texto da “I” para vocês me ajudarem na reestruturação como a gente faz sempre*, bem como a familiaridade das crianças com essa atividade, confirmam a percepção de tal prática como sendo constante nessa turma, ou seja, num momento posterior à sua elaboração, os textos passam a ser objetos de análises lingüísticas, respeitados o ritmo e a peculiaridade dos alunos dessa primeira série.

Os quadros apresentados na seqüência mostram-nos o texto produzido pela aluna nas versões anterior e posterior à reestruturação.



José

Era uma vez um pescador que se chamava José.  
 Um dia ele estava muito cansado, foi pescar e pegou um peixe só e foi embora.  
 Lá na casa do José, apareceu um gato branco e ficou atrás da árvore vigiando para ver onde o menino ia colocar o peixe.  
 Em casa deixou o peixe e as minhocas em cima do barril e foi dormir.  
 O gato pegou o peixe, mas fez barulho quando derrubou a lata com as minhocas.  
 José acordou e correu atrás do gato e pegou o peixe da boca dele.  
 O menino guardou o peixe em um lugar bem escondido para fritar à noite.

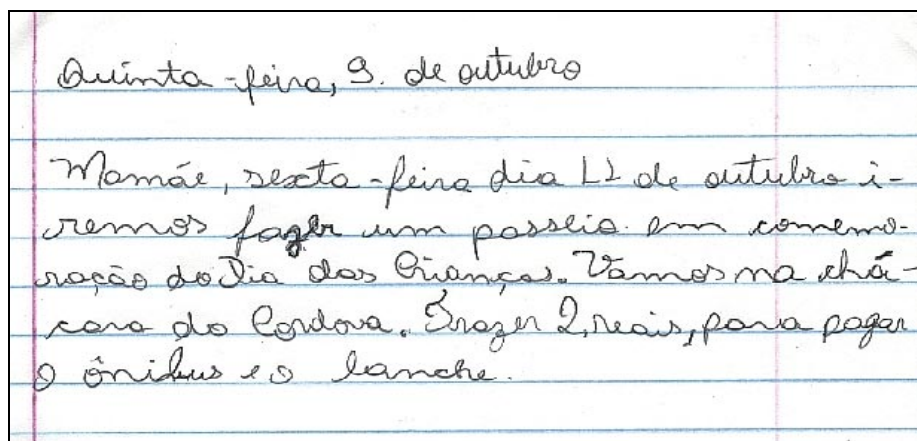
O que ficamos nos perguntando era se a cópia daquele texto (reestruturado) feita por todos os alunos lhes era necessária ou não. Teria sentido para todos, copiar aquele texto, uma vez que cada um tinha, de própria autoria, uma outra versão da mesma história no caderno? Que essa cópia pode ser significativa para a própria autora, não há dúvida, mesmo porque ela terá a possibilidade de escolher, dentre os seus textos, aquele que fará parte do livro a ser editado, mas aos demais, essa atividade teria importância? Nossa preocupação baseou-se nas palavras de Vygotsky (1988, p. 133): (...) *o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. (...) a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.* Quando, então, a cópia pode ser uma atividade relevante?

Cagliari (1999) não descarta a cópia como estratégia de ensino da leitura e da escrita, porém, alerta:

Se o professor manda o aluno copiar algo como tarefa de escola para reproduzir um modelo, poderá ter como reação um ato mecânico que não ajuda em nada no processo de alfabetização. Por isso, é preciso entender bem a natureza da atividade de cópia e tomar cuidados especiais na sua realização. (p. 301)

Observando alguns cadernos das crianças, notamos um bilhete escrito às mães, sobre um passeio que seria feito no dia seguinte ao da data do cabeçalho. Perguntamos a uma criança, se aquele bilhete fora escrito no quadro apenas pela professora ou houve participação dos alunos na elaboração do mesmo. A resposta foi afirmativa em relação à primeira opção, ou seja, a professora produziu o texto e os alunos copiaram. Trata-se de uma cópia necessária, que poderia ser, de fato, relevante para as crianças, depois de uma produção significativa desse texto, com a participação dos alunos (agentes do aviso às mães). A própria atividade de produção dessa escrita era necessária às crianças. Se elas tivessem ajudado a escrever ou,

primeiro, tivessem escrito, cada uma, o seu bilhete e, após uma atividade conjunta de reestruturação do mesmo, copiassem, aí sim, essa cópia estaria sendo necessária para que aquela escrita cumprisse a sua função social, já que o bilhete deveria ser claro para evitar equívocos. Eis o bilhete:



Maciel, Almeida e Gimenes (2002, p.111) defendem que *no amplo contexto da escrita, a utilização da cópia deve ter uma função social explicitamente apresentada para a criança*. As autoras enfatizam a utilidade dessa atividade como meio de usufruir socialmente do texto escrito, tirando dele o melhor proveito. Assim, destacam que, sendo, a mesma, usada como mero exercício de fixação da escrita, de nada adianta, a não ser para evidenciar uma concepção de aprendizagem desta como simples aquisição de uma técnica. Sendo, porém, utilizada de forma significativa, cumpre a sua função na vida escolar do aluno. Dentre as sugestões de atividades de cópia significativa, dadas pelas autoras, lembramos a cópia de receitas de alimentos, de poesias, de letras de músicas do interesse das crianças.

Resgatando o que dissemos no capítulo anterior, voltamos a acreditar que a descoberta da capacidade de aprender, de melhorar o que já aprendeu, de desenvolver a autonomia para escrever, sem que, para isso, seja necessário copiar sempre de quem já conquistou o seu espaço de escritor, seja gratificante para a criança. E isso é possível através de práticas significativas de melhoria da escrita.

Como dissemos, esse tipo de atividade conduz os alunos à percepção de que uma possível crítica ao texto não significa crítica à pessoa do autor, e de que o professor, é, na verdade, um parceiro no processo de aprendizagem, e não alguém que está ali para julgar o que eles fazem.

Quando presenciamos uma aula de ciências, numa turma de terceira série, observamos as crianças envolvidas com a exploração de diversas folhas de vegetais, colhidas por eles no pátio da escola, depois de algumas explicações sobre as funções das folhas das plantas, dadas pela professora (“E”), na sala de aula. Essa aula começou a partir de uma pesquisa que os alunos fizeram na semana anterior sobre partes das plantas. Cada grupo de crianças pesquisara sobre uma dessas partes e apresentara para a turma o que havia levantado sobre o assunto. Com as folhas colhidas sobre as carteiras, todos queriam mostrá-las, uns para os outros e para a professora, e comparar semelhanças e diferenças entre elas. Havia um barulho produtivo – se é que se pode dizer assim – decorrente do envolvimento com aquela atividade. A professora coordenou a montagem de um painel em que cada aluno colava uma folha (diferente das que já havia), falando das suas características. Em seguida, passou a produzir, com os alunos, um texto no quadro, sobre as funções das folhas dos vegetais e sua importância para a vida.

Aqui chegamos ao ponto que nos chamou a atenção naquela aula. Para elaborar o texto que ia sendo copiado no caderno de ciências, a professora solicitava a colaboração dos alunos a respeito de termos a serem usados, da organização das frases, de questões ortográficas etc. Ocorreu que um aluno levantou-se e disse:

*A1) professora/ não pode trazer o português para essa aula// é de ciências*

Isso nos levou a dar importância a mais um dado, nesse trabalho de observação: a questão da fragmentação de conteúdos e disciplinas na escola, como se, na vida cotidiana, a leitura e a escrita não estivessem presentes, cumprindo sua função social, em todas as áreas do conhecimento. Certamente essa fragmentação, que historicamente acontece na escola (e isto não é novidade), levou o aluno a pensar que só deve preocupar-se com a produção do texto conforme as convenções da língua escrita, nas aulas de português.

Não estamos querendo dizer que a escola deveria, como num passe de mágica, desfazer a organização curricular por disciplinas, em que está estruturado o seu trabalho pedagógico, mas que essa organização, muitas vezes, leva os professores a compartimentalizarem não só os conteúdos como, também, os procedimentos em relação a esses conteúdos. No caso em questão, há objetivos que são específicos dos conhecimentos relativos àquela aula de ciências, mas há

procedimentos correspondentes à escrita que, se não forem observados, podem comprometer o entendimento daquele conteúdo registrado no caderno dos alunos. É aí que a fragmentação entra como vilã e prejudica o processo de construção do conhecimento. Isso, sem falar da questão de conteúdos relacionados, que exigem ou possibilitam uma “invasão” a outras áreas (ou disciplinas). Cabe lembrar que se a fragmentação acontece, não é porque os professores escolhem trabalhar assim, mas porque os sistemas de ensino, há muito, organizam o currículo dessa forma. No entanto, vários trabalhos, como o de Fazenda (1997), apontam caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Voltando à questão da cópia, consideramos que após esse tipo de produção, copiar o texto no caderno pode ser uma tarefa relevante, uma vez que o registro desse conhecimento elaborado é importante para possibilitar as relações e/ou inferências que forem possíveis e necessárias para outras elaborações.

Na turma da quarta série, percebemos um trabalho característico da referida fragmentação, com o agravante da submissão total à proposta de atividade do livro didático. A professora – “B” – iniciou a aula pedindo para as crianças abrirem o livro numa determinada página, realizarem individualmente a leitura do texto e observarem “atentamente” o mapa ali contido, para, em seguida, copiarem esse mapa no caderno, bem como um questionário alusivo ao mesmo, e responderem às perguntas, cujas respostas seriam encontradas no texto e no próprio mapa. Nessa sala, o barulho também era intenso, porém, não decorrente da atividade em si, já que, enquanto alguns desenhavam, outros escreviam, outros brincavam com os lápis etc., surgiam perguntas sobre os mais diversos assuntos, como:

*A1) professora/ quando vai ter aula sobre empreendedorismo?*

*A2) professora// a letra b também é pra copiar?*

*P) é/ claro// copiar e responder*

*A2) profe/ quando vamos dar o presente para a treinadora de dança?*

*P) ah/ sim/ bem lembrado// ((dirige-se à turma)) quem trouxe um real para comprar o presente da treinadora?*

Estando entre as carteiras, conversando com um e outro aluno, a professora dirigiu-se, então, à sua mesa para receber o dinheiro dos que trouxeram. A coordenadora pedagógica entrou na sala para fazer a divulgação de uma peça de

teatro que haveria na cidade; apresentou o “folder” relativo à peça, falou da importância de aproveitar tal oportunidade e chamou a atenção de uma aluna que estava com um pirulito na boca, dizendo-lhe que ainda não era hora do lanche. Ao sair, foi acompanhada pela professora para uma conversa rápida. Alguns alunos “aproveitaram” para brincar de escorregar. Quando a professora voltou, lembrou a todos que haviam combinado conversar baixinho para não atrapalhar a turma ao lado.

Alguns alunos mostravam o seu mapa desenhado; ela elogiava, chamava a atenção para nomes de países que estavam escritos com letra minúscula e incentivava a pintar o mapa.

Percebendo que a maioria havia terminado de responder ao questionário, passou a chamar um a um para “corrigir” o caderno. Assinalava com “c” as respostas certas, fazia correções de ordem ortográfica e dava um conceito (quase sempre “ótimo”). Tendo olhado os cadernos de todos os que terminaram, escreveu no quadro (para os que ainda estavam fazendo a atividade): “terminar em casa”, e pediu que pegassem o caderno de português, porque iria ditar um poema que seria lido e interpretado depois.

Em dado momento, enquanto os alunos faziam aquela atividade, “B” falou-nos, à parte, sobre dificuldades encontradas para ajudar alguns alunos com “problemas” na aprendizagem da escrita. Preocupada, dizia:

B) *eu não tenho formação para ajudá-los/ eu nunca alfabetizei// não sei o que fazer com eles// eu fico naquela dúvida/ sabe/ como que eles vão para a quinta série”/ eles vão sofrer lá// mas uma criança com doze anos vai ficar aqui”/ não adianta reprovar/ porque eles vão continuar reprovando// eles precisam de ajuda/ mas a prefeitura tirou o contraturno que era a única coisa que tinha pra esses alunos// eu até sugeri pra diretora que a APP ((Associação de Pais e Professores)) poderia pagar um professor pra aulas de reforço// eles vêm com deficiência lá da alfabetização e param aqui// são problemas que fogem da minha capacidade de ensinar*

Cabe lembrar que, como vimos anteriormente, “B” é licenciada em Matemática e está cursando Direito. Ela mesma reconhece a própria dificuldade decorrente da falta de habilitação na área, quando diz que não tem formação para ajudar os alunos e que, portanto, não sabe o que fazer com eles.

Chamou-nos a atenção, entretanto, a empatia existente entre a professora e aqueles alunos. Sem dúvida, eles gostam da sua aula porque gostam dela. Ela os cativa pelo modo como se dirige a cada um e conversa sobre coisas do interesse



deles. Porém, enquanto a relação professora-aluno é interessante, a relação ensino-aprendizagem, naquela aula, praticamente não ocorreu, ou ficou por conta do livro didático. Ou, se ocorreu, foi por conta dos hábitos já incorporados no ambiente escolar, dada a cultura de ensinar e de aprender já estabelecida (FEIMAN- NENSER e FLODEN, 1986, p. 505 et seq.). Mas o que queremos apontar é que não houve orientação para o desenvolvimento do trabalho nem discussão do tema. Esse tipo de atividade pode levar os alunos a pensarem que ler e escrever é simplesmente copiar e responder perguntas (ou encher linhas com repetições do já escrito nos livros).

Nesse caso, os que já sabem, produzem sozinhos, talvez progridam, dificilmente regridem, mas os que “precisam de ajuda” talvez acentuem cada vez mais as suas dificuldades.

Imaginamos que tenha sido assim, porque a aula não era de língua portuguesa, já que “B”, na sua entrevista, fala da reestruturação de textos como principal instrumento para o desenvolvimento da habilidade de escrever dos alunos. A propósito, terminado o ditado do poema, a professora fez a leitura do mesmo, em voz alta, para que todos acompanhassem no caderno, a fim de “verificar se não faltou nada” e não para experienciarem a leitura na linguagem poética. Em seguida, estimulou cada um a falar da impressão tida sobre o assunto do texto. Com a finalidade de corrigir o ditado, foi chamando um a um, pedindo que escrevesse, no quadro, versos do poema e recomendando que todos olhassem bem a escrita de cada verso e corrigissem possíveis erros de ortografia. Seria, este, um exercício de reestruturação do texto?

