

**ANA PAULA PINHEIRO DA SILVEIRA**

**O EU X O OUTRO NA ALFABETIZAÇÃO:  
A CONTRUÇÃO DO LEITOR/AUTOR.**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Mestre em Lingüística,  
pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Profa. Dra. Nilcéa L. Pelandré

**FLORIANÓPOLIS-SC**

**ABRIL, 2004**

**ANA PAULA PINHEIRO DA SILVEIRA**

**O EU X OUTRO NA ALFABETIZAÇÃO:  
A CONSTRUÇÃO DO LEITOR AUTOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 26/04/2004**

---

Profa. Dra. Nilcéa Lemos Pelandré/UFSC  
(Orientadora e Presidente)

---

Profa. Dra. Magda Becker Soares/UFMG  
(Membro)

---

Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral/UFSC  
(Membro)

Florianópolis, 26 de abril de 2004.

A Chiara Lubich por me haver comunicado a importância do “OUTRO”. Afirma: *“Eu fui criada como um dom para quem está ao meu lado e quem está ao meu lado foi criado como um dom para mim. Como o Pai na Trindade é todo para o Filho e o Filho é todo para o Pai”*. Este deve ser, portanto, o modelo de sociedade humana, que pode, e isto depende de cada um de nós, se repetir nas relações que acontecem na sala de aula entre professor x aluno, aluno x aluno, mas também em cada âmbito da sociedade, sócio-político e cultural.

## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração de um trabalho de pesquisa não é um fato isolado, mas uma troca com pessoas envolvidas na construção da pesquisa. Este de um modo particular pretendeu, desde o seu início, não ser um trabalho solitário, mas solidário e, por isto, muitas pessoas se comprometeram e contribuíram para que fosse desenvolvido. Agora é chegada a hora de agradecer:

À minha Orientadora, Dra. Nilcéa Lemos Pelandré, que teve uma grande influência na dialogia deste projeto. Soube não só guiar-me de modo adequado na orientação da pesquisa, mas também colaborou para a superação das minhas dificuldades no processo de construção desta dissertação.

Às minhas amigas Joana, Bernadete e Emi por me haverem estimulado e encorajado nos momentos de dificuldades no percurso de elaboração desse trabalho.

À direção do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde realizei a pesquisa. De modo especial, a minha gratidão à professora

Yvelise Torquato, com a qual pude aprender a ensinar e aprender, e aos alunos da turma pela acolhida, interesse em contribuir com a pesquisa.

Ao CNPq que financiou este projeto.

E, em especial, ao meu pai que, mesmo ausente, continuou a me impelir a levar adiante o Mestrado. Dele trago a lição, ensinada no leito do hospital, de que a relação entre “eu x outro” é capacidade de acolhida, de amor, de compreender o outro até torná-lo "eu"... Assim se constrói, se gera, se educa, se ensina!

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

<b>Al.</b>	Aluno não identificado
<b>Als.</b>	Aluno em coro
<b>(...)</b>	Pausa breve
<b>( )</b>	comentário do analista
<b>//</b>	Interrupção na fala em curso

## RESUMO

É objeto de análise deste estudo o aprendizado da leitura e escrita e a construção da autoria.

A opção por realizar a pesquisa no contexto da sala de aula permitiu a análise dos processos de interação verbal entre professor x aluno, entre aluno x aluno, revelando os elementos que constituem o processo pedagógico.

A pesquisa se realizou no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e desvelou como o ensino da escrita e leitura, que se dá numa situação real do uso da língua, inserido nas situações sociais em que acontecem, propicia ao professor a compreensão de que situações diferentes exigem estilos, gêneros diferentes de produzir o texto.

O aspecto mais inovador desta pesquisa foi perfazer os caminhos percorridos pelo professor e pelos alunos na construção da autoria em vista de oferecer elementos que venham a contribuir positivamente na ação pedagógica de professores alfabetizadores, professores de Língua Portuguesa ou de Metodologia de Ensino.

*Palavras chave: Alfabetização, Construção da Autoria, Gêneros do Discurso.*

## **ABSTRACT**

The object of analysis of this study is the learning of the reading and writing and of the construction of the authorship.

The research was realized in the context of the classroom and allowed the analysis of the processes of verbal interaction between professor x pupil, between pupil x pupil, disclosing the elements that constitute the pedagogical process.

The research was realized in the College of Application of the Federal University of Santa Catarina and revealed how the teaching of the writing and reading, that happens in a real situation of the use of the language, inserted in the social situations where they happen, propitiates to the professor the understanding that different situations demand different styles, different sorts to produce the text.

The aspect most innovative of this research was to go through the ways covered for the professor and pupils in the construction of the authorship in sight to offer elements that could contribute positively in the pedagogical action of professors of alphabet, professors of Portuguese Language or Methodology of Education.

Words key: Teaching of Read and Write, Construction of the Authorship, Sorts of the Speech.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 A ORIGEM DO PROBLEMA .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REPENSANDO A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>19</b>
2.1 “Basta só letrar”? Discutindo conceitos: alfabetização/letramento.....	19
2.2 Concepções e métodos de alfabetização.....	28
2.3 Oralidade e Escrita .....	35
2.4 Leitura.....	39
2.5 Contribuições da Teoria Sócio-histórica da Linguagem.....	42
2.5.1 Desenvolvimento e aprendizado .....	43
2.5.2 Linguagem .....	44
2.5.3 Implicações educacionais .....	47
2.6 Fundamentos da Linguagem.....	50
<b>3 A PESQUISA .....</b>	<b>54</b>
3.1 <b>Objetivos .....</b>	<b>56</b>
3.1.1 Objetivos Gerais:.....	58
3.1.2 Objetivos Específicos:.....	58
3.2 <b>Instrumentos de investigação .....</b>	<b>59</b>

<b>3.3</b>	<b>A escola.....</b>	<b>59</b>
<b>3.4</b>	<b>A professora .....</b>	<b>60</b>
<b>3.5</b>	<b>Os alunos .....</b>	<b>62</b>
<b>3.6</b>	<b>A sala de aula.....</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1</b>	<b>A Metodologia:.....</b>	<b>65</b>
4.1.1	Método .....	66
4.1.2	Alfabetização .....	68
4.1.3	O Percurso da construção da autoria.....	76
4.1.4	Interlocução .....	81
4.1.5	Gêneros do Discurso .....	87
<b>4.2</b>	<b>Os dados: o piquenique legal! .....</b>	<b>89</b>
4.2.1	Descobrimo Palavras .....	89
4.2.2	A, E, I, O, U, quem deu esta ordem? .....	94
4.2.3	Adiós! Uma saudação de Cadiz.....	99
4.2.4	Nosso fim de semana .....	104
4.2.5	Os jeitos dos cágados.....	113
<b>5</b>	<b>FINAIS E COMEÇOS: DESATANDO NÓS!.....</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o aprendizado da leitura e escrita, numa perspectiva sócio-histórica e apresenta dados de uma pesquisa realizada, numa escola de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública, mas especificamente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

O início deste trabalho deu-se com a pesquisa bibliográfica dentro de uma perspectiva sócio-histórica. Foram feitas leituras de diferentes obras sobre o desenvolvimento da linguagem, da escrita e das formas de interlocução na sala de aula para compreender o agir pedagógico do professor e as teorias subjacentes a sua práxis.

A pesquisa foi realizada numa 1ª série A<sup>1</sup>, onde foi possível analisar o processo de interação verbal entre professor x aluno e entre aluno x alunos e desvelar os elementos que conduziram professor e aluno para a construção da autoria.

---

<sup>1</sup> “Um Caminho Diferente para Aprender a Ler e Escrever” é um projeto desenvolvido por uma equipe de professores do Colégio de Aplicação que atuam no Ensino Fundamental. As turmas do referido projeto são as turmas “A” de 1ª à 4ª série.

Através deste trabalho, buscou-se compreender os elementos relacionados com o letramento e autoria em vista de contribuir para o desenvolvimento de um ensino com melhores resultados, já que a alfabetização continua a ser uma problemática e não são poucos os artigos, dissertações e teses que primam em discutir as causas dos altos índices de analfabetismo no Brasil.

Ao propor esta pesquisa, fiz a opção de não permanecer na crítica e constatação de que muitas coisas no âmbito da Educação poderiam ser melhores: basta analisar os resultados do Pisa<sup>2</sup>. Por isto busquei fornecer dados de uma experiência cujos resultados têm-se revelado positivos, uma vez que os índices de aprovação nas turmas alfabetizadas pela professora da turma pesquisada superam os 90% e os textos escritos pelas crianças revelam indícios de autoria<sup>3</sup>.

Para analisar os dados coletados, foram considerados os construtos teóricos da psicologia sócio-histórica e da teoria da enunciação de Bakhtin. Segundo esses referenciais, é através da mediação do outro pela linguagem que se dá a elaboração do conhecimento.

Para Bakhtin (1997), a palavra se concretiza na enunciação, as relações do homem com o mundo social se dão pela mediação da palavra, isto é, na relação que cada indivíduo estabelece com um outro. Nesta perspectiva, o sujeito constitui-se a partir da internalização da palavra, dos signos que apreende nas interações verbais das quais participa.

---

<sup>2</sup> O Programa Internacional de Avaliação (Pisa) tem como objetivo verificar como as escolas estão preparando os jovens para os desafios futuros e detectar até que ponto os estudantes adquiriram conhecimentos e desenvolveram habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. No Pisa ampliado de 2002, o Brasil ficou em 37º lugar em leitura. (Fontes do INEP – 1º de julho de 2003).

<sup>3</sup> Segundo Relatório fornecido pelo Colégio de Aplicação da UFSC.

Analisando esta sua afirmação, se compreende que é na relação entre locutor/interlocutor, entre um “eu x outro” que a palavra a ser pronunciada é definida, produzida, concretizada.

Também Vygotsky, ao enfatizar a natureza social da atividade mental, sublinha a mediação do outro, pela palavra, como responsável pelo processo de internalização. Esse processo implica várias transformações que se dão em um nível inter-pessoal, ou seja, socialmente, e passa a ocorrer internamente, de forma “intra-pessoal”.

Com base nestes construtos teóricos, encontrei a justificativa para desenvolver esta pesquisa e investigar a relação do eu x outro no processo de alfabetização e construção da autoria. Os resultados das leituras, análises e discussão deste tema foram compilados em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, encontra-se a origem do problema a ser investigado, que decorreu do trabalho em sala de aula como professora alfabetizadora e no Ensino Fundamental e Médio.

No segundo capítulo, “Repensando a Alfabetização e o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”, apresenta-se a discussão dos conceitos de alfabetização e letramento e se argumenta a necessidade de favorecer ao aluno a imersão na cultura letrada.

Para melhor compreender os resultados da alfabetização hoje, perfaz-se o caminho dos métodos analíticos e sintéticos e da história da alfabetização no Brasil, analisando quatro momentos importantes: a disputa entre os partidários do método “João de Deus” para o ensino da língua, baseado na palavração e dos tradicionais métodos sintéticos; uma luta ainda mais acirrada entre os partidários do método

analítico e dos que defendem os métodos sintéticos; a influência dos testes psicológicos de mensuração do nível de maturidade das crianças; a revolução conceitual proposta por Emília Ferreiro.

Analisa-se também os fundamentos teóricos da Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky e da Teoria da Enunciação de Bakhtin. De Vygotsky são aprofundados os conceitos de Desenvolvimento e Aprendizagem; Zona de Desenvolvimento Proximal, aquisição da linguagem e aprendizado da escrita e as implicações educacionais desta teoria. Da Teoria da Enunciação de Bakhtin são discutidos os conceitos de enunciação, dialogia e gênero do discurso.

No terceiro capítulo, “A pesquisa”, discorre-se sobre os estágios de como esta foi realizada, o método utilizado, o período de observação em sala de aula, os instrumentos de investigação, bem como a sua condução.

No quarto capítulo, optou-se por descrever a metodologia da professora, individuando os aspectos que foram desenvolvidos por ela durante o processo de alfabetização das crianças. Neste sentido, serão abordados os conceitos de: método, alfabetização, autoria, interlocução e gênero do discurso. Ainda neste capítulo, encontram-se reunidas as atividades selecionadas para análise de dados.

No quinto capítulo, são apresentadas as reflexões finais, construídas a partir do material coletado sem a pretensão de apresentar conclusões.

## 1 A ORIGEM DO PROBLEMA

Ao iniciar este projeto, embati-me com dúvidas, questionamentos e um forte desejo de construir algo que pudesse ser uma contribuição para a educação no Brasil.

A colocação do problema deu-se a partir da leitura do discurso proferido por Lubich (2003, p.275), em ocasião do Doutorado *Honoris Causa* em Pedagogia na Universidade Católica de Washington, no qual define a educação como: “O itinerário que o educando (indivíduo ou comunidade) percorre com a ajuda do educador ou educadores, na direção de um dever ser, de um objetivo considerado válido para o homem e a humanidade”

Este traçar, com a ajuda do outro, um caminho válido para ele e para a humanidade exige que o professor se coloque numa atitude de: aceitação, empatia, luta educativa.

Aceitação - significa aceitar o outro como “tu”, conter o outro e tomá-lo consigo na sua diversidade. O educando reconhecendo-se como um “tu” se faz presente no jogo da reciprocidade.

Empatia - o relacionamento educativo fundamenta-se na irrepetibilidade do próprio sujeito. É um ir ao encontro do outro, respeitando e valorizando o

conhecimento de mundo que traz consigo. A empatia é a capacidade de colocar-se no lugar do outro para compreender a partir do seu mundo o seu ponto de vista, ir a um “tu”.

Luta Educativa - do educador é pedido que o compromisso que assume com o educando o envolva a ponto de lutar para promover os recursos, potencializar a personalidade, a fim de que o educando possa tornar-se aquilo de que é capaz! É uma luta com o outro, uma vez que precisa ser envolvido como sujeito no que lhe é pedido; luta pelo outro já que ele é o fim da educação; luta contra ele, no sentido de que é necessário que seja sempre desafiado por algo que o convide a melhorar!

Segundo Lubich (2003, p.280), a finalidade da educação - formar o homem, a sua autonomia – explicita-se quase, paradoxalmente, ao formar o homem-relação, homem Ícone da Trindade, já que parte de um ponto de vista Teológico.

Ruminei estas idéias por alguns meses, tentando compreender, além do plano Teológico, o que significava este homem-relação, de que modo as relações interpessoais se dão no âmbito educativo. Na tentativa de compreendê-las, individuei dois elementos fulcrais sobre os quais esta pesquisa pretende debruçar-se para compreender os processos de interlocução na sala de aula: “Eu X Tu”. Parto do pressuposto que de que a relação exige um par mínimo que se exprime em um “Eu X Tu”, ou um “EU X OUTRO”.

Tendo trabalhado como professora alfabetizadora por alguns anos e, posteriormente, com o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, sonhei dar corpo a esta relação “Eu X Tu” através de uma pesquisa que pudesse compreender o aprendizado da leitura e escrita.

O meu interesse pela alfabetização nasce na angustiante experiência de uma sala de aula, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Estado do Rio de Janeiro, mas precisamente na cidade de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, onde ensinei por quatro anos quando ainda estudante do curso de Letras, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), nos anos de 1988 a 1992.

Até então, a minha experiência com a alfabetização era uma recordação de infância, dos meus coleguinhas de classe, da professora que nos ensinou e nem sei por meio de que método. Lembro-me somente de um ambiente “prazeroso” que tinha gosto de freqüentar... Ao voltar da escola, deleitava-me com os contos de Grimm que logo cederam lugar ao Maurício de Souza, em horas intensas de leitura e trocas de gibis com o meu irmão mais velho. Ler parecia-me fácil e esta idéia talvez me tenha ficado impressa da experiência com minha mãe, quando percebeu que eu estava lendo de fato, não só fazendo de conta, recontando as histórias infantis que havia lido para mim... Alguns anos depois, vi os meus sobrinhos ingressarem na escola e o processo ia-se repetindo. A surpresa se deu quando, mais tarde, entrei naquela sala do CIEP, não mais na posição de aluna, que diversidade! As crianças sabiam muitas coisas, mas talvez não tivessem visto ainda as revistas, os contos, os gibis, e a escola acabara exigindo o que não conheciam: as letras, as histórias dos livros; ao invés de ir ao encontro das leituras “de mundo” que eram capazes de fazer, das histórias que sabiam contar e inventar.

O contexto, no qual os alunos daquela comunidade estavam inseridos, impeliu-me a fazer uma opção: seguir as receitas aplicadas a mim, aos meus amigos ou reinventar o processo de ensino-aprendizagem para incluir as crianças e adolescentes que se encontravam naquela classe. O estudo da Lingüística na universidade e de alguns pressupostos teóricos serviram-me de embasamento para

repensar a minha prática, os meus objetivos, a minha opção por uma educação que fosse capaz de “incluir” a todos e não somente aqueles que a própria sociedade havia selecionado para que fossem capazes de serem alfabetizados.

Os alunos daquele CIEP estavam ali há alguns anos e aprenderam a não suportar as aulas enfadonhas que lhes havia outorgado o legado de continuar a aprender sempre tudo do início. Era estranho ver o moleque, com aquele olhar interrogativo, com pouco de inocência e de criança ter de começar pelo “A” como se não existisse uma outra ordem, nesta desordem do sistema escolar.

Assim começaram as minhas perguntas e o meu agir pedagógico foi imbuído deste desafio. Como estudante de letras, tive de me distanciar das minhas concepções de língua padrão e literatura de “boa qualidade” para ir ao encontro de “um outro”, diferente de mim, com um conhecimento de mundo diferente do meu, mas com uso de linguagem que o tornara capaz de dialogar, encontrar o seu espaço no seu grupo social.

Foi então que tive de aprender como nos ensina Freire (apud. Pelandré, 2002, p. 60) que “quanto mais eu estivesse, como educador, molhado culturalmente e socialmente das mesmas águas do educando, tanto mais acessível ficaria para o educando o seu conhecimento”.

A experiência, embora positiva, não foi capaz de responder a todos os questionamentos que se me apresentaram, faltou-me um maior embasamento teórico para compreender mais profundamente os processos envolvidos no aprendizado da leitura e escrita e, sobretudo, na construção do conhecimento que se dá no nível da relação entre professor e aluno. Embora tendo conseguido algum sucesso, permaneceu aquela constatação de que muitos não se tornaram efetivamente autores/leitores, e não saberia a quem deveria imputar a culpa, ao

método, ao empenho do professor/aluno, ao desconhecimento de linhas de pesquisa no campo da Pedagogia, da Lingüística?

Motivada pelo desejo de encontrar respostas, iniciei o Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina. Tinha algumas idéias que se foram delineando e dando origem a esta pesquisa, permeada desde a sua construção por aquela relação “Eu X Outro”. Neste sentido, devo explicitar que a minha orientadora exerceu um papel fundamental na dialogia desta pesquisa, na definição do objeto a ser pesquisado, oferecendo importantes contribuições e sugestões.

Este estudo tem como título: O EU X O OUTRO NA ALFABETIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO LEITOR/AUTOR e se coloca o seguinte problema: **quais os caminhos percorridos pelos professores e alunos no ensino/aprendizagem da leitura e escrita (letramento) que resultam na formação de autores/leitores?**

Para responder a estas questões, optei por desenvolver esta pesquisa em sala de aula, uma vez que é no contexto pedagógico, que se explicitam os caminhos percorridos para se chegar ao aprendizado, que se dá a construção dos sentidos. Foram feitas gravações, em fita vídeo e cassete, além de um detalhado “diário de bordo” de modo a poder acompanhar o processo de interlocução entre professor X aluno; aluno X aluno; alunos X profissionais da educação.

Foram estes os motivos, pois, que me impeliram a desenvolver esta pesquisa e, para fundamentá-la, o primeiro passo será compreender a alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, discutindo conceitos, percorrendo etapas históricas e aprofundando os construtos teóricos que servirão de base para a análise dos dados desta pesquisa.

## 2 REPENSANDO A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

### 2.1 “Basta só letrar”? Discutindo conceitos: alfabetização/letramento.

Pensando em como iniciar esta discussão, mergulhei num artigo, na sessão de Opinião da revista *Cidade Nova*. O texto de Euclides Lins trata do Dia Internacional do Livro Infantil, e o autor se deleita nas suas recordações de menino para nos doar a sua experiência com os livros.

*“Dia 2 é o Dia Internacional do Livro Infantil. Neste dia nos lembramos de que, desde pequenos, o livro sempre alimentou nossa mente.*

*Por que será, heim? E a resposta vem a toda: “Livro é vida!” Esta li num livrinho há muito tempo. Naquele dia – ainda me lembro – eu estava brincando de pedreiro com os livros de Direito de meu pai. Eram tantos, pretos, marrons, azuis, brancos... que davam para construir uma casinha. Escadinha com degraus de livros, paredes da casa com tijolos de livros, e no fim deixava a casa sem teto para não ficar escuro, pois entrando, poder-se-ia ler um livro. Às vezes, lia só as figuras. Ainda recordo-me do desenho daquela mulher com os olhos vendados e uma balança na mão (símbolo da justiça).*

*Fui crescendo, captando melhor as palavras da Mamãe Gansa (livros de contos infantis) e colorindo aquele precioso presente*

*de aniversário. Peguei gosto pelos livros. Assim, todo mês um livrinho diferente... De livrinho em livrinho eu fui descobrindo o livro.*

*Quando eu já podia compreender, meu pai trouxe um livro de um escritor que parecia ser da família: “José Lins do Rego”. Também meu pai se chama “José”. Com ajuda de minha mãe fui decifrando o significado das palavras e, por conseguinte, das traquinagens daquele Menino de Engenho, do escritor paraibano. Minha imaginação fervia por compreender como vivia aquele menino (personagem) que ficara órfão de mãe, que ouvia as negras que lhe contavam as histórias e o faziam “viajar”, que brincava com os moleques no Engenho do avô...*

*Foram os livros a abrirem-me os horizontes, a me levarem a “fazer” viagens. Era assim que os livros me faziam “morar” em castelos, palácios e cabanas. Ou me faziam “subir” torres onde viviam bruxas ou vampiros; mas também me faziam fugir da leitura quando pensava que o lobisomem, o caipora ou o saci estavam por perto.*

*Foi assim que não me viciiei com nada. Mas, como toda a regra tem exceção: peguei o vício de ler. Quanto mais eu procurava nos livros, mais eles iam me oferecendo o que eu queria. E entendi que livro fechado é como quem dorme, não diz nada a ninguém. E o livro fazia-me ser eu, uma pessoa que pensa.*

*É verdade que as coisas que a gente lê quando é criança fica para o resto da vida. Servem para a vida; servem para pensar, para se emocionar, para questionar, para denunciar, para superar, para suportar, para construir; servem para libertar, para viver e... ser feliz.” (Extraído da Revista Cidade Nova – Setor Opinião- ano XLV – nº 4. pág.44 – abril 2003 – Editora Cidade Nova – São Paulo)*

O texto nos traz a informação de que Euclides era já “conhecedor das letras”, “Esta li num livrinho há muito tempo”, em uma linguagem mais técnica, alfabetizado. Prosseguindo a leitura, conclui-se que o seu contato com os livros superou aquele da prática escolar e não sei se seria um exagero outorgar a isto o seu sucesso como leitor/autor.