A observação dessa aula nos levou a algumas considerações: nas atividades em que aparece o livro didático como recurso, a sua própria organização já define a ação do professor e dos alunos. São atividades previstas e controláveis, elaboradas não para serem usadas como instrumento de construção do saber, mas sim, para serem seguidas, tendo, em si, um conhecimento pronto a ser dado aos que, supostamente, não o têm. No episódio em questão, não houve interferência da professora, a não ser para corrigir as respostas dadas, conforme o que estava no livro, e algumas questões relativas à ortografia.

No caso do poema, os comentários dos alunos, após a leitura do mesmo, ficaram apenas como comentários; não foram aproveitados para, por exemplo, a produção de uma nova versão, a partir de uma discussão sobre a diversidade

possível de idéias veiculadas por um mesmo texto. O que ocorreu, foi a reescrita do mesmo poema, no quadro, com a participação dos alunos, objetivando a correção ortográfica, que também pode ser importante, mas não se constitui como o único objetivo do ensino da escrita.

Outro aspecto a ser ponderado é que o próprio texto de divulgação do teatro, trazido àquela sala de aula pela coordenadora, poderia ter sido explorado pela professora, para que ela, ao mesmo tempo em que avisava sobre a peça, pudesse fazer um exercício de leitura e (por que não?) de análise lingüística do mesmo. Afinal, trata-se de um texto que circula no meio social, com uma determinada finalidade.

O que vimos até aqui, neste capítulo, permite-nos dizer que é clara a intenção da escola de que todos sigam uma linha de trabalho que estimule a construção do conhecimento por parte dos alunos, como é clara também a sua intenção de dar conta da aprendizagem de todos. Percebe-se, porém, tanto nas falas das professoras quanto nos procedimentos em sala de aula, que a intencionalidade em relação à opção por uma linha teórica comum ainda não se concretizou, e que dar conta da aprendizagem de todos, ainda é um ideal a ser alcançado. Talvez uma das maiores necessidades esteja relacionada à questão da formação inicial e continuada do corpo docente. Há, sem dúvida, ações, ainda que tímidas, já iniciadas no que diz respeito a oportunidades de estudo, mas há um longo caminho a percorrer.

Definir-se por uma linha teórica, por uma concepção de ensino e de aprendizagem é, sem dúvida, fundamental para o sucesso da prática pedagógica, mas é imprescindível entender o que isso significa no fazer diário dentro da escola. Para tanto, é necessário poder estudar, discutir, experimentar e trocar experiências a fim de que a transformação aconteça efetivamente. A opção por uma concepção interacionista no ensino de língua materna não implica um simples arranjo novo de conceitos e/ou da organização curricular, mas uma verdadeira revolução das práticas de sala de aula, que vai desde a organização do espaço físico até os procedimentos, atitudes e relações que ali acontecem. Na atualidade, acredita-se que o que valida e dá solidez a uma prática é a sua fundamentação científica, a coerência entre as suas propostas e a concepção teórica que a sustenta, a correspondência entre os princípios e as situações de aprendizagem. Isto dá qualidade à resposta que se oferece aos problemas do ensino, no caso, o da escrita e da leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que abordamos neste trabalho e sem a pretensão de concluí-lo, já que reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita, por sua própria natureza dialética, não se esgotam, pudemos entender que a conquista dessa modalidade da linguagem pela criança, depende, fundamentalmente, da relação entre as concepções de ensino, de aprendizagem, de língua e de linguagem, e aquilo que efetivamente se faz na sala de aula.

Certamente há todo um conjunto de fatores que explicam o surgimento de dificuldades de aprendizagem da escrita na escola, e esses fatores muito raramente estão, em maior peso, na própria criança. No entanto, esta pesquisa nos mostrou que, mesmo esforçando-se em rever concepções e melhorar a qualidade do ensino, grande parte dos alfabetizadores põe a responsabilidade maior pela não aprendizagem no aluno com tudo o que lhe diz respeito (seu meio, suas condições, sua família...).

Como diz Cagliari (1999, p. 38), *alguns professores têm muita dificuldade em olhar para seus alunos e enxergar o que se passa com eles. Na maioria das vezes, sabem apenas aplicar o que aprenderam nas escolas de formação ou em livros*\*. Soma-se a isso uma outra dificuldade: a de olhar para a escrita e enxergar nela o que as crianças não alfabetizadas enxergam. Não quisemos apontar os professores como vilões, uma vez que eles fazem aquilo que aprenderam a fazer, para ensinar a ler e escrever. Da mesma forma, também não quisemos apontá-los como vítimas, porque não foi nosso objetivo justificar uma situação. Atentamos para essa questão porque pretendemos contribuir para a busca da superação de práticas que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola. Assim sendo, chegamos ao entendimento de que precisamos olhar para o professor da mesma forma com que queremos que ele olhe para o aluno, ou seja, a partir da sua realidade e dos seus saberes sobre esse processo.

Nesse sentido, há todo um contexto histórico-social que precisa ser considerado. O modelo de aprendizagem de cada professor (que é construído ao longo da sua vida, incluindo a sua trajetória escolar) está estreitamente ligado ao seu

---

\* Essa crítica já foi formulada por Lauro de Oliveira Lima no início da década de 80 (LIMA, L. de O. *Pedagogia*: reprodução ou transformação. São Paulo: Brasiliense, 1982). A questão é, pois, bastante antiga.

jeito de ensinar, que nem sempre tem a ver com o jeito de aprender do aluno, porque este tem toda uma história individual, com suas próprias experiências.

Pensar na prevenção das dificuldades de aprendizagem, significa pensar na eficiência do processo de ensino, o que implica refletir sobre a dinâmica da sala de aula que, por sua vez, está inserida num contexto maior: a escola, dentro da amplitude do sistema de ensino como um todo.

Os dados que levantamos nesta pesquisa nos indicaram que a compreensão do processo de construção do conhecimento, ligada aos conhecimentos da área da lingüística, é fundamental para que o professor alfabetizador desenvolva uma prática pedagógica eficaz, no ensino da língua materna. Esses dados mostraram alguns equívocos na relação teoria-prática, o que nos levou a acreditar que a grande maioria das dificuldades de aprendizagem é produzida na instituição escolar.

Se partirmos do pressuposto de que todas as crianças são capazes de aprender, entenderemos que não é possível continuar com uma cultura de bem sucedidos e de fracassados na escola. Como dissemos, sentir-se capaz é condição fundamental, ao aluno, para continuar progredindo, e isso nos leva a insistir na idéia de que a escola deve levar em conta os aspectos cognitivo e afetivo desse aluno ao propor situações de aprendizagem, no sentido de reforçar a auto-estima e a autoconfiança como requisitos importantes para evitar dificuldades.

As entrevistas e as aulas observadas apontaram equívocos, como os já mencionados no capítulo anterior, mas apontaram, também, algumas conquistas importantes para a superação dessa cultura. É o caso do projeto “Noite de Autógrafos” que impulsiona os alunos da primeira série à crescente melhoria da própria escrita e ao envolvimento nas atividades de correção e reestruturação dos próprios textos. Aliás, chamou-nos a atenção, na série observada, a intensidade com que essas crianças participavam dessas atividades, apontando problemas de ortografia, de concordância verbal e nominal, de organização do texto etc. e como contribuía para a ampliação das idéias dos colegas (autores). Os depoimentos das professoras dessa série testemunharam que todas as crianças chegam, ao final do ano letivo, lendo e escrevendo, em condições de continuarem progredindo na série seguinte.

Contrariamente a esses depoimentos, apareceram queixas como a de uma professora de quarta série (“B”), que dizia ter alunos com sérias dificuldades na

leitura e na escrita, que essas dificuldades seriam *deficiências que vêm lá da alfabetização* e que estariam fora da sua *capacidade de ensinar*, por lhe faltar a *formação para ajudá-los*.

Outra contradição apareceu no fato de um aluno de terceira série protestar quando, numa aula de ciências, a professora chamava a atenção para aspectos da produção do texto sobre o que fora estudado, dizendo (o aluno) que aquela aula não era de português.

Até aqui, ficaram evidentes dois pontos sobre os quais já tecemos alguns comentários: o da formação inicial e continuada dos professores e o da fragmentação do ensino na escola.

Quanto ao da formação inicial, arriscamos dizer que seria interessante pensar na necessidade de contribuições mais efetivas da área da Lingüística (talvez em disciplinas específicas) no curso de Pedagogia, para que o professor, de posse dos conhecimentos vindos dessas áreas, disponha de maiores possibilidades para buscar entender como é que cada um dos seus alunos aprende, para compreender determinados “erros” de escrita desses alunos e para organizar, de forma mais eficiente, a sua atuação como mediador do processo de construção da leitura e da escrita, em sala de aula. Longe da pretensão de que essa idéia seja original, apoiamo-nos em Kramer (*apud* Franchi, 1999, p. 12) que observa ser

preciso (re)comprometer o termo “pedagógico”, dando-lhe um caráter de prática social. (...) à luz da teoria que se elabora sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, diminuir a defasagem entre aquilo que se sabe sobre a alfabetização e *como se faz* essa alfabetização em sala de aula: na discussão corrente entre abordagens filosóficas e históricas, psicológicas e psicolingüísticas, lingüísticas e sociolingüísticas, estaria faltando o crivo da análise pedagógica.

Isso, talvez, implicaria rever os cursos de formação de professores alfabetizadores, o que exigiria uma outra pesquisa e uma discussão que, embora necessária, vai além do que nos propusemos neste trabalho.

No que diz respeito à formação continuada desses professores, há que se pensar em formas de organização do ano letivo na escola, prevendo a promoção de grupos de estudo permanentes, além dos eventuais cursos e/ou palestras, que também são importantes, mas que, por abordarem questões pontuais e nem sempre oportunizarem a continuidade das discussões referentes aos temas abordados, não

dão conta de ajudar, de maneira efetiva, os professores na individualidade das suas práticas.

Esbarra-se, nesse caso, em questões de ordem legal, como a do cumprimento dos duzentos dias letivos previstos na legislação, como tempo mínimo de efetivo trabalho escolar, visto que, segundo alguns educadores, se os grupos de estudo forem programados para reunirem-se com certa frequência, não seria possível “fechar” o calendário anual. Pensamos ser importante tecer algumas considerações a esse respeito, apesar de não ter sido esse o foco principal da nossa investigação, porque essas estão relacionadas com as perspectivas de futuras pesquisas ou ações efetivas decorrentes das nossas reflexões.

Conforme disse a professora Guiomar Namó de Mello\*, em palestra proferida para professores do Estado do Paraná, em agosto de 2000, na Universidade do Professor (Faxinal do Céu), a atual LDB, no artigo 13, fala da incumbência do professor, deslocando o seu eixo da liberdade de ensinar para o direito de aprender. O professor deixa de ser o detentor do saber e passa a ser o “zelador” da aprendizagem do aluno. Assim, todo o sistema escolar existe em função do direito de aprender do aluno. Ora, se é assim, podemos dizer que a escola que destina uma parte dos dias letivos para os professores discutirem a prática pedagógica, não está ferindo esse direito, pelo contrário, está organizando formas de garanti-lo. Portanto, se os alunos, em alguns dias do ano, não estiverem na escola (e isto não significa que não estejam envolvidos com o estudo, dependendo de como cada professor encaminha atividades), porque os seus professores estão estudando, não têm nada a perder com alguns dias a menos de aula no ano, mas sim, a ganhar, pela conseqüente melhoria da qualidade do ensino.

Se, como dissemos, é preciso olhar para os professores alfabetizadores a partir dos seus saberes e da sua realidade, abordar a questão da alfabetização na perspectiva da prevenção de dificuldades de aprendizagem, requer considerar os aspectos comentados acima, visto que, para isso, esses professores precisam ser atendidos nas suas necessidades. Como afirma Cagliari (1989, p. 96), *é comum os professores de português ou de alfabetização saberem muito pouco sobre a natureza da escrita, como funciona, como deve ser usada em diferentes situações.*

---

\* Autora de vários livros na área da educação e consultora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, para elaboração e implementação dos projetos político pedagógicos das escolas, no ano de 2000.

Isto explica (embora não justifique) queixas como a da professora “E” que dizia não ter competência para ajudar os alunos com dificuldades na escrita.

Se voltarmos ao depoimento dessa professora, no capítulo anterior, veremos que ela disse nunca ter alfabetizado. Essa declaração, provavelmente decorreu do entendimento de que o processo de alfabetização ocorre apenas na primeira série, o que, segundo Cagliari (op. cit.) não é verdade, porque o que se deve esperar é que, no final de um ano de alfabetização, a criança saiba simplesmente escrever e não escrever tudo e com correção absoluta.

Analisando as aulas das professoras “A” e “E”, chegamos à idéia de que ambientar o ensino da escrita em uma rica interação e atividades orais, permite envolver intensamente as crianças em constantes reflexões e análises sobre a própria produção. Isto traz conseqüências benéficas para a aprendizagem. Se, conforme o mesmo autor citado acima, as crianças podem aprender a escrever da mesma forma como aprenderam a falar, é importante vincular a aquisição da escrita à linguagem oral das crianças. Não é o caso de considerá-la como mera transcrição da fala, mas de contextualizar essa escrita, possibilitando analisá-la em relação à sua função e uso, com base na correlação entre uma e outra modalidade.

Assim, baseamo-nos em Franchi (op. cit., p. 21) para dizer que vale tomar *a própria atividade oral das crianças como meio conveniente para assegurar às primeiras atividades de escrita um contexto comunicativo e significativo*. Essa prática, segundo a própria autora, deve ter o cuidado de atentar para a modalidade coloquial das crianças, analisando-a em relação à modalidade padrão, culta, da escrita, já que *escrever nunca vai ser a mesma coisa que falar*. (Ibidem, p. 23).

Além do benefício da contextualização e da significação, a inserção da escrita em um contexto oral permite trabalhar sobre a hipótese inicial da criança a respeito da relação entre grafias e sons, evitando confusões na hora de escrever, como as trocas entre grafias como ‘pa’-‘ba’, ‘ta’-‘da’, ‘fa’-‘va’ etc., e levando os alunos a, aos poucos, familiarizarem-se com aspectos da arbitrariedade da escrita, superando o uso inadequado de letras nas palavras que, diga-se de passagem, era um dos principais problemas apontados pela professora “B”, conforme se pode ver no texto de um dos seus alunos, entre os documentos anexos\*.