Iniciada a pesquisa no Colégio de Aplicação, observei que também as crianças da 1ª série “A” tinham as suas idéias sobre a escrita. Em uma aula,

dedicada à avaliação dos alunos<sup>4</sup>, uma aluna, referindo-se a uma colega da turma, afirmou: “Ela se alfabetizou rápido!” (Texto extraído do diário de bordo -anexo 4).

Era o dia 07 de julho, apenas havíamos iniciado a aula, e as cadeiras estavam arrumadas em um grande círculo para que todos pudessem ser vistos. A professora entrou na sala e anunciou a novidade: a coordenadora viria para fazer com eles uma avaliação dos alunos. Pela primeira vez, vi a regente da turma sentar-se, e a coordenadora do projeto “Um Caminho Diferente para Aprender a Ler e a Escrever”<sup>5</sup> escolheu dentre os alunos, cinco que foram avaliados pelos colegas naquele dia.

As crianças disseram o que pensavam do colega, do ponto de vista da socialização e da aprendizagem. Deter-me-ei neste segundo aspecto, por ser relevante para esta pesquisa.

Ao iniciar a atividade, a coordenadora do projeto encontrou dificuldade em exprimir para as crianças a categoria aprendizado da escrita e introduziu-a da seguinte forma: “Bem, agora que vocês já disseram muitas coisas sobre o coleguinha, eu queria que vocês me dissessem o que ele sabe fazer... ele conhece os números, as letras, as palavras. Sabe ler palavras ou frase? O que ele sabe?” (Texto extraído do diário de bordo - anexo 4).

---

<sup>4</sup> Na conclusão de cada bimestre, os alunos realizam uma avaliação na qual exprimem, por escrito e oralmente, a avaliação concernente a aspectos da socialização e aprendizagem de cada colega, seguida por uma auto-avaliação e da avaliação do professor.

<sup>5</sup> “Um Caminho Diferente para Aprender a Ler e Escrever” é um projeto desenvolvido por uma equipe de professores do Colégio e Aplicação que atuam no Ensino Fundamental. As turmas do referido projeto são as turmas “A” da 1ª à 4ª série.

As crianças surpreenderam e provaram que sabiam mais da escrita do que acreditávamos fossem capazes de exprimir. Chegada a vez de falar sobre Kamilla<sup>6</sup>, sua amiga Paula, assim, se expressou: *“Ela sabe muito, ela se alfabetizou rápido”*. (Fragmento do diário de bordo - anexo 4)

A idéia expressa por Paula exprime a concepção do aprendizado da escrita que muitos de nós carregamos conscientes ou não, resultado de uma história na qual a 1ª série era denominada, pelas letras CA (Curso de alfabetização). Subjacente às letras CA, talvez estivesse uma infinidade de concepções de escrita relacionadas à decodificação dos signos.

Brito (1997, p.17) fazendo a crítica da escola, que tem optado por seguir um programa enciclopédico, afirma: “O mito da precocidade traz a idéia da velocidade e competitividade e pode ser traduzido por quanto antes melhor: o quanto antes uma criança se alfabetiza, mais bem-sucedida será!”

A fala de Nicholas (no recorte abaixo, do diário de bordo – anexo 4) , concernente à avaliação de Matheus, revela que a criança já internalizou que o seu papel na escola é seguir aquele jogo, cujas regras foram determinadas por essa, e que se exprimem na fala do professor, do coordenador ou de quem ocupa o lugar deste.

1. *Nicholas: O Matheus é inteligente.*
2. *Coordenadora: Ah, é inteligente, olhem que coisa importante que o Nicholas está dizendo. Como é mesmo, Nicholas?*
3. *Nicholas: Pode ser muito bagunceiro, mas inteligente ele é!*
4. *Coordenadora: Mas o que é ser inteligente?*
5. *Nicholas: Ele escreve, (...) lê, (...) sempre responde o que a professora pergunta.*

---

<sup>6</sup> Os nomes das crianças foram mantidos, com o consentimento do professor, a fim de privilegiar os dados que se relacionam à escrita dos nomes, assim como, seu significado e em vista da produção final (livro) de autoria dos alunos.

Este pequeno fragmento da avaliação dos alunos da 1ª série A (2002) nos leva a inferir algumas questões relevantes ao processo do aprendizado da escrita. A concepção do aluno é de que ser inteligente é conhecer a escrita e, ainda, cumprir o que a escola determina na fala do professor. De onde surgem estas idéias? É preciso dizer que todas estas crianças passaram pelo sistema pré-escolar. Embora estivessem cursando a 1ª série no Colégio de Aplicação, para esta turma “A” não era a primeira experiência com a escola. Acredito que estas idéias formaram-se nos primeiros contatos com a escola. Seria necessário, então, uma investigação nas escolas de origem para poder respaldar estas hipóteses, mas com esta pesquisa não será possível dar conta deste dado.

A fim de melhor compreender o aprendizado da leitura e escrita, percorrirei os caminhos apontados pela academia, mormente, a discussão necessária do conceito de letramento. O jogo entre soletrar e só letrar quer estabelecer um paralelo entre o que estamos “tentando” fazer e o muito que pode ser feito. Para discutir melhor esta questão, faz-se necessário precisar que adotei o conceito de letramento de (Soares, 1998): “Estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.”. Segundo Soares (1998), este conceito é relativamente novo e surgiu como uma necessidade de dar conta de uma nova realidade social na qual o aprendizado do sistema de códigos não era suficiente para determinar a inserção numa prática letrada, era necessário saber fazer uso da escrita segundo as exigências das diferentes práticas sociais.

Com o objetivo de compreender se o ensino da escrita e leitura nas escolas está favorecendo ao aluno tornar-se letrado, coloquei-me as seguintes questões:

- 1) O que se pretende com o ensino da leitura e escrita?
- 2) Que objetivos queremos alcançar quando recebemos os nossos alunos no início de um ano escolar?
- 3) Quais os caminhos que traçamos para percorrer estes objetivos?
- 4) Quem forma, informa ou inf(ô)rma estes novos leitores/autores?

Parto da concepção de que todos queremos acertar. Nenhum professor ou instituição escolar gostaria de chegar ao fim de um ano letivo com o sentimento de que alguns dos seus alunos (e não poucos) não conseguiram alfabetizar-se, não obstante o esforço e empenho de ambos! Se existe a boa vontade, o desejo de acertar, como poderemos explicar os resultados?

Creio que o primeiro passo é interpelar-se sobre o por quê e para quê ensinar, o que pretendemos com o ensino da escrita e da leitura? Se compreendermos que o nosso objetivo é tornar o aluno cada vez mais capaz de fazer uso da língua nas suas diversas práticas sociais, talvez tenhamos que substituir as práticas da alfabetização por outras que propiciem ao aluno tornar-se um indivíduo “letrado”.

O aluno quando chega à escola, já teve inúmeras experiências significativas que o constituíram como um falante da língua a qual vai aprender a ler e escrever. Em casa, na rua, somos continuamente “bombardeados” por uma infinidade de material escrito e, muitas vezes, partimos do pressuposto de que o aluno deve aprender tudo, desconhecendo o muito que sabe! Infelizmente, aquele conhecimento lingüístico que traz consigo, o seu conhecimento de mundo, quase sempre não é o privilegiado pela escola! Então, empregamos energia, inventando um mundo diferente do seu, e ele, igualmente, se esforça para tentar desvendar este

misterioso mundo no qual se insere a escrita da escola. Bagno (2002, p. 21) critica este posicionamento e aponta como uma das dificuldades do ensino de língua na escola o fato de desconsiderarmos a atividade lingüística que a criança traz das suas relações com o seu grupo social, afirma: “Essa pedagogia tradicional opera como se o primeiro dia da criança na escola fosse também seu primeiro dia de contato com a sua língua materna (...) desconsidera-se seu uso intuitivo, eficaz e criativo dos recursos da língua”.

O material utilizado nas escolas vem confirmar esta “denúncia” de Bagno da pedagogia tradicional. Tomemos como exemplo as cartilhas: são quase sempre não só muito distantes do mundo da criança, mas da linguagem como um todo. Os “textos” feitos sob medida para dar conta das dificuldades ortográficas não exprimem a realidade lingüística, o uso da língua nas diferentes práticas sociais. É impossível imaginar onde as crianças vão poder usar as quatro ou cinco frases de estruturas sintáticas tão comuns e pobres como se na vida cotidiana não lançassem mão dos recursos que a língua lhes oferece para se comunicarem. Na tentativa de ensinar o código, criamos, paradoxalmente, uma dicotomia entre o que se aprende na escola e o que se usa todos os dias para comunicar os sentimentos, desejos, pensamentos e idéias.

O texto da cartilha funciona como um pretexto para ensinar a estrutura da língua, tomada como um sistema de códigos que se pode aprender pedacinho por pedacinho e, no final de um ano, tentar recuperá-los da memória, juntá-los para formar as frases ou reproduzir aquelas estruturas para as quais fomos treinados durante vários meses.

Com isto, não gostaria de negar que o aprendizado das regras grafofônicas, que os limites que marcam o início e o término de unidades, marcados por espaços

em branco, na escrita não são fatores importantes a serem superados e compreendidos para que a criança seja capaz de codificar e decodificar o seu texto, mas a alfabetização não termina aí. Estes recursos devem surgir dentro de um contexto no qual a linguagem é vista na sua função mais ampla de comunicação, de uso nas interações sociais. É preciso aprender a olhar para além dos fonemas, das sílabas e da frase, para o texto, para favorecer a criança a encontrar aquelas estruturas, reconhecê-las, segmentá-las, compreendê-las, possuí-las, apropriar-se delas o ponto de poder reinventar as palavras, servindo-se das inúmeras possibilidades que a língua lhe oferece.

Quero destacar uma situação na primeira série pesquisada, na qual pude constatar que a criança ainda em fase de alfabetização tem consciência lingüística e é capaz de explicitar e justificar a sua opção pelo uso de um ou outro termo.

Em uma atividade de escrita, na qual se registravam em um livro colorido<sup>7</sup> as atividades desenvolvidas durante o dia escolar, a aluna concluiu o seu texto da seguinte forma: *“antes de ir tomar banho na praia, a gente foi ver o jacaré”*. A professora chamou atenção para o registro da aluna:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Yve: Eu vou ler o texto da Eleonora e vocês depois vão me dizer se perceberam alguma coisa de diferente no texto dela.</i></li> <li>2. <i>Yve: O que foi que aconteceu no texto da Eleonora?</i></li> <li>3. <i>Pedro: Ela esqueceu de falar do Jacaré.</i></li> <li>4. <i>Nicholas: Não, ela escreveu. Ela lembrou depois e colocou a palavra antes.</i></li> <li>5. <i>Ana Luiza: Ela tinha que ter apagado para escrever primeiro a idéia do jacaré, mas</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>A professora lê o texto</i></li> <li>2. <i>Dirige-se aos alunos</i></li> </ol>
---	---

<sup>7</sup> O livro colorido é um diário, no qual os alunos registram em forma de pequenos textos as atividades que foram realizadas durante a aula. Cada dia a tarefa de escrever no livro colorido é atribuída a um aluno que o leva para casa, o traz no dia seguinte e lê para a turma o seu registro. O livro recebeu este nome pelo fato de ter sido composto por páginas de diferentes cores.