---

\* Vide anexo 3

É oportuno dizer, portanto, que tendo como princípio norteador do trabalho pedagógico, uma concepção interacionista de linguagem, ligada a uma concepção sócio-construtivista de ensino-aprendizagem, é possível evitar o surgimento de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Pensando dessa forma, todo e qualquer objeto de estudo, seja de que área for, pode ser explorado tendo como instrumento mediador o uso da linguagem, tanto oral quanto escrita, e isto significa que, mesmo sendo o currículo dividido em disciplinas ou áreas do conhecimento, a produção de textos pode ser uma atividade que permeia todas elas e, por isto, evita desenvolver nos alunos a impressão de que só se deve aprender a escrever bem para especificidades das aulas de português.

Fazer da criança um estudante, segundo Colello (1995), é enriquecer o seu universo de experiências, valorizando suas iniciativas, multiplicando seus recursos de aprendizagem e ampliando sua criatividade e suas formas de perceber o mundo e atuar sobre ele. Isto começa, sem dúvida, nos primeiros anos de vida, e, no caso da educação escolar, no início do processo sistematizado de alfabetização. Com atividades significativas e, para isto, contextualizadas, é possível assegurar que as crianças, a partir do seu ingresso na escola, ampliem cada vez mais a competência lingüística que já possuem desde quando aprendem a falar, evitando-se, assim, que venham a sentir-se incapazes quando estão aprendendo a escrever.

Finalizando esta dissertação e acreditando ter cumprido os objetivos propostos, apresentamos, sinteticamente, os possíveis encaminhamentos e sugestões indicativas voltadas para a formação profissional do professor de linguagem, ou professor alfabetizador, em sentido estrito ou lato.

Como dissemos, trata-se de rever ou retomar discussões acerca dos cursos de formação inicial, no sentido de que esses redimensionem o espaço das contribuições da Lingüística, para que o futuro professor, de posse dos conhecimentos também dessa área, aliados aos conhecimentos (extremamente necessários) da área da Pedagogia, possa atuar como investigador das ações dos alunos enquanto sujeitos que aprendem a ler e escrever, e, compreendendo os mecanismos subjacentes às suas tentativas de leitura e de escrita, interferir adequadamente no seu processo de aprendizagem, de modo a favorecê-la. Logicamente, essa atuação como investigador, deve ocorrer, inclusive, durante o processo de formação inicial, tendo



a pesquisa como princípio formativo do professor, já que a atitude investigativa dificilmente vem por acréscimo aos conhecimentos teóricos.

Tal atitude investigativa poderá perpetuar-se na atuação profissional dos alfabetizadores, principalmente, se eles estiverem inseridos num contexto que lhes favoreça a continuidade da sua formação, sendo, portanto, necessária a organização democrática do espaço escolar para que, nele, se realizem, regularmente, estudos e discussões voltadas às necessidades da realidade desses professores (e dos seus alunos), que permitam a realimentação da prática pedagógica.

Finalizamos a escrita provisória desta dissertação, com o pensamento de Vygotsky (1988, p. 101):

*A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. (...) 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.*

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Linguística e Psicopedagogia*. In: SCOZ, B. J. L. et al. (Orgs.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de pesquisa n° 65*. São Paulo, 1988, p. 3-10.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2000.

BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. In: DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da linguística*. Pragmática. Campinas: Editora do Autor, 1982.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa - ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Eliana V. (Org). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. *Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CASTORINA, José A. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CITELLI, Beatriz H. M. & BONATELLI, Ivanhoé R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papirus, 2001.

DIJK, T. A. Van. Études du discours et enseignement. In: *Linguistiques et enseignement des langues*. Presses Universitaires de Lyon (1980) – Coleção Linguistique et Semiologie, Lyon. p. 13-75.

ERICKSON, Frederick. Métodos qualitativos de la investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II: métodos qualitativos y de observación*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones PAIDOS, 1988.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1999.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; FLODEN, Robert E. The Cultures of teaching. In: WITTROCK, Merlin C. *Handbook of research on teaching*. 3ª ed. New York: Macmillan, 1986, p. 505-526.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. *Seminário regional sobre alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe*. Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região. Brasília: Ministério da Educação/OREALC, 1987b.

\_\_\_\_\_. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCHI, Eglê P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

- KATO, Mary (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, Lizete S.; PAVANELLO, Regina M.; MORAES, Sílvia P.G. (Org.) *Formação de professores e prática pedagógica*. Maringá: Eduem, 2002.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia: Antigüidade e idade média*. São Paulo: Paulus, 1990 (Coleção filosofia – v. I).

RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

ROULET, Eddy. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

RUSSO, Maria de F. ; VIAN, Maria Inês A. *Alfabetização: um processo em construção*. São Paulo: Saraiva, 1997.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática 1991.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SUASSUNA, Lívia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

VASCONCELOS, Sílvia I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa M.O. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC/INEP, 2002, p. 277-288.

VILAS BOAS, Heloisa. *Alfabetização: outras questões, outras histórias*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VYGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado. Da formação do professor à prática de produção textual na aula de língua portuguesa. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Mestrado em Lingüística Aplicada, 166p., 2000.

## **ANEXOS**



## ANEXO I – DESTAQUES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

### I – INTRODUÇÃO

O mundo está mudando velozmente, pela presença cada dia mais significativa de recursos tecnológicos, que refletem nas culturas e nas relações humanas.

Vivemos um momento em que as ciências tendem buscar caminhos, de interagirem, de modo a alcançar uma melhor compreensão dos seus objetivos. A escola é apontada, com suas ciências humanas, como um instrumento primordial para a reconstrução da sociedade

Com um atraso lamentável, devido ao descompromisso com a real valorização do trabalho educativo, (que deve ser vivenciado cotidianamente nas escolas), em detrimento de concretização de objetivos que visam a divulgação de um aparente momento histórico vivido com qualidade, para impressionar os organizadores e os mais altos dirigentes políticos, a escola, com os educadores, caminha lentamente porque está mergulhada num mundo de tantos desencontros, interesses egoístas, desigualdades; mas sempre em busca de concretizar suas mais dignas e necessárias finalidades junto à sociedade.

O homem é um ser rico em necessidades e capacidades físicas, emocionais, culturais, espirituais e intelectuais. Buscar uma educação equilibrada, que atenda a essa multiplicidade, é fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), supõem um processo educativo que considere o aluno uma pessoa concreta, inserida numa sociedade real, e que vivencie uma prática pedagógica que ofereça conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às suas reais necessidades e interesses, resultando na formação do cidadão crítico, participativo, responsável.

Muitas posturas teóricas se vislumbram em benefício da concretização das finalidades educacionais com fundamentos que supõem um referencial de grande qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. O que ocorre, no entanto, é que nenhuma mudança se concretiza no papel e nas intenções. Ela se torna real e viva na concretude da prática social, onde, muitas vezes, infelizmente, depara-se com atitudes de “vida privada”, “consumismo”, “levar vantagem em tudo”. Este quadro social é que precisa ser assumido pela escola, com a finalidade de transformação para a justiça, para a solidariedade, para o bem comum, o que supõe profissionais da educação realmente competentes e engajados na construção de uma sociedade que oportunize a realização pessoal, para a conquista da realização coletiva.

A família, em razão do acelerado processo de transformação pelo qual passa a sociedade brasileira, vive inúmeros problemas de ordem econômica, social e ética. Sem saber como agir, pois lhe falta uma formação sólida e equilibrada, no sentido holístico, a família passa a delegar toda a responsabilidade educativa à escola que, por sua vez, resente-se de uma efetiva participação no processo educativo dos filhos (professores também são frutos destas mesmas famílias!).

Diante desta realidade e aspirando construir uma escola que consiga, com eficiência de ação pedagógica concretizada no seu cotidiano, cumprir o papel de

mediador e ampliador dos conhecimentos necessários para facilitar ao aluno a sua compreensão de mundo com perspectiva de transformá-lo para o bem, é que a ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO LUSTOSA DE OLIVEIRA – ENSINO FUNDAMENTAL reelabora o seu projeto educacional.

Dispensa-se o registro da caracterização das Áreas, neste plano educacional, visto que seria prejudicial o resumo do contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois encerram diversas colocações e exemplos, num todo orgânico e indispensável, numa linguagem clara e objetiva, de fácil compreensão ao professor e de possível concretude no meio escolar deste estabelecimento de ensino, descartadas as ressalvas necessárias de adaptação ao meio social e cultural de onde emergem os alunos, conforme se percebe na proposição dos blocos temáticos e seus conteúdos.

## **4.5. OBJETIVOS GERAIS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO**

### **4.5.1. LÍNGUA PORTUGUESA**

Desenvolver a capacidade de expressão oral e apropriar-se da leitura e da escrita como instrumentos básicos para a comunicação, pela compreensão de textos orais e escritos, produção de textos diversos para diferentes situações de participação social, com domínio de aspectos formais estruturais necessários ao estabelecimento de uma comunicação clara e objetiva servindo também de instrumental à construção de conhecimentos em outras Áreas Curriculares.

### **4.5.2. MATEMÁTICA**

Estabelecer diferentes relações de classificação, de seriação, de comparação, de generalização, de estimativa, de coleta e interpretação de dados, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico para a aplicação a situações de vida cotidiana, utilizando a linguagem dos números, as operações, as medidas, o espaço e as formas geométricas, para bem compreender as possíveis relações e interdependências quantitativas e apoio à construção de conhecimentos em outras Áreas Curriculares.

### **4.5.3. CIÊNCIAS**

Compreender as relações recíprocas entre sociedade e ambiente, marcadas pelas necessidades humanas para que a vida se mantenha na terra, e continue o seu ciclo de existência, com qualidade, identificando e valorizando o que é natural como matéria prima para a sobrevivência através das necessárias transformações em recursos tecnológicos.

## **4.6. ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

### **4.6.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A linguagem é um fato histórico, resultado da ação coletiva que os homens desenvolvem, no processo de trabalho, ao longo de sua história. O conceito de alfabetização revela que é “um processo de aquisição de uma forma particular de linguagem, dotada de significação”, ao que se pode acrescentar que alfabetização que se quer, que se objetiva realizar na escola é, em sentido amplo, uma apropriação de conhecimentos que possibilitem uma leitura crítica de mundo, para uma posterior interação com as relações diversas de interação social, em busca da realização pessoal e coletiva, na construção do bem comum. Isso faz concluir que a representação dos sentimentos, das emoções, dos conhecimentos, das experiências se faz, inicialmente, através de múltiplos instrumentos como: gesto, jogo, brinquedo; posteriormente através da linguagem escrita real. A criança que está desde cedo em contato com a escrita pela interação com pessoas que lêem e escrevem, com o material escrito em abundância, já elabora noções básicas das funções escritas como: comunicar, nomear, indicar, identificar. Faz-se importante ao professor “alfabetizador”, no sentido literal da palavra, ter um bom conhecimento do nosso sistema gráfico, para poder melhor sistematizar seu processo de ensino e aprendizagem para entender as dificuldades ortográficas que os alunos apresentam, para melhor auxiliá-los a superá-las. Vale enfatizar que o que importa na alfabetização (bem como em todo o processo pedagógico nas diferentes áreas do conhecimento), é a apropriação significativa do código escrito.

A linguagem e o trabalho são o que caracterizam as pessoas, diferenciando-as de outros animais. E essa necessidade social e histórica das pessoas leva-as a dizer algo a alguém; e esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, é que acaba por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras dirigem-se, portanto, a interlocutores concretos, nossos pensamentos a respeito do real estão ligados aos horizontes do grupo social e da época a que pertencemos. É, portanto, dinâmico, variando conforme as situações geográficas, históricas e sociais, num contexto global e interdependente.

O trabalho com a norma padrão, na escola, é necessário para propiciar à criança o acesso ao conhecimento nela sistematizado, veiculado através dos meios de comunicação e não porque se trata da única forma correta de expressão. É com a aquisição dos conhecimentos essenciais da Língua Portuguesa que possibilitar-se-á ao aluno: conhecer, criticar, refletir sobre a realidade, para nela melhor atuar. Partindo da prática social apresentada pelo aluno, o professor deverá conduzir e direcionar o processo de ensino e aprendizagem com atividades concretas e significativas. O aspecto normativo da língua será tratado conforme exigem as necessidades de domínio para produção de textos coerentes, claros, significativos.

A escrita tem valor, desde que lida por alguém, com um determinado propósito. Assim estabelece-se a interação: escritor-leitor. Todo o trabalho lingüístico estrutural da Língua Portuguesa deve centrar-se em textos já produzidos e na produção de textos pelo aluno (e pelo professor! É muito valioso para a aprendizagem do aluno, sentir que seu professor também escreve, e sobre diferentes assuntos). “O domínio da língua se dá numa perspectiva de continuidade e num grau de complexidade crescente em que as atividades são trabalhadas ao longo das séries” (Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, p. 56). O trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas que gerarão posteriormente o conteúdo de textos escritos, também comparados aos textos escritos já existentes.

O trabalho com a leitura é essencial, no sentido de formar leitores competentes e, conseqüentemente, pessoas capazes de escrever com eficácia. Faz-se necessário oferecer ao aluno os textos do mundo: a diversidade textual precisa ser oferecida ao aluno e indicada para leitura, dentro e fora da sala de aula. Aqui, mais uma vez lembra-se o valor da postura do professor: enquanto seu aluno lê, o professor deve, também, realizar sua leitura e interagir com os alunos, numa troca de opiniões que fortalecem, com certeza, a formação de leitores comprometidos com o “ato de ler”.

#### **4.6.2. OBJETIVOS**

- Utilizar a língua oral para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capaz de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bom como de acolher, interpretar e considerar os dos outro, contrapondo-os quando necessário.