<p><i>ficou com preguiça e escreveu no final.</i></p> <p>6. <i>Nicholas: Não! Você não viu que ela escreveu “antes”, sempre que a gente esquece uma coisa e coloca a palavra antes fica certo.</i></p> <p>7. <i>Yve: E se não tivesse a palavra “antes de ir”?</i></p> <p>8. <i>Lucas João: Ela ia ter que apagar tudo.</i></p> <p>9. <i>Ana Luiza: Ela fez errado, depois de tudo ela escreveu do jacaré e foi a primeira coisa que nós fizemos.</i></p> <p>10. <i>Pedro: A Ana Luiza tá errada, porque se ela escrever esta palavra, ela pode escrever no final, onde ela quiser.</i></p> <p>11. <i>Ana Luiza: Ela ficou com um pouco de preguiça, ela podia ter apagado tudo e começado de novo.</i></p> <p>12. <i>Yve: Ana Luiza, a professora tá querendo dizer que se um dia você esquecer, você pode encontrar um modo de registrar como a Eleonora fez.</i></p> <p>13. <i>Lucas João: É antes de tudo!</i></p>	
--	--

Analisando este fragmento, pode-se observar que, embora Ana Luiza queira reiterar a idéia da seqüência dos fatos como aconteceram, os alunos refutam a posição de Ana Luiza, argumentando que a inserção da expressão “antes de ir” nos permite escrever o texto, seguindo outras características além daquelas do tempo em que se deram os fatos. Os alunos já haviam compreendido que existe uma ruptura entre o tempo real e o tempo em que se escreve, a língua dispõe de recursos que nos permitem saber em que momento a ação aconteceu sem que tenhamos, necessariamente, que narrar os fatos na seqüência em que ocorreram.

É importante ressaltar que esta interlocução aconteceu em uma classe cuja proposta de alfabetização se dá numa perspectiva em que os conhecimentos prévios da criança são considerados na construção do conhecimento novo e na reflexão sobre os usos da língua. A criança encontra, portanto, espaço para

explicitar o conhecimento de língua que traz, que usa no seu dia-a-dia, para descobrir como exprimir também na escrita o que a prática social propiciou que se internalizasse.

São estas tomadas de consciência do uso da língua que vão favorecer ao aluno o apropriar-se da escrita e da leitura de modo a poder optar pelo uso ou não de uma determinada expressão, recurso, estilo, gênero. Tffouni afirma que:

*(...) o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som /S/ com os grafemas ss (osso), c (cena), sc (asceta), sc (exceto) etc) até um nível mais complexo (representar o interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo).*

*(TFFOUNI, 1995, p. 19)*

Nesta ótica, parece-nos claro que um tipo de ensino que privilegia o código não vai favorecer ao aluno a detenção dos “instrumentos” necessários para tornar-se um leitor/autor. É necessária a coragem para romper com um modelo tradicional que continua a “formar” (entenda-se como colocar na forma, uniformizar) e propor um novo paradigma com muitas alternativas para escolha: “criar”, “descobrir”, “ousar”.

## **2.2 Concepções e métodos de alfabetização.**

O aprendizado da leitura e escrita tem sido focado como uma questão de métodos. Existe uma preocupação por parte de educadores em encontrar a melhor

“receita” para cumprir a tarefa de ensinar a ler e escrever. A procura do método mais eficaz perpassa a história da alfabetização no Brasil, uma história de tensões e luta pelo desejo de instaurar o novo e a polêmica se deu, no passado, em torno de dois tipos de métodos: sintéticos e analíticos.

Os métodos sintéticos partem da análise de elementos menores que a palavra e insistem na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, iniciando pelas menores subdivisões das palavras para chegar ao todo; a criança aprende a pronunciar as letras e a estabelecer relações dos sons destas com a sua grafia.

O método sintético subdivide-se em silábico sintético e fônico-sintético. No primeiro subjaz a idéia de que a criança é capaz de perceber uma entidade mais abstrata que a palavra, a sílaba: a partir da representação grafêmica desta se chega a unidades significativas como a palavra, a frase e o texto. No segundo, parte-se da concepção de que a criança seja capaz de captar unidades sonoras físicas. A alfabetização se dá a partir dos sons das letras e a unidade mínima a ser aprendida é o fonema, inicia-se por este, associando-o à sua representação gráfica.

Subjacente ao método sintético, portanto, está a concepção de que o aprendizado da leitura e escrita é uma questão mecânica, a escrita é concebida como transcrição gráfica da linguagem oral, e isto não é verdadeiro, basta analisarmos as diferentes palavras para percebermos que não existe uma correspondência grafofônica unívoca entre todos os grafemas e fonemas.

Os defensores do método analítico, por outro lado, concebem a leitura como um ato global. O primeiro passo para a aplicação deste método é o reconhecimento das palavras ou orações. O método global puro presume que a apreensão do

estímulo visual se dá de forma ideográfica. Neste sentido, não há análise das partes que o compõem.

Mortatti (1994), analisando a alfabetização no Brasil, sobretudo em São Paulo, aponta quatro momentos importantes que marcam a história do processo de consolidação do ensino da escrita e da leitura e destaca a discussão teórica pela aprovação ora do método sintético, ora do analítico. Apresentarei em síntese estes quatro marcos da alfabetização no Brasil.

O primeiro tem início no final da década de 1870 e início de 1880. Silva Jardim, influenciado pela educação positivista, é o precursor das idéias de que já não é mais possível alfabetizar pelos métodos da silabação e soletração, até então utilizados para o ensino da língua escrita. Tendo conhecido a obra escrita pelo poeta português, João de Deus, publicada em 1876, em Portugal, passa a ser o promotor, grande propagandista de seu método, defendendo a idéia de que a alfabetização deva se constituir como um objeto de estudo e promover o desenvolvimento científico e o progresso social.

As idéias de Silva Jardim, mesmo não sendo assumidas pelos órgãos oficiais, vão-se instaurando na sociedade paulista, não sem resistência, sem uma discussão entre os intelectuais da época de uma disputa entre o que eles mesmo definem de antigo/moderno/moderníssimo. Nas palavras de Galhardo, autor de a *Cartilha da Infância*, na década de 1880.

Dos três métodos de ensino da leitura, antigo ou da soletração, moderno ou da silabação, e moderníssimo ou da palavração, escolhemos o meio termo, sôbre cujas bases foi escrito o presente sistema.

Razão tivemos para esta preferência.

O método antigo é o método do absurdo...

O próprio governo deve, por humanidade, proibir que o primeiro ensino seja ministrado por modo tal.

Quanto ao método da palavrção, não julgamos por enquanto de vantagem a sua aplicação, em vista do estado atual do ensino primário no país.

Não temos necessidade de repetir que o nosso trabalho tem por base o método silábico; e que, conseguintemente, com este sistema não se deve consentir que as crianças soletrem, senão que pronunciem as sílabas, reunindo-as após para a formação dos vocábulos, cuja significação, ainda sabida por vulgar, será dada pelo professor.

(GALHARDO, 1939 apud, Mortatti, 2000)

É importante notar o jogo entre antigo/moderno/moderníssimo. Esta tríade perpetua-se em toda a história da alfabetização numa tentativa de inovação, de superar os problemas do fracasso escolar que já se apresentavam.

O discurso de Galhardo nos leva à compreensão de que a hegemonia do Sistema de Educação deva ser de responsabilidade do Governo. O pedido de proibição do ensino da escrita e leitura, pelo método antigo presente no seu texto, explicita o seu ponto de vista referente a este tema. Neste sentido, podemos afirmar que o movimento que impulsiona a mudança no campo da Educação vem desde seus albores, de “cima”, das Secretarias de Educação, dos Órgãos do Governo, de uma classe ou de um grupo que, efetivamente, não representa o todo das pessoas envolvidas com o processo educacional.

Ao professor cabe somente a escolha de permanecer no antigo/moderno/moderníssimo, porém a sua opção é vinculada, por vezes, constrangida pelo desconhecimento deste novo ou pelo conhecimento de um discurso ainda distante de sua prática.

O segundo momento é o palco da disputa entre os partidários do método analítico e dos tradicionais métodos sintéticos. Impulsionado pelas idéias da necessidade de nacionalização do Sistema de Educação e dos livros para a escola, o mercado editorial ganha relevo e inicia a produção de cartilhas e livros de leitura.

A partir de 1890 tem início a reforma da instrução pública paulista e os normalistas formados pela Escola Normal de São Paulo defendem a institucionalização do método analítico, amplamente divulgado através de cartilhas e artigos em jornais, que reiteravam a necessidade de ele estar sintonizado com as novas teorias da pedagogia moderna que encontrava ressonância também na psicologia da infância e suas bases psicológicas de ensinar as crianças.

Mesmo dentre os que defendem o método analítico, existem dissonâncias entre o modo de processá-lo, o que desencadeia uma acirrada disputa, veiculada pela *Revista de Ensino*<sup>8</sup>, entre aqueles que defendem a palavração e os que defendem a sentencição. Durante este período, cartilhas continuarão sendo lançadas, tentando dar conta da veracidade absoluta, e primando, sobretudo, pelo prestígio e o lucro financeiro.

O terceiro momento traz no seu bojo um novo dado deveras importante e com conseqüências fundamentais para a história da alfabetização. No centro das discussões que inauguram este novo momento histórico está Lourenço Filho. Ele exerce um papel de vanguarda e apresenta hipóteses confirmadas pelos resultados de pesquisas realizadas no 1º grau<sup>9</sup>, que comprovam que o nível de maturidade pode ser mensurável. Através da aplicação destes testes poder-se-ia definir se a criança possui os pré-requisitos para o aprendizado da leitura e da escrita.

O discurso, que até aquele momento estava voltado para a pedagogia, para os métodos analíticos e sintéticos, vai cedendo espaço para a inovadora teoria de Lourenço Filho, respaldada por pesquisas experimentais que já vinham sendo

---

<sup>8</sup> Em 1901 é fundada a Associação Beneficente do Professorado Público Paulista, que de 1902 a 1918, publica a *Revista de Ensino*, a qual se destaca no momento em foco, como uma instância privilegiada de discussões e debates sobre a instituição Pública. (*Apud Mortatti, 2000*)

<sup>9</sup> Atual 1ª série do Ensino Fundamental.

desenvolvidas em países americanos e europeus. É natural, portanto, que haja uma mudança de foco, que os métodos sejam relativizados, uma vez que se acreditava que as dificuldades do aprendizado da leitura e da escrita podiam ser equacionadas com as práticas de mensuração do nível de maturidade e com a conseqüente preparação do aluno que ainda não se encontrava pronto para este fim, através de exercícios de prontidão. Um outro aspecto que contribui para amenizar a disputa entre “modernos e mais modernos” é a reforma de 1920, na qual Sampaio Dória, então Diretor Geral da Instrução Pública paulista, mesmo reconhecendo o método analítico como verdade científica, concedeu a autonomia didática, outorgando ao professor a liberdade de escolher o livro didático e o método de ensino.

As idéias propagadas por Lourenço Filho vão se consolidando, e são muitas as cartilhas e material didático produzidos durante este período que incorporam os exercícios de prontidão preparatórios para a alfabetização.

Os primeiros três momentos apresentados primam pela polêmica sobre os métodos utilizados sejam eles sintéticos ou analíticos. O quarto momento, ao contrário, instaura uma revolução conceitual, proposta pela argentina Emília Ferreiro, no final da década de 1970. Segundo ela, as discussões sobre as práticas de alfabetização tiveram como pontos fulcrais as polêmicas sobre os métodos utilizados (analíticos, sintéticos), mas nenhuma considerou aspectos relevantes para o aprendizado da leitura e escrita: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas. Afirma:

As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão (particularmente novos livros de leitura).