- Utilizar a escrita com eficácia, assumindo a palavra como um instrumento de expressão clara e objetiva para expor suas idéias como cidadãos críticos e participativos.
- Adquirir a prática e o prazer da leitura intensa e individual, através de livros e outros diferentes materiais impressos que favoreçam o enriquecimento de suas idéias, resultando em posterior circulação de informações.
- Praticar leitura em voz alta, não apenas como mera decodificação de sinais, mas com expressividade, fluência e entonação, identificando elementos implícitos, estabelecendo relações entre textos que lê e em outros já lidos.
- Compreender as mensagens contidas em diferentes textos com os quais se defronta, identificando idéias principais, estabelecendo relações, tirando conclusões e transferindo-as para diferentes situações de prática social nas diferentes Áreas do Conhecimento.
- Produzir seus próprios textos, mesmo que inicialmente não o faça respeitando seus aspectos convencionais, crescendo pela mediação do professor ao nível de produção de textos coerentes, claros, seqüenciais e em consonância com as exigências estruturais gráficas da própria língua.
- Realizar leituras através de múltiplos instrumentos, que auxiliem na compreensão da realidade em que está inserido, utilizando para uma transformação de sua prática social que, conquistada plenamente, dará autonomia e independência na busca de informações escritas.
- Adquirir noções de literatura, realizando leituras de obras infantis, estabelecendo um paralelo entre as idéias expressas por diferentes autores, bem como conhecendo fatos da vida do escritor, para posterior produção do seu próprio livro, seja adaptado ou com idéias originais.
- Utilizar os conhecimentos gramaticais adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua, para melhorar a capacidade de compreensão e expressão da comunicação escrita e oral.
- Construir um repertório de recursos lingüísticos a ser usado na produção de textos.
- Identificar os problemas do texto e ampliar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los, acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto para torná-lo mais claro, compreensível e agradável de ler.
- Participar em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações.
- Demonstrar comportamento adequado na escuta de textos lidos pelo professor ou pelo colega.

ANEXO 2 – CAPA E ALGUNS TEXTOS CONTIDOS NO LIVRO PUBLICADO  
POR ALUNOS DA 1ª SÉRIE



### Pesca

Era uma vez João e Pedro, eles foram pescar num rio perto de casa, neste dia nenhum deles pegou peixe. No outro dia Pedro foi chamar o João para ir pescar novamente.

— Vamos!

No meio do caminho Pedro disse:

— Eu vou pegar mais peixes do que você!

— Eu vou pegar mais peixes, disse João.

João levantou o anzol rápido pensando que tinha pegado um peixe, mas não era, era uma bota.

Quando Pedro viu o que havia acontecido, morreu de rir.

Chegou a vez de Pedro e ele levantou o anzol e viu um grande peixe.

João ficou olhando muito triste.

Mas o João pescou o outro pé da bota e Pedro começou a chorar, pois eles brigaram.

No final da pescaria cada um foi para sua casa. João com seus peixes e Pedro com suas botas.

Autor: Thiago



### Os meninos

Era uma vez dois irmãos, o Binjão e o Tã-refo.

Um domingo a mamãe levou na igreja os meninos. A mamãe falou:

— Filhos, você vai obedecer!

— Sim, mamãe, tudo bem.

Os três foram na missa no centro da cidade.

O Binjão que era muito danado começou a cutucar.

os peixeiros e os outros também. Um mulher que estava

na cantada na frente, deu um chingão nele.

Quando a missa terminou, eles foram embora e

quando chegaram em casa a mamãe cobriu eles de castigo e falou:

— Hoje vocês não vão brincar com seus amigos.

Os meninos depois do castigo aprenderam a obedecer e todos ficaram felizes.

Autor: Eston





## Os amigos

Era uma vez o João e seus amigos. Um belo dia João resolveu ir embora.

— Adeus amigos.

Seus amigos ficaram muito tristes, pois queriam que ele ficasse. Então tiveram uma ideia.

— Vamos esconder o quadro que ele mais gosta.

João já estava longe, quando viu que tinha esquecido o quadro, então ele voltou.

— Por que vocês escondiam meu quadro?

— Porque nós não queríamos que você nos deixasse!

João pensou, pensou e decidiu continuar com seus amigos.

Autor: Lucas Matêla



## O Luis

Era uma vez um menino que gostava de jogar. Luis era seu nome.

Um dia ele foi jogar com seu amigo, o Thiago. Eles foram chutar bola em frente a casa da Dona Maria.

Luis fez uma bola embricadinha, mas acabou acertando o Vidro da janela da Dona Maria. Ele gritou:

— Eu vou retornar lá pagar!

A mulher saiu e briga com os meninos.

Eles correram e deram uma volta na quadra, pensando que a Dona Maria ficaria calma.

Quando voltaram ela ainda estava lá então eles tiveram que pagar o vidro.

Autor: Junior Loy



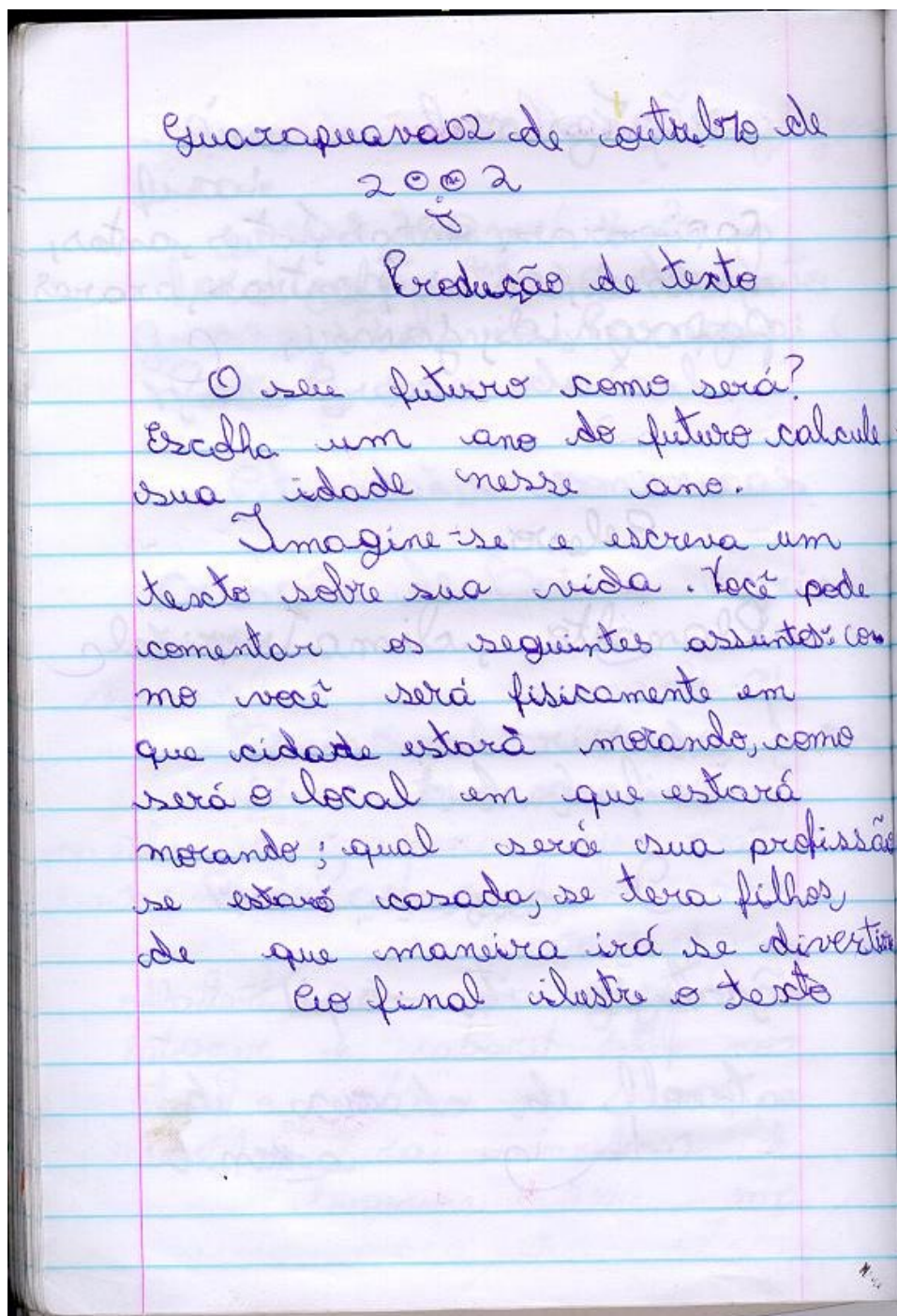
ANEXO 3 – TEXTO PRODUZIDO POR ALUNO DA 4ª SÉRIE

Produção de texto

A rosa e o reiuxinél  
... Então o estudante colheu  
a bela rosa vermelha e  
lá foi o menino foi estudar  
matemática e a e uma corosa  
passou por cima da roza  
a roza ficou amasada  
e um menino pegou a  
rosa e levou para casa e colo-  
cou numa jarra e a roza e a  
roza criou outro broto de  
roza.

ficou o menino feliz e ele  
foi e devolveu a roza vermelha para  
o menino e o menino falou  
essa roza não tem valor para  
mim e o passarinho reviveu.

ANEXO 4 – ENUNCIADO DA ATIVIDADE E RESPECTIVA PRODUÇÃO  
TEXTUAL DE UMA ALUNA DE 4ª SÉRIE



## Meu futuro

Agora já o ano de 2012 eu tenho 22 anos de idade, sou casada e tenho um filho e sou advogada, no ano passado fui declarada a melhor advogada do estado e ainda sou.

Agora em Guarapuava tenho uma casa muito bonita e gosto muito de onde moro, também do meu trabalho.

Estou pensando em tirar umas férias para ficar mais tempo com meu filho porque quero me divertir um pouco com ele.

Parabéns!

Você é muito especial :)



## ANEXO 5 - ENTREVISTAS

### Entrevista 1 – Professora da 1ª série

#### Diálogo entre documentador (Doc.) e entrevistada (A)

Doc.: você é professora alfabetizadora há quanto tempo / mais ou menos?

A: de alfabetização ou/

Doc.: especificamente / primeira série

A: desde noventa e seis

Doc.: sempre com primeira série?

A: sempre // tinha educação infantil / de manhã / e primeira série à tarde // e a educação infantil não deixa de ser o início / né / pra alfabetização // então / eu trabalhei com a educação infantil muito tempo // educação infantil e primeira série?

Doc.: qual é a concepção que você tem de alfabetização?

A: a alfabetização é a leitura e a escrita // é a criança estar lendo / sair lendo da primeira série // claro que na segunda / terceira e quarta ela dará continuidade à alfabetização // mas ler mesmo / pra mim / se aprende na primeira série

Doc.: e você tem conseguido dar conta desse processo? // como tem sido a sua experiência ao longo desses anos? todos os alunos têm chegado ao final da primeira série com possibilidades de leitura que você considera suficientes?

A: olha / todas as turmas com que eu trabalhei até hoje / todas saíram lendo / com exceção de alguns alunos que:: quando não saem lendo / há alguma coisa que vai além do meu trabalho como alfabetizadora // então eu sempre coloquei pra supervisora / que quando uma criança não aprende a ler na primeira série / alguma coisa tem // ou o lado emocional / o::u // não pode ser / eu não vejo como normal uma criança vir o ano inteiro e sair com deficiência // que não consiga ler // mesmo que seja / de repente / uma leitura um pouco lenta / mas ela sai lendo // a gente percebe / por aí / muitas crianças que não conseguem ser alfabetizadas // e:: eu fico me perguntando como? // eu não consigo entender // porque eu tive primeira série em escolas de vila / onde recebi alunos repetentes / já há dois / três anos naquela série // tinha cinco alunos // e outros que haviam feito o pré / inclusive a minha filha / em níveis bem diferentes // e todos / todos saíram lendo // tinha um menino que se afastou / ficou andando por aí / pela cidade / depois voltou // então ele teve mais dificuldade // a gente segurou // ma::s é porque ele não vinha // até os alunos repetentes / chegaram em julho produzindo textos // já estavam há três anos na escola e ainda não tinham conseguido

Doc.: três anos na escola / repetindo a primeira série / sem conseguir aprender?

A: sem conseguir ler // tinha um que estava com dez anos / sentava-se sempre no fundo da sala porque ele era grande // e ele escrevia texto normal / em julho

Doc.: você chegou a identificar alguma coisa / nesses alunos repetentes que possa ter contribuído para esse fracasso?

A: segundo a escola / eles eram alunos faltosos / de família bem carente // então eles mudavam muito / vinham na escola quando queriam / faziam parte de projetos da FUBEM ((Fundação do Bem Estar do Menor)) // vinham quando queriam // isso atrapalhava bastante e:: no fim do ano / eles reprovavam // e comigo não // tinha um que ainda faltava / então chamamos a mãe e falamos do risco de acontecer tudo outra vez // era faltoso / mas não a ponto de reprovar por faltas ou ser prejudicado // ele também foi aprovado // no ano passado / eu tive um aluno que não conseguiu // no final do ano / ele foi se soltando para a alfabetização // e::u acho que o caso dele fugia a todo o trabalho que eu faço como alfabetizadora // pra mim / era toda uma carga emocional // a gente conversou com a família / ele toma remédios / ma::s mesmo assim / ele saiu no final do ano / iniciando // lendo palavrinhas do dia-a-dia dele / coisas simples // o caso dele / pra mim é complicado

Doc.: esse menino não está / hoje / com você?

A: não / ele está nesta escola // nós ligamos para a escola onde ele estudou antes de vir pra cá // disseram que ele foi encaminhado para uma avaliação

Doc.: ele chegou a passar por uma avaliação psico-educacional?

A: a escola disse que sim // mas nós não chegamos a ter certeza disso // eu nunca vi uma criança da idade dele que fosse tão difícil de trabalhar // não tinha nenhuma noção de quantidade / não relacionava numeral com quantidade // ao tentar contar / como as crianças contam / dizia:: por exemplo / “um dois quatorze” // eu fazia todo um trabalho individual / usando muito material concreto // hoje / ele consegue fazer coisas somente com o uso de material concreto // ele lê / mas a professora tem que fazer um trabalho bem individual / junto / mostrando:: // o texto dele / ele começa bem / mas logo mistura as idéias // entã::o tem que mostrar pra ele que as idéias estão misturadas // sozinho / ele não consegue a seqüência que as outras crianças que estão na segunda série conseguem // acho que ele precisa de um acompanhamento // esse é o o caso / depois que estou nesta escola / de aluno que eu não consegui fazer chegar ao final do ano lendo e escrevendo sozinho

Doc.: em cinco anos de trabalho / esse foi o único caso que você considera que não teve o mesmo sucesso que teve com os outros?

A: exato

Doc.: ele está na segunda série hoje e você tem percebido que o caso está complicado?

A: a professora dele tem dito que ele vai ficar na segunda série

Doc.: há progressos?

A: há progresso / sim / sem dúvida // ele teve um progresso enorme // escreve / lê bem melhor / só:: que depende do material concreto / não realiza a abstração // por exemplo / se eu digo a outras crianças que há uma dezena / elas sabem que tem dez // ele não // precisa contar “um dois três” até dez / para então dizer que tem dez // ele precisa de material concreto

Doc.: a que você atribui o seu sucesso? // considerando que há cinco anos está trabalhando com primeira série e apenas um caso a preocupa por não ter tido o mesmo resultado que tiveram os outros / significa que é uma experiência de sucesso // como você tem desenvolvido a sua prática / para obter esse resultado?