É preciso mudar os pontos por onde começamos o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita; é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da

linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

(FERREIRO, 1887, p. 40-41)

Ao lado das concepções de Ferreiro, buscadas na teoria construtivista de Piaget, daqueles que bradam a bandeira por uma revolução conceitual, encontramos ainda quem continue a repetir as práticas dos métodos tradicionais, quer por desconhecimento, desmotivação ou por opção.

A história marcada pela tríade antigos/modernos/moderníssimos poderia colocar no centro desta questão, como diz Kramer (2001) em seu artigo, o bebê e água do banho, “Você é contra ou a favor de Piaget? Você é contra ou a favor do Vygotsky?” Continuamos na negação de uma teoria para a afirmação de uma outra, da supremacia de um modelo, da superação do novo, pelo ainda mais novo.

Quem tem acesso aos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sabe que figuram, na bibliografia, nomes como Vygotsky, Piaget, Bakhtin. Para alguns ainda nomes, teorias distantes das suas práticas escolares e, por modernas que sejam não chegam a tocar no problema do professor que se encontra na sala de aula e assiste ao fracasso escolar de uma prática que outorgou ao aluno o silenciamento.

Talvez não saibamos ainda se queremos nos inscrever entre os antigos/modernos/moderníssimos. Kramer (2001) questiona o fato de os documentos oficiais trazerem uma teoria moderna e incorporarem na sua prática um modo de transmiti-la tão antigo quanto as teorias que pretendem negar. Esquecemos de que existe um sujeito em construção, que é o professor,. É preciso, portanto,

que a ele seja dada a vez e a voz neste processo de construção dos documentos oficiais, da descoberta de sua prática!

### **2.3 Oralidade e Escrita**

A fala é o principal meio de comunicação de qualquer comunidade humana normal. Como afirma Scliar-Cabral (2001, p.7), "onde quer que sejam encontrados traços de humanidade, sendo um deles o lançamento de dardos grosseiros e primitivos com a mão direita, podemos inferir algum tipo de especialização do hemisfério esquerdo que possibilitou o uso da linguagem verbal oral".

Com relação ao surgimento da linguagem escrita, ela é bastante recente, se comparado à fala. A escrita tem apenas 5 mil anos, considerando o sistema sumério como o mais antigo meio da representação escrita da oralidade. Os sistemas alfabéticos surgiram mais tarde.

Embora a linguagem verbal oral e a escrita sejam diferentes em muitos aspectos, ambas são meios de comunicação verbal, arbitrários, institucionalizados, articulados, produtivos e superficialmente lineares. Tanto a oralidade quanto a escrita permitem reflexão e ainda podem ser usadas para explicar ou descrever a própria língua, embora existam restrições para se fazer metalinguagem empregando exclusivamente o sistema oral. Além disso, ambos os sistemas exercem o papel de veículo de transmissão cultural, com privilégio da escrita, pois há limitações impostas pelas memórias de curto prazo, operacional e permanente, no que concerne à transmissão cultural unicamente por meio da oralidade.

Para aprofundar implicações psicossociais do alfabetismo, muitas pesquisas foram desenvolvidas, sobretudo nas últimas quatro décadas, em relação ao uso da escrita.

Goody e Watt (1968) discutem as mudanças provocadas pela utilização da escrita no funcionamento social e cognitivo. Em *The consequences of literacy* apresentam a importância da escrita na transmissão da cultura. Afirmam que nas sociedades que não possuem escrita, cuja comunicação se dá de modo direto, verbal, a linguagem se desenvolve ligada à experiência do grupo. Neste sentido, os conteúdos aos quais o grupo atribui papel relevante, permanecem, enquanto outros caem no esquecimento. Há, portanto, um enfraquecimento da consciência histórica, como consequência da ausência da escrita, gerado pelo fato de as novas gerações não terem como confrontar o que lhes é transmitido - os mitos, a genealogia do seu povo - com a visão de mundo dos seus antepassados.

As pesquisas de Goody e Watt (1968) corroboram a importância da escrita para o desenvolvimento de processos cognitivos, sociais, culturais, no entanto não emitem nenhum juízo de valor que determina a supremacia da linguagem escrita sobre a oral. Como compreender, então, as práticas exercidas pela escola que nos levam a constatação de que subjacente ao discurso da alfabetização está a supervalorização da primeira em detrimento da segunda? O baixo nível de domínio da escrita e leitura não seria resultado da dissociação da linguagem oral e escrita nos cursos de alfabetização? Que relação se verifica entre a linguagem oral e escrita hoje?

Para responder a estas questões, deter-me-ei na análise das consequências trazidas pelo progresso em relação à oralidade e à escrita e as propostas dos

(PCN's), inspirados na compreensão do contexto no qual se encontram os alunos da sociedade atual.

O progresso tecnológico introduziu novos modos de conceber a realidade. Se há não muitos anos poderíamos estabelecer como critério de distinção entre as linguagens oral e escrita o caráter da “permanência”, hoje talvez se tenha de repensar este conceito, uma vez que até mesmo através dos computadores é possível conservar a voz humana.

Os contadores de histórias foram cedendo espaço à TV, ao uso desenfreado de programas de computadores, de jogos eletrônicos. A sociedade imersa em uma cultura letrada, vai substituindo aqueles elementos importantes da linguagem oral, e o aprendizado da escrita cada vez mais se distanciando dos usos sociais. Assim, Frago define:

A instituição escolar se acha hoje, em um contexto diferente do tradicional, que realmente possuía uma cultura oral a ser valorizada e na qual apoiar-se. O mundo acadêmico parece não se dar conta desta nova situação. Ignora em geral, as linguagens audiovisuais. Não cultiva a leitura em voz alta – básica para a linguagem oral – em momentos de perda generalizada da melodia, do ouvido e do tom da fala. Menos ainda a literária e projetiva. Tampouco a compartilhada – método habitual de aprendizagem familiar: Teresa D' Ávila, Rousseau, Sartre... -, a narração oral ou escrita ou as múltiplas possibilidades e modos de escrever ou ler. Todos os aspectos positivos da oralidade foram abandonados, negados e poucos dos da cultura escrita são adquiridos. (FRAGO, 1993:25)

Analisando a afirmação acima, pode-se constatar que os resultados de um ensino que não valoriza o discurso oral têm formado alunos cada vez menos capazes de esboçar um discurso coerente, de exprimir através da linguagem oral ou escrita um pensamento que seja efetivamente seu, pessoal. O aluno compreende o “jogo da escola” e repete um discurso já bem organizado por ela. Este fato tem sido objeto de pesquisa e as instituições que se ocupam da Educação começam a

colocar-se a pergunta em vista de solucionar estas dificuldades que se nos apresentam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já contemplam uma abordagem que pretende uma aproximação do ensino da língua escrita ao da oral. O discurso ganha espaço nos documentos oficiais, na fala do professor, mas efetivamente se verifica que a transposição destes conceitos e conteúdos para a prática não é automática. É necessário o tempo para que os discursos dos documentos oficiais tornem-se efetivamente a práxis do professor. (Petry, 2002).

...nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral [...] A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCNs: 25)

Quem sabe a possibilidade para transpormos o discurso dos documentos oficiais se encontre no caminho apontado por Schneuwly (1997). Segundo ele, sob diversas formas podemos encontrar a modalidade oral, não existe o “oral”, mas “orais”. Creio que é chegado o momento de nos concentrarmos num trabalho efetivo que leve ao desenvolvimento seja do discurso oral que do escrito, favorecendo ao aluno a descoberta dos diferentes modos, gêneros em que a palavra (escrita ou falada) pode ser utilizada.

## **2.4 Leitura**

Embora o problema que esta pesquisa se colocou se relacione à construção da autoria, é necessário compreender também as relações existentes entre a leitura e escrita. Para isto nesta seção tratarei mais especificamente deste argumento.

Nos últimos anos com o advento da Psicologia Cognitiva, muito foi possível compreender sobre os processos que envolvem o aprendizado da leitura e escrita. Foi justamente ela quem colocou em evidência que a leitura hábil envolve a utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas.

As atividades de leitura e escrita estão estreitamente relacionadas, no entanto, ler é mais fácil do que escrever, pois, dito de um modo simplificado, para ler basta reconhecer e estabelecer as relações entre o texto e o conhecimento prévio, enquanto para escrever é preciso evocar conhecimentos e organizá-los linearmente num suporte tipo papel, tela de computador.

A leitura vai exigir do leitor habilidades específicas, e ele desde cedo terá de estabelecer relações entre palavras escritas e faladas, construir o seu sentido e desenvolver habilidades que lhe permitam decodificar. O primeiro passo para a decodificação é o reconhecimento da palavra que acontece pelo movimento de sacadas dos olhos. O leitor percorre o texto linha a linha, da esquerda para direita, mas apenas com uma imobilização do olhar não é possível apreender toda a informação contida numa linha, isso se dá em função da redução da acuidade que está ligada à distribuição das células receptoras na retina (Kato, 1999b).

O processo de aprendizado da leitura exigirá do leitor uma série de automatizações do sistema lingüístico, quanto mais este processo acontecer de

modo automatizado, maior a possibilidade de o leitor dispensar recurso da memória de trabalho para uma melhor compreensão do texto. Pelandré (1998) afirma que há uma relação entre a capacidade de decodificação e a memória de curto prazo, ou seja, a memória de curto prazo não é capaz de manter por muito tempo o estímulo visual que, uma vez reconhecido, através das “fixações” ou “sacadas”, passa por diversos processamentos na memória operacional até que sejam armazenados na memória de longo prazo. Se o indivíduo demanda muito tempo para o reconhecimento da palavra, não consegue fatiar a cadeia e nem estabelecer os elos entre as proposições, conseqüentemente, não chega a construir sentido do que está lendo.

Os problemas que se verificam em leitores aprendizes relacionam-se, principalmente, à primeira fase do processo. Se os processos de decodificação não são ainda automatizados, o leitor lança mão de um recurso de adivinhação para acessar a palavra e, por isso, vai apresentar maiores dificuldades na leitura em voz alta, de novas palavras e, sobretudo, de pseudo-palavras.

Na opinião de Morais (1996, p.109), o que existe de específico na atividade de leitura, é a capacidade de reconhecimento de palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia". Acredita-se que o reconhecimento das palavras escritas seja específico da atividade de leitura, mas uma vez automatizada essa identificação, é importante construir sentido a partir do texto (Grimm-Cabral, 2000).

A leitura é um processo complexo, que não pode ser entendido apenas como extração ou atribuição de sentido ao texto. O ato da leitura requer que se considerem as funções exercidas pelo leitor, pelo texto e o processo de interação entre leitor e texto (Leffa, 1996, p. 17).

Múltiplos processos cognitivos e metacognitivos constituem a atividade de construção do sentido do texto escrito. Kato (1999a), define o processo cognitivo como aquele que rege o comportamento inconsciente e automático do leitor, e o metacognitivo como o que designa a desautomatização consciente do processo cognitivo.

Com relação à duração, as estatísticas sobre os movimentos dos olhos indicam que um leitor adulto lê, em média, 250 palavras por minuto (Leffa, 1996), enquanto uma criança, por ainda estar em processo de aprendizagem dos princípios que regem o código escrito, pela sua menor familiarização com textos escritos e pela necessidade da descoberta da correspondência entre grafemas e fonemas, lê num tempo maior. O nível de leitura e o grau de dificuldade do texto é que determinam o movimento dos olhos e, portanto, a duração dos processos de leitura (Morais, 1996, p.119).

Nas palavras de Moraes (1996, p. 170), existem duas principais condições na aprendizagem da leitura: "permitir à criança compreender o que é a leitura, o que representam os textos e os livros em relação à linguagem falada, e em seguida, de maneira mais enfática, permitir-lhe descobrir o princípio alfabético".

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve, pois, propiciar esta interação. Partimos, na nossa pesquisa, do pressuposto de que a aprendizagem se dá numa interlocução. Segundo Vygotsky e Bakhtin, o conhecimento é construído na interação, a linguagem é mediadora da ação do sujeito sobre o objeto.

## **2.5 Contribuições da Teoria Sócio-histórica da Linguagem**

Embora as obras de Vygotsky tenham chegado ao Ocidente há pouco mais de 40 anos, quando o seu livro *Pensamento e Linguagem* foi publicado pela primeira vez nos Estados Unidos (1962), o seu nome vem sendo mencionado cada vez mais nos círculos de pesquisa, em congressos de educação e lingüística, nos documentos oficiais que se ocupam de dar uma nova diretiva para a educação no Brasil, sejam em âmbito Nacional os (PCN's), quer Estaduais e Municipais (Propostas Curriculares). Isto nos faz compreender a importância de conhecer e avaliar conceitos da sua teoria para melhor embasar esta pesquisa.

Mais do que uma resenha da obra de Vygotsky, das suas descobertas e contribuições que continuam a inspirar as propostas pedagógicas do nosso tempo, mesmo se viveu nas primeiras três décadas do século passado, este capítulo pretende trazer a consideração alguns conceitos, segundo leituras de pesquisadores que têm encontrado em Vygotsky um suporte teórico.

A obra de Vygotsky é escrita em um momento no qual a Psicologia se encontra em uma crise, caracterizada pelas propostas antagônicas entre a psicologia experimental e a psicologia mentalista. Enquanto a primeira deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas do ser humano; a segunda não ia além das descrições dos fenômenos complexos. É neste contexto que ele escreve a sua obra que pretende ser uma síntese entre essas duas propostas, uma abordagem que contempla o homem enquanto corpo e mente, um ser biológico e social, inserido num processo histórico.

Existem algumas idéias centrais que permeiam a teoria de Vygotsky e, para melhor compreendê-las, analisei-as nos tópicos que seguem:

### 2.5.1 Desenvolvimento e aprendizado

A relação entre desenvolvimento e aprendizado é um tema muito presente na obra de Vygotsky. Ele privilegia a compreensão do desenvolvimento a partir de uma perspectiva sócio-histórica, que tem suas raízes na sociedade e na cultura. Sua pesquisa se ocupa da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento, compreende o desenvolvimento numa dialética na qual se entrelaçam elementos biológicos e culturais. Neste sentido, a internalização dos sistemas de signos (linguagem escrita, sistema numérico) são capazes de provocar no indivíduo transformações comportamentais.

O desenvolvimento segue um percurso “de fora para dentro”, ou seja, mesmo se o indivíduo possui todas as condições para o desenvolvimento da escrita, da fala, da resolução de problemas, para citar alguns exemplos, se o ambiente, a cultura, onde está inserido não lhe proporciona a internalização dos conceitos necessários para desenvolver estas habilidades, isto não acontecerá. O aprendizado se dá, portanto, quando acontece a internalização, ou melhor, quando há a passagem de um processo inter-psicológico para intra-psicológico. Nesta ótica, o aprendizado precede o desenvolvimento. São as novas estruturas internalizadas, através de um processo de mediação, que vão determinar o desenvolvimento, e não a simples maturação de estruturas biológicas.

A mediação é responsável também pelo acesso aos significados das palavras que foram socialmente convencionados: a criança apreende o significado das palavras através da fala do adulto. Assim afirma Vygotsky:

Os complexos infantis correspondentes ao significado das palavras não se desenvolvem livres e espontaneamente segundo as diretrizes da própria criança, mas seguindo determinadas direções já preestabelecidas para o desenvolvimento do complexo pelo significado dado às palavras na fala dos adultos (Vygotsky, 1989:58)

Como resultado dos estudos sobre como se dá a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky elaborou o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele identifica dois níveis de desenvolvimento: o real e efetivo, e o potencial. O primeiro concerne às conquistas internalizadas nas crianças, as funções já aprendidas, consolidadas, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento; a segunda é definida pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) determinada através do que a criança realiza mediante a intervenção de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Segundo ele, a ZDP hoje será o desenvolvimento real amanhã, ou melhor, o que a criança é capaz de fazer hoje com assistência, será capaz de fazer sozinha amanhã.

### 2.5.2 Linguagem

Comparando a linguagem oral e escrita, Vygotsky (1991) atenta para o fato de a primeira desenvolver-se por si mesma, enquanto a segunda necessita de um treinamento artificial. De fato, a criança antes mesmo de freqüentar a escola já

domina a gramática de sua língua, porém este uso não é ainda de modo consciente, isto será favorecido pelo aprendizado do sistema escrito.

O aprendizado da leitura e escrita exerce, de acordo com esta perspectiva, um papel fundamental no desenvolvimento cultural das crianças. Isto vem a reiterar a necessidade de acontecer como uma real necessidade da criança, de algo que tenha significado para ela, que seja incorporado como uma tarefa necessária e relevante para a vida e não como uma imposição vinda de fora, que finda por impor pontos de vista dos professores, ou ainda que seja apenas o aprendizado de atividade motora. As letras devem tornar-se elementos da vida das crianças, de modo a favorecer a descoberta da necessidade do ler e escrever no seu brinquedo. Isto requer do profissional que se ocupa da tarefa do ensino da língua, do professor, ou numa perspectiva sócio-histórico, do “mediador” que compreenda a história dos signos na vida da criança.

Vygotsky (1991), na sua obra “A Formação Social da Mente”, apresenta uma síntese do que denominou a história dos signos da criança. Optei, porém, por aprofundar este aspecto, através da obra de Luria, seu colaborador, que desenvolveu estudos experimentais sobre o desenvolvimento da escrita.

Luria (1988) parte da idéia de que a escrita se realiza, culturalmente, por mediação. Para desenvolver a sua pesquisa experimental, escolheu sujeitos que ainda não tinham aprendido a escrever e que deveriam utilizar a escrita com o objetivo de recordar-se, esta era um apoio à memória. Os experimentos comprovaram que as escritas seguiam um caminho que ia do rabisco indiferenciado para um signo diferenciado.

Os primeiros resultados dos estudos de Luria revelaram que a escrita no papel eram rabiscos que seguiam a forma de zigue-zague, sem nenhuma relação com o conteúdo a ser escrito. Pelos experimentos, pôde, então, concluir que a criança procura imitar a escrita do adulto e segue a sua forma externa.

Num segundo momento da pesquisa, o autor verificou que a criança, através de marcas topográficas, demarca no papel o conteúdo a ser lembrado. A escrita não tem relação com o conteúdo das sentenças ditadas, mas as marcas a ajudam a recuperar a informação, ainda que não sejam signos.

Num outro estágio, Luria observou que as crianças estabeleceram uma relação entre o tamanho da sentença ditada e o que deveria ser escrito, deste modo grafavam as sentenças pequenas com riscos menores e as grandes, com riscos maiores, ao que o pesquisador denominou “ritmo da fala”.

Este grafar as sentenças seguindo os ritmos da fala, embora seja um avanço em relação à diferenciação da primitiva atividade gráfica imitativa, não possibilita a criança marcar o conteúdo que lhe foi apresentado graficamente. Isto se dará num próximo estágio, no qual passa a diferenciar quantidade, tamanho, forma, estabelecendo relações com o conteúdo expresso. Nesta etapa observa-se um avanço, a descoberta do uso instrumental da escrita; a criança começa, portanto, a usar representações pictográficas, desenhos, como instrumentos, para mediar a escrita.

No próximo estágio, se a criança estiver inserida numa cultura letrada, fará a descoberta de que a língua dispõe de letras diferentes para representar na escrita os sons das palavras.

É importante, ainda, ressaltar que Vygotsky atribui grande importância ao desenvolvimento dos gestos, do desenho, do brinquedo simbólico, para o aprendizado da língua escrita. Segundo ele, a criança inicia a sua escrita através de uma representação por meio de gestos. Deste modo, exprime com gestos o que deseja mostrar através dos desenhos; seus rabiscos são muito mais gestos – escrita no ar - do que propriamente desenhos.

Os jogos das crianças unem os gestos à linguagem escrita. Para elas, alguns objetos podem substituir outros e tornar-se signo. O brinquedo é utilizado como uma fala, representa algo, e seus significados são atribuídos através de gestos. Posteriormente, o desenho deixa de ser apenas uma representação gestual e a criança torna-se capaz de representar através dele conceitos verbais que comunicam, sobretudo, os aspectos essenciais do objeto.

A compreensão da história dos signos nas crianças traz importantes contribuições para o ensino da leitura e escrita. No tópico seguinte, analisarei de modo mais detalhado as implicações educacionais da Teoria de Vygotsky.

### 2.5.3 Implicações educacionais

A Teoria de Vygotsky oferece-nos uma nova forma de enfrentar algumas das dificuldades com as quais devemos nos confrontar na escola, mormente, nas classes que objetivam desenvolver o ensino da leitura e escrita. Ao iniciar um novo ano escolar, o professor encontra uma turma bastante heterogênea, em que as experiências individuais, as influências do meio sócio-cultural vão determinar uma

série de capacidades que foram mais ou menos desenvolvidas. Isto muito freqüentemente se apresenta para o professor como um desafio. De onde iniciar o processo de ensino, que conhecimentos de língua a criança já internalizou, como favorecer o aprendizado daqueles alunos que ainda devem superar alguns estágios, o que fazer para não frear o desenvolvimento de outros que já estão num nível mais avançado? Muitas vezes o professor envereda por um caminho de mão única que acaba por privilegiar uma maioria “heterogênea” em detrimento de outros. Vygotsky nos permite compreender alguns aspectos importantes para ir ao encontro dessas diversidades que se encontram na sala de aula. Oliveira (1996), ancorada neste autor, propõe-nos algumas pistas para atuar a prática pedagógica.

O primeiro aspecto que considera relevante é que o desenvolvimento deve ser visto de modo prospectivo, ou seja, é importante compreender o desenvolvimento real de cada aluno, em que estágio de aprendizado se encontra, sem esquecer-se, no entanto, que é papel do professor provocar aqueles avanços que não acontecerão sem a sua intervenção.

Neste sentido, a heterogeneidade se torna uma possibilidade de ensino e não um problema para a aprendizagem, pois os alunos em níveis mais avançados, numa relação interlocutiva, poderão oferecer contundentes contribuições, através de uma pergunta, do conhecimento prévio e, deste modo, dar-se-á mediada pela palavra, a internalização de novos conceitos. A diversidade, a heterogeneidade, numa perspectiva dialógica, tornam-se, pois, uma vantagem no processo de ensino. A relação da criança com o professor (adulto) ou com uma outra criança mais experiente proporciona avanços no desenvolvimento, uma vez que, no dizer de Vygotsky, o que a criança pode fazer com a ajuda do outro hoje poderá fazer sozinha amanhã.

Em relação ao desenvolvimento, é salutar, recordar que para Vygotsky os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. Nesta ótica, a escola enquanto “agência de letramento” tem o papel de transmitir e organizar o conhecimento e modos de funcionamento intelectual para as crianças e jovens. No ensino da escrita e leitura, por exemplo, o professor, ou mediador, conhecendo a história da escrita na criança, terá de optar por concepções e métodos que lhe permitam descobrir o uso instrumental da escrita - partindo das hipóteses que ela possui, do conhecimento que traz consigo - e propiciará que ela possa conhecer diferentes modalidades de escrita presentes na esfera social. Isto poderá acontecer, se o professor nas atividades que propõe na sala de aula, oferecer ao aluno um contato com os diferentes gêneros de discurso que circulam na sociedade.