A: esses dias perguntaram-me / no:: curso dos PCN's como que eu comecei a alfabetizar / e eu respondi que fui privilegiada porque pude começar a alfabetizar do jeito que eu queria // enquanto todo mundo queria fazer o ba-be-bi-bo-bu / eu dizia que não queria alfabetizar do jeito que eu fui alfabetizada // quantos a::nos // e a gente continua com o ba-be-bi-bo-bu // eu falei / “eu não quero alfabetizar assim” // aí / enquanto as outras passavam folhas e folhas de a no mimeógrafo / eu dava o caderno para que os alunos escrevessem do jeito que eles achavam que era / para que recortassem / para que achassem o a no nome deles // eu lembro que eu recortava bastante // lá naquela escola / não tinha materiais didáticos // e::u recortava vários jogos de:: de letras e levava para eles jogarem // eles iam montando seus nomes // então eu comecei do jeito que eu achava que deveria fazer // a supervisora dizia que assim eu não iria alfabetizá-los / mas eu dizia que eles iriam aprender / pois a minha filha / assim / já estava quase lendo / além de outras se::te ou oito // então elas me ajudavam // era um trabalho que eu queria fazer diferente / e eu comecei fazendo u::m trabalho que só eu acreditava que daria certo / porque na escola ninguém trabalhava sem o ba-be-bi-bo-bu // naquele primeiro ano // tinha horas em que eu voltava um pouco para a silabação porque ficava preocupada / achando que eles poderiam não conseguir // quando eu vejo / hoje / cadernos da primeira série da minha filha / percebo que não me desprendia totalmente da silabação / por insegurança // às vezes pegava um carimbo e colocava nos cadernos / mas no dia seguinte eu já via uma música para não ficar naquilo // no segundo ano / eu vim para cá e:: esta escola já trabalhava nessa proposta // então a supervisora me dizia para não usar a silabação e dizia para eu ter certeza que daria certo // então ela me deu uma mão muito grande e aquelas sílabas que eu ainda achava necessárias // naquele ano / fui largando todas // o trabalho que eu faço é de muita leitura // eu leio bastante para eles / leio alto // desde a data // vou escrevendo no quadro e vou mostrando e lendo para eles // eu digo “olhem / aqui está escrito GUARAPUAVA” // tudo o que eu vou escrevendo / eu vou lendo para eles // isso até virou mania // na quarta série / em que trabalho também hoje / eu faço a mesma coisa eles perguntam-me por que estou lendo / então eu falo que é para eles não errarem // eu tenho o hábito de ler tudo

Doc.: você trabalha em outro período com quarta série?

A: sim / neste ano eu deixei a educação infantil e estou trabalhando também co::m / com essa série // e com eles eu tenho o mesmo jeito de trabalho da primeira // eu não gosto de escrever muito no quadro // não acredito em cópias mui::to extensas // gosto

que eles escrevam sozinhos o que eles acham sobre qualquer coisa / sobre o brinquedo // sobre o que desenham // e gosto de auxiliar / na carteira / a escrita deles // eles acostumaram assim / a não copiar mas escrever o texto deles // se têm dúvida / perguntam // e perguntam bastante / sobre que letra usar / como escrever determinada palavra // e:: eu jogo outra pergunta // por exemplo / que letra você acha que é? // eu brinco // quando ele diz a letra e está certa / eu digo / você sabia! // então / às vezes eles perguntam para confirmar / ou para dizer que sabem // acho que por deixar que eles escrevam do jeito que acham que é / no começo do ano e:: por incentivá-los a produzir mesmo porque são capazes / é que eles progridem // se escrevem errado / para mim / mas para eles está certo / então eu digo que está bom / que algu::ma coisinha está faltando / mas que com o tempo eles vão descobrindo // no começo do ano eu vou deixando / até porque no meio do ano / eles podem comparar e perceber o seu progresso // eu não faço correção no início do ano // essa é a minha maneira de conduzir o trabalho em sala de aula

Doc.: e o trabalho individual que você faz / como é realizado? // quantos alunos você tem em sala de aula?

A: tenho trinta e dois // sempre tenho mais de trinta.

Doc.: e você prioriza o trabalho individual? // como você consegue fazer isso? há professora auxiliar?

A: no começo eu achava que deveria ter auxiliar // ficava doida quando não tinha auxiliar na primeira série // com o tempo / eu percebi que:: por ser uma sala onde tem vários níveis de aprendizagem / o que já veio lendo / vai sair lendo / não vai regredir // então eu coloco este do lado de quem não está lendo ainda // a gente sempre percebe aquela criança que está começan::do / a que com qualquer empurrãozinho vai ler / e a que já está lendo // eu dou maior atenção para aqueles que estão bem no início // vou lá / no grupinho / incentivo essa criança a ler / chamo-a na minha mesa // eu an::do muito / quase não sento // se um diz que quer escrever bala e não sabe / eu digo que não tem problema / que ele pode desenhar / daí eu vou e escrevo embaixo para ele ver ou copiar // vou fazendo um trabalho bem individual // se precisar / sento junto na carteira // agora / neste final de ano / tenho duas crianças com dificuldades em matemática / que dependem mui::to de ajuda / precisam usar material concreto / tendem a copiar respostas prontas dos colegas // mas eu não deixo // agora eles aprenderam que se eles não sabem / eu ajudo / então:: não devem copiar e:: sim / esperar que eu vá até eles para explicar // se precisar / eu fico meia hora / quarenta minutos com um ou dois alunos / explicando / fazendo com eles // enquanto isso / os outros já estão lendo / pintando / colando as atividades // a minha preocupação é que aqueles dois façam como os outros fizeram sozinhos

Doc.: então / na verdade / você tem ajudantes na sala?

A: tenho // os ajudantes são eles mesmos // os que lêem / lêem bem e ajudam // e os que não lêem / precisam desse apoio / para dali:: do::is três / quatro meses / estarem lendo como os outros já estão



Doc.: então / você não considera imprescindível a presença de uma professora auxiliar na primeira série?

A: hoje / pela segurança que eu tenho / acho que:: para mim:: não faria muita diferença // mas / numa escola de vila / com trinta e cinco crianças que nunca foram para a escola / penso que seria bom // depende da realidade // e se a auxiliar também entendesse de primeira série / seria muito bom // aqui / eu tenho trinta e dois / e os que já estão lendo / auxiliam no trabalho

Doc.: o que mais?

A: quanto aos alunos / e::u / este ano / tive uma turma excelente // tinha dois alunos que / em agosto / não estavam lendo nada // esses dois são mui::to agitados / brincam o tempo todo / não prendem a atenção por mais de meia hora // brincam muito / correm / dão risadas / de tudo acham graça // assim o ((diz o nome do aluno)) / não sei:: / segundo a mãe que foi chamada / ele não consegue ver nada com seriedade / só quer brincar // então / depois do meio do ano / eu comecei a colocar mais limites // hoje eles ficam na frente / junto comigo // comecei a colocar limites bem seriamente e exigir: vamos fazer sim! // em um mês / um deles estava lendo tudo // a mãe veio me dar os parabéns / porque / até em casa / coisas que ela não conseguia com ele / agora está fazendo // disse que mudou cem por cento // antes eu não queria brigar nem ser muito severa / ma::s ele era muito infantil / brincava demais // agora não // quando ele começa a::: aí eu digo opa moço! // parece que nem posso mais elogiar para a mãe? // ele está bem e eu atribuo isso / também / ao limite // acho que para conseguir ensinar / tem que ter limites // o outro também melhorou / só que ele / a mãe o levou no médico e:: ele está tomando um remédio // não é comprovadamente hiperativo / só que o médico deu um remédio

Doc.: um neuro-pediatra?

A: ele deu para tomar aquele:::

Doc.: ritalina?

A: isso // parece-me que é esse mesmo // a mãe disse que ele é incrível // está se coçando / está batendo o pé:: batendo nos outros / na mesa da gente / na cabeça da gente / brincando com a gente // ele lê / só que às vezes / diz que não quer porque não sabe // eu digo claro que você sabe // ele lê tudo / mas ain::da quer ficar brincando // o outro já está levando a coisa mais a sério // ele / ainda não // mas está alfabetizado // lê e produz textos / escreve tudo / não erra // só que quer ficar brincando também // acho que é uma questão de falta de limites mesmo // nada relativo à aprendizagem // são esses os casos que me preocupam // esses dois e aqueles na matemática / que participam / escrevem / mas a matemática:: para e::lês / está sendo difícil

Doc.: eles têm dificuldades para /

A: para interpretação / para interpretar os problemas // lêem / lêem:: e na hora de resolver::: até no valor posicional dos números / olham / contam / de repente passam as unidades no lugar das dezenas

Doc.: e no caso da leitura de textos na aula de português / como é a interpretação? // eles conseguem atribuir sentido ao que lêem?

A: um deles veio de uma escola particular / no segundo bimestre / e:: lia tudo / mas não interpretava // lia mecanicamente / decorou / desde o pré // nada que ele lia / entendia // eu comecei a parar com ele / ler / perguntar:: // eu estava assustada / porque ele não interpretava nada / nada // eu comecei a trabalhar com ele / ler historinhas / questionar / pedir para a mãe questionar em casa / ler com calma:: // então / ele melhorou em português // hoje / se pedir para ler algo importante ou escrever algo importante sobre a sua vida / ele escreve // no começo / ele lia a pergunta e perguntava o que era para fazer // hoje não // ele lê e responde // a menina não // ela lê a pergunta / todo mundo fala a resposta / ela também fala / conta / e eu digo // então vamos anotar // ela regride / perde-se até na seqüência das atividades

Doc.: ela também veio de escola particular?

A: bem:: a mãe colocou-a no Kumon e perguntou o que eu estava achando // eu falei que:: para mim / é uma atividade também mecânica // eles só fazem a operação / mas não sabem o porquê / não tem uma situação problema:: fazem adição repetitiva // oito mais dois / ela sabe que dá dez / mas não sabe se é na unidade ou na dezena // eu falei isso para a mãe e disse que ela precisa de acompanhamento no ano que vem // a mãe disse que ela sempre foi uma criança muito nervosa / muito assustada porque ela foi:: a mãe a achou na:: garagem de casa // ela tem to::da uma história e:: morre de medo que eu saiba da história // na escolinha em que ela estava antes / um coleguinha foi e contou que ela foi achada e:: então / ela não quis mais ir à escola / já teve um problema sério lá // então / a mãe pediu para eu não contar // eu nunca vou fazer isso // ela tem medo que eu fale da história dela // no começo / ela ficava assim::: tanto que eu pegava na mão dela e sentia ela gelada // quando ia ajudá-la / ela tremia // tem dias em que ela está muito tensa e outros em que está mais solta // a mãe falou que já teve ajuda de psicóloga e que / se precisar / volta a trabalhar com ela // neste ano / eu não aconselhei a nada / porque ela está lendo / agora já resolve // antes / não resolvia nada / só copiava dos outros e não vinha mostrar // eu dizia // se você copiar / você não vai aprender // então / agora ela não faz / mas espera e vai lá com o papel // agora já vai mostrar // ela vai / com bastante dificuldades / mas vai // dificuldades de interpretação

DOC.: mas ela já consegue produzir coisas dela?

A: ah / sim // ela produz // nas aulas de português / gosta de ler historinhas / escreve historinhas com seqüência // são bem interessantes os textos dela // só em matemática ela tem medo de errar e:: então / não faz e não quer copiar dos outros // ela me espera // na parte de interpretação de problemas mesmo // ela conhece os números / já faz as trocas / unidades por dezena / mas na hora de montar sozinha / ela se perde // são esses os que me preocupam // os que são agitados / aqueles dois / aprendem:: aquele que toma remédio // em matemática / oralmente / tem se saído muito bem // faz cálculos mentalmente e chega a conclusões por caminhos muito:: distintos e interessantes // ele faz umas explicações fantásticas para os resultados que encontra //

ele tem um raciocínio muito bom // o que ele não gosta muito é de escrever // não consegue parar para escrever // nada que o impeça de avançar

Doc.: você acha que as dificuldades de aprendizagem podem ser prevenidas? // depois do que você disse / há que se concordar que todas as crianças aprendem / cada uma conforme as suas possibilidades // a escola pode prevenir o surgimento das dificuldades?

A: pode / desde que se perceba no início / para que a criança não passe muito tempo querendo copiar do outro / achando que não pode fazer / e a escola tapando o sol com a peneira / fazendo de conta que não está vendo // o professor tem que ter jogo de cintura / andar pela sala / perceber no começo porque assim:: chama-se a mãe / conta-se com a família / pede-se auxílio à supervisora:: você vai resolvendo // ele tem que resolver // se vai deixando:: bom / eu acho que a escola tem condições / sim // agora / como fazer isso:: pesquisando // o professor tem que saber alfabetizar / ter experiência // tirar o aluno da sala de aula para ajudar / mas sem ter o conhecimento:: não vai adiantar // muitas escolas acham que tirando da sala / mandando para um reforço / vão ajudar // mas / se:: de repente / o que se faz lá vai contra o que a professora acredita e faz na sala / a situação pode piorar // o trabalho tem que ser em sala de aula / individual / ou:: se fora dela / ser feito de forma que a escola inteira esteja falando a mesma língua

Doc.: você se considera uma professora pesquisadora / nesse sentido?

A: eu me considero // porque eu acho que:: sou como criança que está aprendendo a ler // chego em casa e não consigo sentar / assistir TV // tudo o que vejo / quero aproveitar / penso que tal coisa serve para tal aluno ou grupo de alunos // por exemplo // esse texto poético / o fulano vai gostar // então eu separo // a minha filha fica com ciúmes e pergunta por que eu não vou morar na escola // tudo o que eu vejo / me faz pensar nos alunos // olho um livro didático e separo uma página para uns / olho outro e penso em alguém da sala // a minha casa é cheia de livros de primeira série em todos os cantos // eu seleciono textos variados e bons / e sempre tem novidades // para mim / um ano é totalmente diferente do outro // sempre estou buscando // em qualquer lugar procuro estar vendo coisas para a primeira série // acho que isso é sucesso // nunca venho para a escola sem saber o que vou trabalhar

**Entrevista 2 – Professora da 4ª série**  
**Diálogo entre documentador (Doc.) e entrevistada (B)**

Doc.: há quanto tempo você trabalha com quarta série?