Um outro aspecto importante relaciona-se ao modelo de escola e de ensino. Se o ponto de partida para compreender o conhecimento, o ensino-aprendizado é sócio-histórico, ter-se-á de considerar que cada criança está inserida numa comunidade, num contexto histórico que lhe favoreceu internalizar conceitos diferentes. Neste sentido, o agir pedagógico deverá, pois, fazer ecoar a pluralidade de vozes que existem na sala de aula, e quanto mais assimétrica for a relação EU X OUTRO, professor x aluno, menor o risco de incorrer no erro do silenciamento da voz do aluno. Para todos, então, permanece um desafio: compreender como tornar efetivas a interlocução, a mediação que vai possibilitar que a aprendizagem se dê em caráter efetivo!

## 2.6 Fundamentos da Linguagem

Ao analisar o pensamento filosófico lingüístico, Bakhtin (1988) contrapõe suas idéias às concepções do subjetivismo individualista e às do objetivismo abstrato.

Em relação ao primeiro, Bakhtin refuta o fato de a linguagem ser concebida como um ato de criação individual, um produto acabado, cuja função expressiva é colocada em primeiro plano. O locutor, nesta perspectiva, assume um caráter essencial na comunicação, como se estivesse sozinho, e o destinatário limita-se a receber passivamente a informação. Segundo o autor, não existe recepção passiva, o ouvinte quando compreende a significação do enunciado que lhe foi dirigido, assume uma posição ativa na comunicação, até porque, no dizer de Bakhtin, os enunciados estão estreitamente relacionados. Assim afirma:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro conta com eles. (BAKHTIN,1997, p. 316)

A crítica que dirige ao objetivismo abstrato concerne à dicotomia entre língua e fala, respectivamente, aspecto social e aspecto individual. Se analisarmos os conceitos de Saussure, no Curso de Lingüística Geral, vemos que o autor define a linguagem como uma abstração, uma capacidade que o homem possui de comunicar-se com os seus semelhantes através dos signos verbais.

É também de Saussure a dicotomia entre “*langue*” e “*parole*”. Por “*langue*”, designou o sistema da língua “conjunto sistemático das convenções necessárias para a comunicação, indiferente à matéria dos sinais que a compõem”. Embora esta exista na mente de cada indivíduo, ela não é individual, é social, determinada pelo grupo do qual este indivíduo faz parte. Uma vez que é social, subsiste a cada um dos seus falantes. Cada indivíduo adquire passivamente a “*langue*”, imposta pela sociedade, e se comunica através destes códigos predeterminados pelo grupo social, se quer ser compreendido.

A “*parole*”, ao invés, é um ato individual que atualiza elementos discriminados dentro do código. A sua característica fundamental é a liberdade das combinações.

Contraopondo estas idéias à Teoria da Enunciação, conclui-se que estas duas concepções não dão conta de descrever efetivamente a língua. A proposta de Bakhtin coloca-se, então, como um paradigma, pois o seu pensamento opõe-se em questões, efetivamente, fulcrais ao que se lhe precedeu.

Concebendo a linguagem como interação verbal, na qual a palavra constitui o produto da interação entre o locutor e ouvinte, Bakhtin (1997, p. 113) afirma que: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor”.

Analisando esta sua afirmação, compreende-se que é na relação entre locutor/interlocutor que a palavra a ser pronunciada é definida, produzida, concretizada. A enunciação surge como resultado da interação de dois indivíduos socialmente organizados, isto pressupõe que acontece num contexto social. A palavra dirige-se sempre a um interlocutor e o que a define é o interlocutor real. Portanto, a enunciação vai variar de acordo com as relações sociais entre

locutor/interlocutor, do grau de parentesco que existe entre eles, das características próprias de cada um, isto é, se é uma criança, adulto, jovem.

Para Bakhtin, o centro organizacional de toda enunciação, não é interior, mas exterior, situada no meio social onde está o indivíduo. Neste sentido, a enunciação individual a “parole” não pode ser um fato individual, uma vez que, mesmo sendo articulada por um indivíduo, é organizada fora dele, pelas condições determinadas pelo meio social. Assim, o autor define a elaboração da enunciação:

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica de sua evolução. (BAKHTIN, 1997, p. 122)

Da Teoria da Enunciação emerge, pois, a compreensão de que a língua não é um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem tampouco a realização monológica, mas é a interação verbal que constitui a sua realidade fundamental.

Para realizar esta interação verbal, o locutor e o destinatário da enunciação servem-se dos gêneros do discurso que estão disponíveis na esfera da comunicação verbal. Bakhtin define os gêneros do discurso como primários e secundários. Os primeiros constituem-se em uma comunicação verbal espontânea, são característicos da linguagem oral; enquanto os segundos são típicos de uma comunicação cultural mais complexa, da linguagem escrita.

É lícito, porém, afirmar que durante o processo de formação dos gêneros secundários estes acabam por absorver os gêneros primários e, num romance, por exemplo, que é efetivamente escrito, um enunciado complexo, poder-se-á encontrar também um diálogo, uma conversa informal. Neste caso, a relação imediata com a

realidade existente é perdida e se mantém a forma e seu significado somente no plano do conteúdo do romance ou do gênero secundário que está sendo utilizado.

Compreender a “enunciação”, na perspectiva de Bakhtin, pode trazer importantes implicações para o ensino da língua, da produção textual na escola. A primeira será considerar a “língua” numa situação real, não separá-la das situações sociais em que acontecem, o que vai propiciar um entendimento do professor de que as situações diferentes exigem estilos, gêneros diferentes de produzir o texto.

Um outro aspecto para avançarmos no processo de ensino, é considerar que, se a enunciação requer necessariamente um locutor e interlocutor, o professor terá, efetivamente, de descobrir como fazer ecoar as inúmeras vozes que encontra na sala de aula e talvez seja esse o momento, a oportunidade de vencer aquele silenciamento da voz do aluno que tem resultado em um texto que está longe de revelar o processo de autoria.

### 3 A PESQUISA

A escola inscreve-se num contexto social, é natural, portanto, que pesquisas concernentes a ela baseiem-se em métodos que favoreçam a compreensão da multiplicidade de sentidos inerentes ao universo cultural em que está inserida. Por isto, optei por desenvolver pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, um estudo de caso.

A pesquisa etnográfica é desenvolvida pelos antropólogos com objetivo de estudar a cultura e a sociedade e a partir dos anos 60 começou a ser utilizada no campo educacional. Essa se dá num contínuo “diálogo”, numa inter-relação entre o pesquisador e a situação pesquisada. O pesquisador, portanto, exerce um papel fundamental na coleta e análise dos dados, ele coloca-se como um instrumento que vai medir de modo qualitativo se os dados coletados são suficientes, se há necessidade de rever objetivos, se existem questões importantes que surgiram no decorrer do processo e que não estavam ainda contempladas. No dizer de Wax (1971, *apud André, 1995, p. 20*): “... de uma posição de estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai partilhando com ele significados.”

André (1995) define o estudo de caso como o estudo de um caso que por si só se caracteriza como uma situação a ser estudada. Os dados coletados neste tipo de pesquisa compreendem registro de campo, gravações, entrevistas, fotografias, textos produzidos pelos alunos e são realizados seguindo etapas estabelecidas previamente.

Então, para desenvolver esta pesquisa de tipo etnográfico, fixei três momentos para que as atividades fossem efetivadas, os quais se encontram nos itens abaixo:

O primeiro momento caracterizou-se pelos contatos e conhecimento da escola, da professora e respectiva turma.

Através do material produzido pela turma da 1ª série A, de 2001(ano anterior à pesquisa), pude observar os resultados alcançados em relação ao aprendizado da leitura e escrita, realizados pela professora Yvelise Torquato. Posteriormente, durante um encontro com o grupo de pesquisa que desenvolve o projeto “Um Caminho Diferente para Aprender a Ler e Escrever”; conheci, pessoalmente, a professora, ela expôs o seu trabalho.

Yvelise apresentou-me a 1ª série A (2002) em maio, quando comecei as minhas observações e as duas primeiras semanas foram consideradas como conhecimento, do professor, alunos e pesquisador. Por isto, os dados coletados, neste período, não foram analisados nesta pesquisa.

O segundo momento consistiu da coleta de dados propriamente dita, observação de aulas e participação em situações de ensino e aprendizagem na turma pesquisada.

As observações foram feitas durante todo o ano letivo de 2002, ou seja, de maio de 2002 a fevereiro de 2003<sup>10</sup>, distribuídas em 8 horas semanais, perfazendo um total de 240 horas<sup>11</sup>.

Durante esta etapa, acompanhei o desenvolvimento da proposta da professora, documentando o material através de gravação em áudio e vídeo, e de um diário de bordo, fotografias, arquivos de trabalhos dos alunos e depoimentos espontâneos da professora.

O terceiro momento foi dedicado à sistematização dos dados, transcrição, categorização, avaliação dos resultados e elaboração desta dissertação para posterior defesa pública.

### **3.1 Objetivos**

Um dos importantes papéis da escola de ensino fundamental é proporcionar condições para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas para decodificação e codificação da escrita, bem como para as inúmeras atividades envolvidas nos processos de leitura e produção textual.

Há uma vasta bibliografia concernente ao aprendizado da leitura e escrita, talvez motivada pelas estatísticas que apontam para um índice de analfabetismo de

---

<sup>10</sup> Devido ao período de greve, o ano letivo de 2001 foi concluído nos primeiros meses de 2002. Por isso, o ano letivo 2002 iniciou-se em maio.

<sup>11</sup> Não foram consideradas neste total as duas primeiras semanas e o período de recesso, setembro de 2002 e janeiro de 2003.

13,3%<sup>12</sup> da população acima de 15 anos, o que por si só constitui um dado alarmante!

Acresce-se a isto a constatação de que grande parte das crianças que são alfabetizadas revela uma escrita que está longe de ser caracterizada como criativa, pessoal. Poucos dos que deixam a escola, mesmo depois de 11 anos de escolarização, constituem-se “autores”. As práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita ainda estão longe de formar autores, como nos confirmam pesquisas como de Bortolotto (1998), Tfouni (1995).

Na tentativa de encontrar novos caminhos, proliferam artigos, dissertações, teses nas quais os gêneros narrativos surgem como uma alternativa para o ensino da produção textual, e nos vem até a preocupação de um “modismo”, ou melhor, o receio de que há quem possa decidir por apropriar-se deste modelo sem a compreensão da proposta fundamental que lhe está subjacente.

Isto pode levar-nos a experimentar uma certa angústia pela falta de perspectiva para o futuro. Não se trata, porém, de cultivar um sentimento pessimista em relação à educação e, sobretudo, ao ensino da leitura e produção textual no nosso país, mas de começar a olhar nestes caminhos e descaminhos do ensino para além deste discurso unívoco, de uma voz tênue, quase sem força, incapaz de realizar mudanças para contemplar os inúmeros projetos, tentativas, trabalhos que oferecem, através de uma prática fundamentada teoricamente, significados novos para reescrever a história do aprendizado da escrita e leitura. É neste espaço de interlocução, que acolhe e cria possibilidades para um discurso polifônico, que pode acontecer uma proposta da construção da autoria.

---

<sup>12</sup> Dados do último censo do IBGE.