B: há:: quatro anos / somente com quarta série

Doc.: nesse tempo to::do / como tem sido a sua experiência em relação à aquisição da leitura e da escrita / pelas crianças / o que tem sido / para você' / ensinar a ler e escrever?

B: be::m / é:: uma experiência que já vem de anos / com outras séries // com segunda série / com terceira // e::u pode perceber que:: lendo comigo em sala de aula:: // isso enriquece muito // a reestruturação de textos feita no quadro / do jeito tradicional mesmo / escrevendo o texto deles no quadro e fazendo a reestruturação // é algo que os leva a um crescimento impressionante // de um texto pro outro / eles vão crescendo de um jeito que:: parece mágica

Doc.: como é essa reestruturação?

B: coloco o texto de um aluno no quadro // para não ocorrer problema em relação a quem terá seu texto reestruturado / eu vou seguindo a ordem das filas das carteiras

Doc.: todos querem?

B: todos terão textos reestruturados // às vezes acontecem problemas / quando o aluno tem e::rros e acha ruim / chora na sala // é:: coisa que acontece né / e a gente tem que ir contornando / falando que vai o texto de todo mundo e que a gente está aqui para aprender // bo::m / eu coloco o texto do aluno no lado direito do quadro / do jeito como está escrito e:: a gente vai arrumando // eles mesmos vão ajudando // na hora / eles vêem // a gente arruma não só os erros de ortografia / mas os parágrafos / as idé::ias // isso parece mágica porque eles melhoram muito / aqueles que têm muita dificuldade passam a escrever textos bons e os que escrevem textos bons / passam a escrever textos ótimos // os que têm poucas dificuldades de ortografia / passam a errar quase nada // eu tenho alguns alunos da quarta série que não têm erros de ortografia // é o caso da ((diz nomes)) // eles não têm erros / escrevem textos perfeitos // acho que:: a leitura em sala de aula e a reestruturação são as duas coisas fundamentais

Doc.: você investe muito nesse tipo de prática?

B: invisto // leitura / reestruturação / contar histórias para eles escreverem // eu uso isto pa::ra / por::que eles tinham muita dificuldade para entender o que é mais importante no texto // então eu passei a contar / falar do texto e pedir para eles escreverem o que lembram // ma::s / professora eu lembro muito pouco // escreve o que você lembrar / eu falo // eles têm dificuldades como até mesmo os

adultos têm / pensam que fazer saber o assunto do texto é:: copiar um pedacinho aqui / outro ali // então eu vi que isso tem dado resultado

Doc.: há algum aluno que a preocupa / desses que você falou que:: mesmo tendo progredido / ainda tem dificuldade?

B: tenho dois que / neste ano / apresentam sérias dificuldades // a ((diz o nome de dois alunos)) // o R / em especial / porque ele tem doze anos / era para estar na sexta série / indo para a sétima // e:: ainda está na quarta // ele tem muita dificuldade na escrita / troca letras / lê com dificuldade / meio gagueja::do // é inseguro para ler // acho que é porque não lê em casa / não existe essa prática em casa // é o que mais me preocupa / também pela idade

Doc.: você obteve alguma informação sobre como foi a primeira série dele? // foi nesta mesma escola?

B: não foi nesta escola // ele veio de outra // o que eu soube é que sempre foi uma criança co::m dificuldades para aprender // reprovou na primeira série / reprovou na segunda // eu acho que algu::ma coisa não foi sanada lá // ficou alguma coisa para trás e:: pela idade / ele acabou passando

Doc.: você sabe se esse início se deu em escola pública ou particular?

B: foi em esco::la / foi em escola pública

Doc.: as dificuldades dele na escrita são relacionadas à organização das idéias / à estrutura do texto / ou são dificuldades de ordem ortográfica?

B: mais de ordem ortográfica // ele consegue estruturar / contar uma história com começo / meio e fim / e usar parágrafo né // eu noto que:: às vezes / acontece como que:: uma regressão / ele fica inseguro e acaba fazendo textos menos estruturados / ma::s no geral / ele estrutura bem // as maiores dificuldades são de ortografia

Doc.: e:: com relação à exposição do texto dele para reestruturação coletiva / como ele reage?

B: sente-se muito mal / tem vergonha / não gosta // é o maior aluno da sala / o mais velho / então isso vai pesar // ele não gosta de ser colocado na berlinda

Doc.: além das suas suspeitas de falhas no início da alfabetização dele / a que mais você atribui essas dificuldades?

B: acho que é o problema familiar dele // acho que ele não tem ajuda da mãe // ela veio conversar e disse que tem até a terceira ou quarta série apenas e:: não teria como ajudá-lo // eu considero importante a ajuda em casa // claro que há os que conseguem fazer tudo sem ajuda / mas eu acho a ajuda dos pais importante // muitas vezes o aluno até sabe fazer / mas o pai e a mãe sentarem ali é importante / e ele não tem isso // a mãe me disse que não tem ninguém que ajude ele // ele

faz sozinho / o que ele consegue fazer // então: / além do que possa ter ocorrido na primeira ou na segunda série / que eu não posso dizer o quê / eu acho que a falta de ajuda em casa é um fator importante

Doc.: como ele é: emocionalmente?

B: relaciona-se muito bem com os colegas / comigo é: muito carinhoso / é: muito educado / muito doce: // nunca se envolve em confusões // é um menino que não tem problemas de disciplina / conclui as atividades propostas / faz tudo / do jeito dele / mas faz // é: interessado

Doc.: eu notei / na sala / que: você costuma conversar com um e outro aluno / sobre coisas pessoais deles e: eles / parece que gostam // no caso dele: /

B: bom / eu converso com ele sobre: / porque os pais são separados // eu cheguei a falar com o pai / que me disse que quer ajudá-lo // desde que obtenha a guarda do menino // então / ele ((o menino)) disse-me que não quer morar com o pai porque: quando moravam juntos / o pai batia nele e na mãe // isto marcou muito ele / né // é um menino muito ligado na mãe / muito amoroso // acho que: com a mãe / não tem problema // acho que o problema maior está na separação dos pais / que: deixou ele: meio perdido // e neste ano a mãe teve mais um bebê // ele era filho único e: agora / veio outro filho // então / eu percebi que as dificuldades dele aumentaram // é como se ele tivesse regredido / porque o progresso dele no ano passado havia sido maior / pelo que a professora anterior me disse

Doc.: como são as dificuldades de ortografia // coisas do tipo: transcrição da fala? // a forma como ele fala ou ouve as pessoas ao seu redor falarem / pode estar interferindo?

B: pode sim // às vê:zes / ele escreve coisas como / nois fumo // usa essa linguagem coloquial na sua escrita

Doc.: como você tem conseguido trabalhar essa questão? com a turma toda / com ele / individualmente?

B: o trabalho individual em sala de aula é difícil / porque são quarenta alunos // eu tento trabalhar individualmente / mas com ele eu tive maior dificuldade do que com outros / por ele ser grande / ser maior // ele tem aquela vergonha / parece que gosta de esconder-se lá no fundo da sala e ficar quieti::nho no canto dele // e numa turma de quarenta alunos / às vezes / o quietinho acaba sendo prejudicado / por mais que você não queira // esse problema da linguagem / tem outros alunos que falam assim e escrevem assim // isso foi uma coisa trabalhada como um todo na sala de aula

Doc.: eles melhoraram nesse aspecto?

B: sim / melhoraram // tem um aluno que fala muito isso / até: os outros pegavam muito no pé dele // ele melhorou / mas o R tem uma dificuldade maior / precisava de um atendimento individual / de uma professora particular que o

ajudasse fora do horário da sala de aula // eu tentei fazer com ele atividades de segunda ou de terceira série e:: não tive muito sucesso com isso / porque ele sentia-se envergonhado em usar livros da segunda série // eu notei que para interpretar aqueles textos / ele tem a mesma dificuldade que tem com os da quarta série // mesmo perguntas simples / tem dificuldade para responder // para isto / eu tinha que sentar do lado dele / ler com ele / ajudá-lo // sozinho / ele não conseguia

Doc.: o que ele mais gosta de ler?

B: gosta de ler gibi

Doc.: ele tem essa possibilidade? // tem gibis à vontade para ler?

B: eu acredito que não // acredito que em casa ele não tenha // mesmo quando foi pedido para trazer / ele não trouxe

Doc.: nas oportunidades de leitura em sala de aula / ele sempre procura pelo gibi?

B: sempre // ele até chegou a emprestar outros livros / porque quando foi aberta a biblioteca / deu uma febre em todos / para emprestar livros e ele ia pelo embalo dos outros // eu notei que emprestou trava-línguas / livros com rimas / quadrinhas / esse tipo de livro // livros fininhos // gosta de textos poéticos / ma::s / mesmo nestes / tem dificuldades

Doc.: fale sobre alguma experiência sua de sucesso que a tenha marcado nesses anos

B: eu não acreditava na reestruturação de textos que era tão falada por alguns colegas // tinha preguiça de trabalhar com isso / porque não acredito em fórmulas mágicas // comecei a trabalhar mais por imposição da supervisão e da direção // aí eu fiquei maravilhada com o resultado / com o como de um texto para o outro eles começam a estruturar certinho // esta é uma experiência de sucesso // outra é o trabalho com poesias / para eles criarem poesias // é maravilhoso ver as coisas que eles escrevem / eles são muito criativos // a experiência de mudar as histórias infantis / modernizar contos de fadas / trazendo esses contos para os dias atuais / foi fantástica // eles reescreveram esses contos com características da vida moderna / depois dramatizaram os textos e apresentaram // escolheram algumas das dramatizações para serem apresentadas na reunião de pais // foi uma experiência importante para mim e para eles // eles amaram fazer isso / por ser o texto deles que estavam dramatizando // é diferente de dar um texto pronto para ser dramatizado // por ser deles / eles iam criando novos diálogos / incrementando conforme achavam que ficaria mais interessante e:: também para encaixar no teatro / mais algum colega que queria participar / pura esperteza né // isso é muito rico / sabe / eles iam inserindo coisas para poder chamar mais um

Doc.: eles gostaram e:: gostando / aprenderam / certo?

B: isto mesmo // ficaram muito empenhados / ensaiaram muito / aqui / em casa /  
envolveram a escola toda // foi ótimo



### **Entrevista 3 – Professora de 1ª série**

#### **Diálogo entre documentador (Doc.) e entrevistada (C)**

Doc.: há quanto tempo você atua como professora de primeira série? fale-me um pouco da:: da sua experiência / da sua concepção de alfabetização / do que você pensa que seja importante na prática de ensinar as crianças a ler e escrever

C: a minha experiência de trabalho com primeira série / começou neste ano // eu sempre trabalhei com crianças que já sabiam ler e escrever e:: apesar de isso exigir muita:: dedicação / muito trabalho era diferente // neste ano / no início e::u / eu me preocupava muito / ficava angustiada / pedi muita ajuda à ((diz o nome)) mas o trabalho é muito mais gratificante / porque você poder ver que está conseguindo ajudar crianças que não sabiam praticamente nada sobre ler e escrever // porque a minha turma / a maioria deles não fez pré / né // então não conheciam quase nada dessa escrita que a gente ensina na escola e:: bem / socializando com as colegas as minhas dificuldades / com a ajuda delas / consegui fazer um bom trabalho / eu acho // eu acredito nisso porque todos os meus alunos estão lendo e escrevendo // tem u::m ou outro que ainda tem bastante dificuldade / mas todos progrediram

Doc.: como foi esse trabalho? // de:: de que forma você ensinou as crianças?

C: desde o começo / eu sempre ensinei com textos / com coisas que as crianças gostam // eu uso muito o trabalho em grupos / porque quando eles socializam as respostas / um aprende com o outro // e eu sempre disse que eles podem aprender / que todos podem // e eu percebi que eles iam construindo o conhecimento deles / um ajudando o outro

Doc.: como você trabalhava desde o início com textos? // que tipo de texto você usava e o que se caracteriza como texto naquele momento inicial?

C: olha/ e::u usava quadrinhas / cantigas de roda que eles conheciam e gostavam // a gente brincava / eu escrevia no quadro // depois ia destacando algumas palavras /

identificando lê::tras // que palavra tinha a mesma letra / quantas letras tinha determinada palavra // ah / os nomes deles / eu usei os nomes deles / que por si só são um texto

Doc.: pela própria história e significado que têm para cada um né?

C: isso mesmo // daí eu comparava / com eles // nós identificávamos mesmas letras em nomes diferentes / nomes com mais letras / com menos letras // que outras palavrinhas podíamos escrever com a inicial do nome / com todas as letras do nome organizadas de outro je::ito // e nos trabalhos em grupos / eles iam inventando / criando / e vinham perguntar como se escrevia determinada palavra // hoje todos lêem e escrevem // claro que:: nem todos com a mesma competência // tem alguns com sérias dificuldades / que precisam de ajuda o tempo todo

Doc.: fale-me deles

C: tem a ((diz o nome)) que tem muita dificuldade // ela lê praticamente bem / mas pa::ra escrever / ela troca muito as letras // acho que é porque ela tem dificuldade para falar / ela fala como se tivesse sotaque de estrangeiro // assi::m / “focê fem com a chente” ((você vem com a gente?)). // eu trabalho muito individualmente com ela // a mãe disse que a irmã dela teve o mesmo problema // nós pedimos para a mãe levá-la a uma fonoaudióloga e ela levou por um tempo // estava ajudando / mas não deu mais / porque não podiam pagar // então eu vou fazendo o que eu posso para que ela continue melhorando // eu gostaria / até pedi / que a fonoaudióloga me desse orientações de como trabalhar com ela / mas não tive // eu sei que os meus conhecimentos não são suficientes para isto / eu tenho um limite e acho que:: com a ajuda de profissionais especializados seria possível resolver o problema de forma ma::is tranqüila // mas ela aprendeu / ela escreve as suas idéias // às vezes eu não entendo o que está escrito e solicito que ela leia / então ela lê // ela escreve da forma como fala e ela tem muita dificuldade na fala // ela aprendeu a falar assim

Doc.: você quer dizer que ela apropriou-se da leitura e da escrita e que ainda percebe a escrita como transcrição fiel da fala?

C: e isso // ela escreve do jeito que fala e por isso troca muito as letras // eu faço trabalho individual com ela / leio o texto com ela e mostro o que é preciso escrever diferente da fala e:: assim / vamos arrumando o texto // leio com ela / fazemos atividades com o alfabeto móvel para escrever e/ou reescrever palavras // ela já melhorou / mas o progresso é lento

Doc.: quantos alunos você tem na sala de aula?"

C: trinta e um

Doc.: e consegue trabalhar individualmente com alunos como a ela?

C: eu aproveito os momentos em que os alunos estão trabalhando em grupo // procuro organizar os grupos / misturando os que já sabem mais com esses que têm um ritmo mais lento // e as atividades / às vezes / são justamente para estes // no grupo / com os outros juntos eles vão pegando o jeito // e eu vou nesses grupos e vou ajudando também // com a ((diz o nome)) e uns outros / preciso trabalhar individualmente também // em alguns dias da semana / eu fico com ela depois das cinco horas / mais meia hora // isto está sendo muito bom

Doc.: como ela reage ao fato de ficar depois da aula?

C: ela gosta / porque ela me adora / então fica:: com prazer

Doc.: você disse ter outros com dificuldades // o que mais a preocupa?

C: tenho um menino / que não fala // até hoje eu não consegui ouvir a voz dele // ele não emite um som sequer perto de estranhos // ele lê em silêncio / eu percebo que ele compreende o que lê porque escreve / mas a oralidade dele é zero // ele fica muito tenso / chega a tremer de medo que tenha que falar // comunica-se com os

colegas com gestos / brinca / ri / mas sem emitir som // a mãe dele diz que em casa ele fala normalmente // até demais // com as pessoas da família ele fala / inclusive na rua / mas se chega outra pessoa perto / ele emudece // segundo a mãe / a psicóloga que o acompanhou por um tempo / não conseguiu explicar o motivo desse comportamento

Doc.: ele ouve / entende o que você diz / lê:: escreve // só não fala?

C: só não fala // mas não é que não saiba // parece que tem medo // um dia desses eu o vi com a mãe no mercado / falando / normal // quando me viu / parou imediatamente e não abriu mais a boca // diante de estranhos ele não consegue falar

Doc.: como são os textos dele?

C: são textos sem muito argumento // ele não expressa com criatividade as suas idéias // são curtos

Doc.: como você trabalha com ele?

C: nos grupos / pela leitura / observando as atividades dele // ele vai apontando com o dedo / no texto e eu sei que ali está a resposta que ele quer dar

Doc.: e os outros alunos / a maioria / como é essa experiência gratificante a que você se referiu antes // incluindo essa de poder ajudar mesmo os que progridem mais lentamente?

C: tenho muitas histórias de sucesso quase que independente / dos meus alunos // os que não têm dificuldades / vão praticamente sozinhos // é como se não precisassem de mim // eu estou ali dando as dicas e eles vão:: descobrindo / construindo o conhecimento deles // tem uma menina que:: esses dias me pediu para escrever uma história diferente // pediu se poderia escrever sobre a guerra / sobre as coisas que:: que ela vê na televisão // eu disse que podia // ela escreveu um texto fantástico / muito bom // que foi / inclusive lido em outras turmas / foi muito elogiado pelas

outras professoras // falou sobre o que ocorreu no:: no Afeganistão e:: nos Estados Unidos / sobre as pessoas que morreram // com uma criticidade incrível / para uma criança de sete anos // escreveu sobre o risco de um terceira guerra mundial / que nós estamos até preparados para isto // fez uma crítica sobre a forma como as pessoas estão vivendo e se relacionando / e::: sobre a necessidade de se cultivar a paz

Doc.: uma leitura do mundo / sentindo-se parte dele

C: leitura do mundo / sim / do que está acontecendo nele // ela tem uma criticidade incrível e muita criatividade para organizar as idéias e escrever // ela lê muito bem // e a leitura é essencial para aprender a escrever né / mas não é só ela // a grande maioria lê e escreve bem // todos vão para a segunda série lendo e escrevendo / mesmo esses que apresentam dificuldades // nenhum deixou de aprender / todos progrediram // e isto é gratificante para mim // mesmo sendo a minha primeira experiência como professora de primeira série / percebi o resultado de se trabalhar com textos com coisas significativas / não com sílabas / soltas / letras soltas

#### **Entrevista 4 – Diretora da escola**

##### **Diálogo entre documentador (Doc.) e entrevistada (D)**

D: sou graduada em pedagogia // fiz a pós-graduação em alfabetização/ aqui em Guarapuava / né // que a graduação eu fiz lá em São Paulo

Doc.: fale-me da sua experiência / então / como alfabetizadora

D: bom / eu trabalhava já lá em São Paulo e / com na época lá ainda não havia o ciclo básico // é:: estavam implantando mas eu já estava saindo // do estado né // e vim com uma postura assim ma::is silábica / puramente silábica // ((incompreensível)) aqui numa escola particular que eu trabalhei // e foi quando que eu aprendi né / todo esse processo // assim de:: de construir junto com a criança // claro / inicialmente e::u / eu me perdia muito né / no primeiro ano // ma::s assim com as orientadoras que a:: ((diz o nome)) que foi / que me orientou aqui em Guarapuava / assim na questão de alfabetização // eu comecei a perceber a:: a relação da criança co/a escrita // assim / através de coisas concretas // e textos que a criança possa perceber o sentido / é:: buscar o sentido das lê:: das / do texto primeiro para depois se dar a silabação porque cai na silabação / queira ou não queira // ma::s alguma coisa assim com sentido / é:: e até então // e::ssa experiência que eu tive na ((diz o nome da escola)) me fez assi::m // crescer muito porque aí eu busquei uma postu/uma proposta pro meu trabalho / depois de doze anos // conversei co/as orientadoras / com a coordenadora / a:: diretora do colégio e pedi pra que eu pudesse fazer o meu planejamento // é:: o quê eu gostaria de fazer numa sala de primeira série / que era a interdisciplinaridade / onde estava toda minha monografia / o que eu tinha // estudado / relacionando uma coisa co/a outra né / hoje eu já penso diferente sobre interdisciplinaridade / daquela época mas na época que eu fiz / e e::u / eu vivenciava aquilo assi::m // maravilhosamente sabe porque eu sentia / é relacionando por exemplo / é // ciências / o texto de ciências com albabetização / com matemática / quantidade de animais tudo o que tava dentro daquele texto / eu poderia criar tudo em cima daquilo e trabalhar as diversas disciplinas // então ali pra mim foi onde eu / eu me senti / a::ssim // valorizada senti que as crianças tinham / é:: conseguiam aprender porque tinha sentido né / fluía muito mais rápido dessa forma // então pra é::é onde que eu me sinto bem / se você chegar e perguntar pra mim onde você gostaria de / de atuar // é numa primeira série que / que é gratificante você vê aquelas crianças chegarem conhecendo algumas letras de repente eles começam a produzir textos né // textos com a tua ajuda / você mediando você orientando / é:: textos significativos até a criança chegar a formar textos a produzir histórias / a produzir não só através da escrita mas com gestos / com dramatização co/a oralidade / tudo isso é muito gratificante né // então eu tive essa experiência e vim / é:: pra escola municipal / achava até que não ia conseguir né você tem aquela idéia de que:: escola municipal quarenta trinta crianças numa sala de aula / e numa escola particular você tem vinte / é diferente né // mas eu vim co/essa prática essa vontade de tentar fazer o mesmo trabalho // e fiz / claro que dá muito mais // trabalho para a professora porque você não orienta você nã::o / não acompanha trinta // né / as produções e a reestruturação de textos e tudo mais // é:: aí fiz o mesmo projeto da / da:: da escola particular que é o projeto dos livrinhos / da noite de autógrafos eu que

trouxe pra cá // por:: porque eu acredito e::: vivenciava aquilo com / assim eu / quando as crianças começavam a:: a produzir textos eu chegava pra ((diz o nome)) e mostrava // olhe que coisa mais linda então / assim / eu vivenciava aquilo junto com as crianças né // então aquilo pra mim / assi::m eu / enquanto estiver na área / a noite de autógrafos pra mim é::: é / vai existir sempre né // que é a coletânea de textos produzidos pelas crianças / que forma o livro né / a produção final das crianças // final não // é todo o resultado daquela atividade deles durante o ano que vai ser // é::: coletada no livrinho né / e onde eles vão mostrar pra / pra comunidade / né pros pais

Doc.: você já tem experiência de quanto tempo mais ou menos com essa produção?

D: eu trabalho com ele a algum tempo // é já:: tem seis anos // três anos no ((diz o nome da escola)) mais trê::s // seis anos já / eu tenho seis livrinhos já // eu tenho livrinho desde a primeira edição até / a do ano passado / e nós temos esse desse ano né que vai ser feito / vai ser elaborado

Doc.: como é que as professoras / com as crianças chegam a essa produção final / é::: são textos que as crianças vão produzindo durante o ano?

D: durante o ano / o objetivo dessa / dessa / dessa noite de autógrafos / dessa produção / dessa coletânea é mostrar / é::: como a criança chega à produção de textos // só que no livro vai estar a produção do texto dela / mas as professoras têm uma pasta delas / que elas colocam de cada criança / o / o::s que a criança vem passando né // e daí as professoras escolhem ou o aluno escolhe / seleciona o texto que ela quer por no livrinho / aí ela / né / junto com a professora ela escreve / repassa // nós ajudamos na coordenação / ajudamos a passar a caneta encima da letrinha da criança porque / é exigido na gráfica né / eles exigem a caneta preta // então tem algumas crianças que passam / outras somos nós que passamos / mas encima da letrinha deles né // e vai pra:: pra gráfica fazer o trabalho // eles ((os alunos)) que produzem a capa / eles que produzem os desenhos / eles que produzem os textos

Doc.: esses textos e desenhos são//

D: escaneados na gráfica // é feito mesmo na / todo na gráfica // agora já vai com as fotos das crianças // a identificação deles // então é um trabalho que come/é assim / a partir do momento que eles começam a produzir textos / a professora já vai coletando textos de cada criança

Doc.: elas vão escolhendo?

D: vão escolhendo // muitos que não conseguem / lá em agosto / tem criança formando agora ((outubro)) // pegando nos textos agora / ela:: ela faz uma técnica de produção de textos daí ela pega alguns textos / escolhe junto com as crianças aqueles textos / repassa e::: passa pro / pra folhinha junto com a criança / a criança vai representar com desenho // e passa pra:: pra coletânea

Doc.: todas as crianças conseguem chegar ao final do ano produzindo textos para o livrinho?

D: todas / olhe / eu tive um caso / comigo mesmo né / quando eu estava em sala de aula // uma criança que não tinha condições / não teve / ela não conseguia produzir o texto como os outros assim co::m paragrafação correta/correta não mas dentro de u::ma organização assim prevista pra primeira série // é:: tinha dificuldade em ordenar as idéias // então eu fui escriba dessa criança / sabe eu ajudei / produzi junto com a criança // e ela só passou / porque ela tinha a coordenação motora né / bem definida e escreveu mas só que foi com a minha ajuda e eu coloquei colabora/é / ah eu / e::u fiz uma citação embaixo assim: com a ajuda da professora / porque os pais têm que saber também se ali teve uma intervenção da professora assim um pouco mais / é:: a mais do que com os outros né

Doc.: e como funciona isso pra criança / ela sabendo que os colegas já escrevem sozinhos e que ela pra por o seu texto no livro vai precisar da ajuda da professora // como é que você conseguia trabalhar isso com essas crianças? como elas reagem?

D: eu acho que é a maneira como você passa isso pra criança né / então eles sabem que algumas crianças têm dificuldades / eles sentem isso / não precisa falar // eles sabem as diferenças que eles têm né / cada um tem // então você conversando com as crianças e com essa criança mesmo eu conversava / eu dizia que ela tinha muitas condições / que ela ia conseguir formar o texto sozinha mas que isso passaria um pouquinho mais de tempo / de mais atividade // como esse primeiro livro ficou pronto em final de outubro / ela tinha novembro inteiro e dezembro que eu iria trabalhar com ela né // mas como precisava daquele texto eu teria que fazer a intervenção junto ali / ajudar / com a criança // ela trabalhou isso muito bem porque era natural / as crianças ajudavam os outros // as outras crianças ajudavam / eu trabalhava muito em grupos então não tinha essa questão de diferenciar assim / ela não se sentiu ne::m diminuída nem menosprezada

Doc.: é questão de:: produtor de texto e de quem escreve o texto

D: isso

Doc.: na verdade é a criança que produz

D: é a criança / isso // é:: eu coloquei na cabecinha dele né / conversando / que quem/a idéia era dele / quem era o:: quem estava produzindo o texto era ele // eu só estava ajudando porque tinha algumas coisinhas que ainda precisavam de ajuda mas que num outro momento ele ia fazer sozinho // como fez no final do ano

Doc.: no final do ano ele conseguiu fazer?



D: conseguiu // naquele momento ele ainda não estava preparado pra fazer sozinho // mas ele chegou a isso / e chegou muito faceiro

Doc.: e esse seu trabalho como diretora da escola agora // você tem percebido que as professoras que estão dando continuidade a esse projeto têm seguido essa mesma postura / elas têm conseguido que todos os alunos escrevam seus textos pro livro?