Com o presente trabalho, que tem como objeto de pesquisa o aprendizado da leitura e escrita, pretendeu-se investigar os caminhos percorridos pelo professor em uma turma, cuja produção revela indícios de autoria. Para efetivar a pesquisa, percorreram-se os seguintes objetivos:

### 3.1.1 Objetivos Gerais:

1. investigar os caminhos (metodologia) percorridos pelo professor no processo de alfabetização que favorece a formação do leitor/autor;
2. verificar como se dá a construção do conhecimento de linguagem escrita na interlocução do professor no ensino da leitura e escrita.

### 3.1.2 Objetivos Específicos:

1. pesquisar a concepção de linguagem subjacente ao fazer pedagógico do professor;
2. investigar a metodologia e a fundamentação teórica subjacente ao ensino da língua e ao processo de alfabetização de que se utiliza o professor da turma pesquisada;
3. verificar os conhecimentos de língua que o aluno traz consigo e como se torna consciente destes;

4. analisar que conhecimentos de língua o professor privilegia no ensino da escrita e leitura;
5. identificar os gêneros de discursos que são trabalhados na sala de aula.

### **3.2 Instrumentos de investigação**

Como instrumentos foram utilizados os diários de bordo, gravações em áudio e vídeo, fotografias, textos produzidos pela professora, textos escritos pelos alunos (coletivos e individuais) e a produção de dois livros de autoria dos alunos: “O Nosso fim de semana” e “Os jeitos dos cágado” .

### **3.3 A escola**

A pesquisa se desenvolveu numa escola da Rede Pública Federal, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, numa 1ª série do Ensino Fundamental. A escolha desta turma deu-se pelo fato de a experiência que vem sendo desenvolvida pela professora, já há alguns anos, constituir-se por si mesma um caso a ser pesquisado, tendo em vista que os resultados da alfabetização são considerados pela comunidade da escola e externa a ela como altamente positivos.

A escola se localiza no Município de Florianópolis, estado de Santa Catarina, atuando nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. O ingresso dos alunos no

colégio realiza-se através de sorteio, o que justifica o fato de os alunos serem provenientes de diferentes meios sócio-econômicos e culturais. Neste sentido, encontrar-se-ão na mesma classe crianças cujo universo cotidiano oferece uma diversificada oportunidade de leitura, enquanto para outras, as situações de leitura serão um momento privilegiado pela escola.

A escola possui uma biblioteca, muito freqüentada pelas crianças, onde todos os alunos são cadastrados e podem retirar livros, o que favorece um contato com histórias infantis e com material impresso. Conta também com uma sala para informática, auditório, um pátio extenso, parque, quadra de esporte, campo de futebol.

A instituição funciona em prédio próprio, no Campus Universitário e, a partir da Resolução n.º 041/CEPE/88, ficou estabelecido o número de três turmas por série, com 25 alunos cada uma. Propõe-se a ser um colégio experimental, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão.

### **3.4 A professora**

A professora trabalha há 25 anos com turmas de alfabetização, com experiência no ensino privado e público. É aberta ao novo. Depois de ter trabalhado por mais de 15 anos com o método tradicional, veio a conhecer as pesquisas de Emília Ferreiro e aceitou o desafio de tentar “fazer diferente”, como ela mesma define o seu trabalho. O seu agir pedagógico revela uma constante recriação do

trabalho de “letramento”, e está inserido num projeto que propõe a busca de caminhos alternativos de ensinar a criança. O projeto cujo nome é “Um Caminho Diferente para Aprender a Ler e Escrever” compreende as turmas “A” do Ensino Fundamental do Colégio em que se realizou a pesquisa.

Yvelise participa de cursos de formação continuada e concluiu a especialização em Educação em 2003. Desde o primeiro contato, aderiu à proposta da pesquisa. Nas primeiras semanas, ainda não compreendia de fato quais os objetivos desta, que aspectos gostaríamos de abordar, de conhecer e isto a impeliu a expor de modo claro a sua proposta de trabalho.

Não foram, portanto, necessárias entrevistas para compreender qual a concepção de método da professora, o que pensava sobre educação, sobre letramento, isto ia se revelando em cada encontro na sala de aula, ou fora dela, durante as viagens de pesquisa. A troca, o diálogo que se iniciou foram constantes e deram-me subsídios para compreender as concepções subjacentes ao seu agir pedagógico. O relacionamento entre professor e pesquisador foi caracterizado por um processo dialógico que permitiu partilhar não somente teorias, concepções de aprendizagem, mas também descobertas, sonhos de uma educação de qualidade, inclusiva e, sobretudo, capaz de tornar o aluno um leitor das letras e do mundo.

### **3.5 Os alunos**

A classe era composta por 25 alunos, entre seis e oito anos; estava organizada em cinco grupos de cinco alunos. Os alunos são provenientes de diferentes extratos sociais e isto se verifica pela formação dos pais: dentre eles alguns freqüentaram curso superior e atuam como profissionais liberais e outros não concluíram sequer o ensino médio.

Para todos o início do ano letivo tinha um sabor de algo diferente, era o primeiro ano no Colégio de Aplicação. Oriundos de outras escolas, tinham deixado amigos, professores, outros métodos e existia no ar uma certa interrogação sobre como funcionaria esta 1ª série. Aos poucos, foram-se agrupando segundo afinidades e simpatias e, posteriormente, a composição dos grupos deu-se através da eleição dos representantes que escolheram os membros de cada grupo.

O relacionamento entre os alunos era de cooperação, participavam da aula com entusiasmo. As atividades eram seguidas por todos e a palavra era sempre disputada nas conversas na sala e fora dela.

A prô, como chamavam, a professora, conquistou já desde o início o carinho e a amizade de todos. Cada atividade proposta ou regra era sempre negociada, entre eles e, por isso, não existiam problemas de disciplina; cada um sabia o que fazer, como e quando fazer.

A presença de um pesquisador não foi algo estranho, pois a professora soube como fazer a apresentação, então, acolheram-me como um integrante da turma. Com o desenvolver da pesquisa, criou-se uma amizade e gostavam de partilhar as suas experiências de escrita, as coisas que aconteciam no fim de semana.

### **3.6 A sala de aula**

A sala de aula não é muito ampla, suficiente para conter as 25 mesas dispostas em cinco grupos. No fundo da sala, cinco armários, dois para cada professora dos dois turnos em que a escola funciona (matutino e vespertino), contendo material como giz de cera, cola, cartolinas, folhas e o quinto que armazena material comum para as duas classes, livros de histórias infantis, dicionários, pastas de leituras, jornais, revistas. Possui duas grandes janelas, com cortinas de cor verde, de onde se podem contemplar algumas árvores e ouvir o canto dos pássaros, com os quais a professora deve disputar a atenção dos alunos.

Além de um grande quadro de giz, que ocupa quase toda a parede central da sala, existem vários cartazes da primeira e da quarta série que utiliza a sala no período matutino. Sobre o quadro de giz, em ordem, é apresentado em fichas o alfabeto, em letra cursiva e de forma. No canto esquerdo, há uma mesa onde a professora depõe o seu material de apoio e uma cadeira raramente ocupada por ela.

O espaço físico e seus adornos estão em estreita relação com o processo de ensino-aprendizagem da leitura na primeira série A.

As cadeiras dispostas em grupo permitem que se tenha um espaço no fundo da sala, onde as crianças podem sentar-se em círculo para atividades feitas coletivamente.

As letras em fichas afixadas na parede servem de apoio à memória e, em muitos momentos, as crianças recorreram a este instrumento para escolher a letra a

ser utilizada para grafar um palavra cuja escrita ainda não fosse conhecida por todos.

Os cartazes, os recortes de jornais, as revistas, os rótulos, as pesquisas realizadas pela 4ª série, assim como os livros, jornais e revistas colocados no armário possibilitavam às crianças a imersão na cultura letrada.

Enfim, tudo estava em perfeita consonância com a proposta desenvolvida pela professora, com suas concepções e métodos! No capítulo seguinte, será possível compreender melhor esta afirmação, quando analisarei a sua metodologia.

## 4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

### 4.1 A Metodologia:

Durante o período no qual estive colhendo os dados para esta pesquisa fui maturando a idéia de que para melhor compreender e definir o trabalho desenvolvido pela professora, era necessário escrever um capítulo que desse conta da metodologia utilizada. Devo ser ousada, para definir um método do que pretende inscrever-se num sem método, no dizer da professora: *“A minha cartilha, o meu método é este espaço, no chão da nossa sala onde podemos construir a aprendizagem”*

Constatei, no entanto, que esta construção do conhecimento foi permeada, definida, por concepções claras, pela escolha de favorecer ao aluno não só o aprendizado da leitura e escrita, mas, sobretudo, de tornar-se um leitor/autor. Para analisar os dados, fez-se necessário definir algumas categorias, segundo a literatura revisada e seguindo os caminhos que os próprios dados foram delineando, sem deixar de considerar os objetivos e o problema que essa dissertação se colocou.

As categorias ficaram assim definidas: método; alfabetização; autoria; interlocução e gêneros do discurso.

#### 4.1.1 Método

A definição de Ferreira<sup>13</sup> de método: “*Caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, ainda que este caminho **não tenha sido fixado de antemão, de modo deliberado e refletido***”, (grifo meu) poder-se-ia adequar-se à concepção que verifiquei acontecer nesta pesquisa. Não se tratou de uma concepção espontaneísta do ensino, mas de uma opção por deixar espaço para que a aprendizagem acontecesse também de modo não previsto, assim como não se pode prever o eco que a enunciação vai efetivamente suscitar no outro. Numa perspectiva em que a aprendizagem se dá numa interlocução, a palavra uma vez que chega ao outro pode ser constitutiva de muitos sentidos, alguns previstos, outros não!

Analisando os dados da pesquisa, o livro “*O nosso final de semana*”<sup>14</sup>, escrito pelos alunos e lançado durante a Sepex<sup>15</sup>, extraí da primeira página a definição clara do método utilizado pela professora: “*Como é bom poder: falar, lembrar, partilhar, refletir, desabafar com o próprio grupo de trabalho*”<sup>16</sup>. Os caminhos que o professor escolheu para alcançar seus resultados foram diversos: falar, e poder-se-ia

---

<sup>13</sup> FERREIRA. A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira.

<sup>14</sup> Uma das propostas que a professora vem desenvolvendo através do Projeto: “Um Caminho Diferente para Aprender a Ler e a Escrever” é a construção de um livro com os textos referentes ao fim de semana dos alunos.

<sup>15</sup> SEPEX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da **UFSC**.

<sup>16</sup> Do livro: O nosso fim de semana, página de rosto.

completar, de si, da família, dos amigos, dos acontecimentos do dia-a-dia, das notícias do jornal; relembrar o que se viveu no passeio de pesquisa, da colega de classe que se transferiu para a Espanha; refletir, sobre a língua, sobre as palavras, descobrindo o seu ritmo, os seus segredos, desconstruindo algumas verdades comprovadas pela academia e internalizadas por tantos de nós, sobretudo, os professores de Língua Portuguesa; desabafar, naquele momento da avaliação em que se pode apontar como vejo o coleguinha progredir no processo da aprendizagem e que aspectos poderiam ser melhorados, e poder-se-ia prosseguir com a escolha de tantos outros verbos e talvez dizer: experienciar, inventar, relatar, e ainda assim, talvez, não conseguíssemos definir, fotografar este momento da aprendizagem!

Prosseguindo a análise da definição de Ferreira, teríamos: *“ainda que não tenha sido fixado de antemão”*. A inclusão deste “ainda” nós dá a possibilidade de fazer uma dupla leitura, ou seja:

Tendo sido fixado de antemão