D: é:: assi::m todos os alunos conseguem chegar a produzir textos no final do ano // o ano passado nós tivemos mudanças / nós tivemos mudança de professora da primeira série devido a:: // eu que estava em sala de aula e tive que sair pra supervisão / então eu tentava ajudar de todas as formas a professora da primeira série mas era uma professora:: tinha assim uma vontade / um interesse pela alfabetização mas não tinha muita experiência / então o que eu pude fazer pra ajudar ali coordenando o trabalho dela eu tentei // então ali teve algumas dificuldades/ sabe/ nesse grupinho/ teve do/um texto que ela também teve que ser escriba/ que ela não conseguiu:: mas são crianças que hoje estão na segunda série/ já estão produzindo textos/ faltou assi::m trabalhar mais/ sabe / faltou um pouquinho mais de segurança da professora de trabalhar mais a produção / de ousar mais / de inovar mais né / buscar atividades diferentes / embora eu dava algumas sugestões / mas assim / ainda ficou um pouquinho:: // medo de:: de::

Doc.: experiência nova

D: é / experiência nova // mas ela conseguiu / teve alguns que foi:: que ela teve que ajudar no texto ali:: produzir junto com a criança / mas os outros / am:: foi bem // foram textos um pouco mais curtos / idéias assi::m não tão ricas como outros // dava pra diferenciar bem naquela turma sabe / até porque eu acho que era uma turminha com maior dificuldade / veio já com / assim:: dificuldade de:: de:: de aprendizagem devido a::: não sei:: ao problema da troca de professora eu acho que foi um dos motivos // assim / algumas / eu senti naquela turma que:: falta é:: como que eu posso dizer:: coordenação motora / é:: trabalho com o espaço / não que a pré-escola deva fazer o trabalho da primeira série / eu não acho isso / mas algumas / algumas noções a pré-escola tem que dar / já vem:: é trabalhado na educação infantil // e eu senti que essas crianças tinham muita:: defasagem nessas questões // então nós tivemos que trabalhar toda a noção de lateralidade / toda a noção de espaço / noção espacial / que a gente faz / mas com essa turminha / assim / tinha que ser um trabalho mais reforçado nesse sentido / mais extenso // então e::u eu percebi que andou um pouquinho mais devagar / sabe / essa turminha / referente à outra primeira série / só que eles também chegaram // isso que é interessante // então ((incompreensível))

Doc.: em ritmos diferentes mas/

D: mas acabam chegando a um objetivo // que é a produção / a reestruturação / a:: noção de número / os cálculos / tudo isso eles conseguiram também // só que foi:: devagar / mais devagar do que a outra turminha // então o que eu tento passar como professora alfabetizadora para as minhas professoras

alfabetizadoras é:: ansiedade / não fique ansiosa // querer que já em junho a criança // ou em maio / abril / maio / junho a criança já tenha formado / já tenha produzido texto / não // isso é:: é gradativamente é construindo / aos poucos a criança consegue / não precisa ficar afobada que aí o trabalho não deslança mesmo né / então eu tento passar essa segurança pra elas // e eu vejo que aqui as meninas / não sei se é porque eu gosto da primeira série / gosto da primeira à quarta / mas da primeira série assim de ver as crianças produzindo / ver esse crescimento das crianças // é:: o mundo da fantasia / da escrita / da leitura // elas percebem que eu gosto / então eu acho que elas se sentem mais fortalecidas na sala de aula / sabe / então elas buscam idéias comigo né e::u passo a minha experiência / então tá dando certo nesse sentido assim // trabalhando junto

Doc.: como é que você tem feito esse trabalho de estar passando a sua experiência pra elas / de estar orientando / se tem oportunidades/

D: é / nós temos a hora atividade que são com as duas primeiras séries / as duas segundas as duas terceiras as duas quartas // então eu acompanho sempre / então eu sempre questiono o que elas estão fazendo / quais são as atividades que elas estão propondo // então dentro desse diálogo né / durante a conversa eu vou colocando / olha eu fiz assi::m / teve anos que eu fiz essa experiência / vou passando pra elas // elas/ ah legal / então vamos tentar fazer // e quando assim:: dá uma oportunidade / a professora está em curso ou mesmo na hora atividade que elas estão com a supervisora fazendo alguma dinâmica / eu entro na sala / aí já:: já trabalhei com produção de texto // já trabalhei com literatura / na sala da primeira série então posso perceber assim como que estão as crianças que níveis / que nível que estão as crianças e:: posso dar um retorno na hora da outra hora atividade // a gente troca muito as idéias / assim / porque eu acompanho de perto

Doc.: e:: além disso / as professoras têm oportunidades de formação:: formação continuada / têm oportunidades de participar de cursos na área?

D: têm / tê::m // elas estão participando do curso que a prefeitura né / é:: é:: está oportunizando / então:: a formação dos PCNs em ação

Doc.: todas elas?

D: todas não / tem algumas professoras que não estão fazendo por motivos // de horário ou universidade:: então ainda não estão fazendo / mas estão pretendendo organizar a sua vida para poder fazer / mas as de primeira série / elas estão fazendo / então elas trazem muita coisa também do curso / idéias a gente discute / coloca em prática // coisas que elas acham que não dá pra encaixar na turma delas elas não colocam // esse sim / elas fazem // aqui na escola nós já fizemos / um ano com a professora ((diz o nome)) que foi todo um trabalho de matemática / né ela veio fez dois sábados / sexta e sábado / dois finais de semana e:: fez um curso de capacitação na área de matemática pras meninas // e:: eu fiquei de:: de:: estou organizando / mas está complicado pra:: trabalhar com literatura infantil / que eu gostaria de trazer alguém mas não consegui ninguém ainda / a:: tem duas profissionais que ficaram de me dar um

retorno / nenhuma ainda me deu / não me deram ainda né // e:: os cursos todos da prefeitura elas fazem / mas assim cursos de capacitação que a escola promove foi só o de matemática e agora eu estou tentando buscar alguma coisa a mais pras meninas // eu queria na área de geografia e literatura / geografia/história e literatura que ainda não consegui

Doc.: então além dos cursos que a secretaria municipal da educação / a prefeitura municipal promove / a escola / conforme as necessidades/

D: organizamos / sim // segundo as necessidades // é:: a necessidade que as meninas é:: estão tendo agora / que elas me pediram é mais na área de geografia / história e literatura infantil né / que aí // envolve toda a primeira a quarta série

Doc.: então tem essa abertura por parte da secretaria municipal / a escola tem autonomia ?

D: temos / temos // com certeza né // não prejudicando a carga horária né do:: do:: do ano letivo // eu tenho toda a liberdade de convidar até deve né / eles estão / eles estimulam a gente a fazer esse tipo de capacitação // até / inclusive né as primeiras séries / as nossas primeiras séries / se juntam / né // é um grupo de estudos que a secretaria de educação promove né / organizou // pra / eu acho que / assim / passar experiências de uma escola pra outra // então a ((diz o nome)) e a ((nome)) se juntam com outro grupo e levam as experiências delas e passam pra esse grupo de professores // e as professoras de lá passam experiências pra elas // eu acho/achei isso muito legal / muito bom porque assim se faz // todo mundo caminhar numa postura só / numa proposta só // e:: e a nossa escola tem uma proposta muito boa né na::: na questão da alfabetização / então ela é vista assim como uma escola que caminha bem na::: com alfabetização // elas são sempre convidadas pra / pra repassar a experiência delas / isso é muito gratificante né / a gente que vem buscando uma qualidade aí ((incompreensível)) o melhor que a gente possa fazer pras crianças

Doc.: você havia me falado de algumas dificuldades que alguns alunos têm ((incompreensível)) a que você atribui a:: a:: o surgimento de dificuldades?

D: eu penso assim / quando a dificuldade/quando a criança não demonstra né / nenhum problema neurológico // a criança é perfeita // nenhum problema de audição / de fono // ela é uma criança perfeita né / clinicamente / e:: ela apresenta alguma dificuldade / eu acredito que seja a proposta // na forma como a professora está passando atividades / está tentando fazer com que a criança assimile / mas se não é daquela forma ela tem que procurar outro caminho // então pode ser a proposta da professora // é::: eu acredito até / também na empatia / às vezes o jeito / o olhar que a professora passa pra essa criança // o:: a maneira de falar / se ela grita / se ela altera // isso já é:: na alfabetização / nos primeiros anos / eu acho que isso é fundamental // e tem essa:: essa maneira de passar o conteúdo acho que isso / interfere muito / que a criança é muito sensível e de repente // não são todas mas algumas sim / não conseguem / daí não conseguem ir pra frente / daí não vai // um simples grito já / né / uma alteração de voz já pode prejudicar a criança / a criança // é:: fica bloqueada /

não consegue // então tem vários / né / motivos // a própria:: a desestimulação né / a falta de:: de motivação dentro da sala de aula // de aulas dinâmicas / divertidas / interessantes / então isso leva a criança a ficar desmotivada e não há um crescimento também // acho que seriam esses né / os fatores

Doc.: e a questão da reprovação / como você vê a reprovação?

D: olha / a questão dos ciclos // né eu tenho assim que:: ela poderia funcionar né:: bem melhor / se nós tivéssemos uma estrutura melhor pra esses ciclos acontecerem // eu acredito que:: cada turma de primeira série tivesse uma auxiliar / se tivesse pelo menos pra duas turmas uma auxiliar que pudesse ajudar a professora em sala de aula // pra que depois que essas crianças passassem para o outro ciclo pudesse haver um acompanhamento / eu entendo ciclo dessa forma // a criança passa para o outro ciclo e a professora vai ((incompreensível)) cada criança onde ela parou // e isso não acontece / acontece:: acompanha todo mundo no mesmo nível né // nivela-se todo mundo e:: e continua // então / fica-se como ciclo mas na verdade é seriação né // então me preocupa muito a estrutura que nós não temos pra:: pra acompanhar essa estrutura aí de ciclos né // é:: me preocupa também a questão da reprovação de:: de criança que:: por quê? se é perfeita por que que não foi alfabetizada? // daí reprovar uma criança por falta de estrutura da escola / por falta de comprometimento do professor / é culpa da criança? // então a reprovação é uma questão complicada né / complexa // porque:: pra você reprovar uma criança / um aluno // tem que se perguntar se você fez tudo por aquela criança? você usou todos os métodos? você buscou todos os caminhos? // então é:: é muito sério isso // eu acho que é uma carga muito pesada pra um professor / reprovar uma criança sendo que ele não fez nada por aquela criança / por aquele aluno né // se o aluno é perfeito não tem por quê // e como a gente faz / fala muito em trabalhar a individualidade né // como que você pode reprovar uma criança que de repente no outro ano ele consiga superar aquela dificuldade que ele teve no primeiro ano // então é:: sei lá / é muito difícil isso // quando eu estava em sala de aula eu me preocupava muito com essa questão // eu:: me questionava muito // o que que eu fiz por aquela criança pra ela estar com aquela dificuldade // se ela é perfeita / ela não tem outro tipo de problema / o problema está dentro da sala de aula / está na interação / está na maneira de passar o conteúdo // então tinha que rever bem essas questões pra poder ver se ele ia pra frente ou não né

Doc.: e no caso de crianças que tenham distúrbio de aprendizagem clinicamente comprovado / que tenham dificuldades de aprendizagem decorrentes de distúrbios // como ficaria essa questão da reprovação na sua visão?

D: eu acho que as crianças que tem já comprovado algum distúrbio / tem que trabalhar conforme o limi/o que a criança pode / e ela vai seguindo a vida dela // ela não pode ficar reprovada só porque não tem condições de chegar até um determinado padrão // como você vai exigir isso e a criança vai reprovando / reprovando / reprovando que nem nós temos casos de criança na primeira série faz cinco anos // eu acho um descaso da escola deixar uma criança co::m //

cinco anos fazendo a primeira série sem saber d'aonde que vem isso / por que essa criança está assim e/

Doc.: tem caso aqui na escola?

D: aqui na escola nunca aconteceu / mas eu conheço caso de criança em outras escolas que o aluno fica três anos numa série e não se faz nada por essa criança // se essa criança tem uma dificuldade / um distúrbio / ela não vai além // se é comprovado que ela não vai além daquilo ou ela pode ir além daquilo mas muito devagar / essa criança tem que ser promovida pela capacidade que ela teve de conseguir os avanços // que ela possa conseguir // então eu acredito que tem que:: aprovar essa criança né / e trabalhar dentro dos limites que ela pode

Doc.: você falou que veio lá de São Paulo e falou da sua monografia / você fez especialização na área de alfabetização?

D: fiz / fiz na área de:: de alfabetização / é::: recep/ produção de textos // alfabetização e recepção de textos

Doc.: e a sua formação inicial?

D: é pedagogia / habilitação em administração escolar / fiz a minha pós aqui na UNICENTRO // e a minha monografia com o título:: alfabetização / a interdisciplinaridade na alfabetização

## ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Prezado(a) professor(a)

O presente questionário faz parte dos instrumentos que estou utilizando na realização de uma pesquisa, durante o curso de mestrado em lingüística aplicada, e pretende levantar dados referentes à alfabetização, levando em conta o ensino e a aprendizagem.

Para que essa pesquisa possa contribuir na busca de caminhos que permitam evitar dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, preciso da sua colaboração. Comprometo-me a manter sigilo quanto às informações aqui obtidas e asseguro que não as divulgarei isoladamente em nenhuma hipótese.

Agradeço imensamente a sua colaboração.

Ângela Helena Bona Josefi  
Fone: (42)623-3782  
E.mail: angelabona@ig.com.br

### DADOS SOBRE O PROFESSOR

1. Faixa etária:  
 menos de 20    20 a 30    31 a 40    41 a 50
2. Sexo:  
 masculino    feminino
3. Nível de renda (em salários mínimos):  
 até 3    3 a 5    5 a 8    8 a 12    mais de 12
4. Nível de escolaridade:  
 Médio    Superior incompleto    Superior completo  
 Especialização    Mestrado
5. Nome do curso de sua formação:
  - a) educação básica: \_\_\_\_\_
  - b) graduação: \_\_\_\_\_
  - c) especialização: \_\_\_\_\_
  - d) mestrado: \_\_\_\_\_

### DADOS SOBRE A PROFISSÃO

1. Nível/série em que atua:  
 Educação Infantil  
 Ensino Fundamental –  1ª série    2ª série  
 3ª série    4ª série

2. Função que exerce atualmente:  
 professor(a)  coordenador(a) pedagógico(a)  diretor(a)
3. Rede de ensino em que atua:  
 pública  particular
4. Há quanto tempo é professor(a)? \_\_\_\_\_
5. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho docente? \_\_\_\_\_
6. Como você considera a sua formação profissional?  
 excelente  boa  precária
7. Há tempo, em serviço, destinado a estudos, reuniões pedagógicas, conselho de classe, preparação de aulas?  
 Sim  Não
8. Relacione os principais motivos que o(a) levaram a ser professor(a) alfabetizador(a)
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
9. Para você, o que significa alfabetizar?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
10. Assinale a(s) prática(s) que você considera extremamente importante(s) para ensinar a ler e escrever eficientemente:  
 exercícios de coordenação motora  silabação  
 uso de palavra-chave para exploração de famílias silábicas  
 exercícios de caligrafia  práticas de oralidade  
 práticas de escrita  práticas de leitura  práticas de análise lingüística
11. Qual é a unidade que você considera mais importante como ponto de partida para o ensino da escrita?  
 letra  sílaba  texto
12. O que você considera como principais causas para possíveis dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

13. Você é a favor ou contra a possibilidade de reprovação de alunos nas séries iniciais? Por quê?

---

---

---

14. Cite as experiências mais significativas dessa profissão.

---

---

---

15. O que mais o(a) aborrece nessa profissão?

---

---

---

16. Se pudesse, você deixaria de ser alfabetizador(a)? Por quê?

---

---

---

17. Caso queira identificaar-se, embora não seja necessário, por favor, acrescente aqui os seus dados:

Nome:

Endereço:

Fone:

Estabelecimento de ensino: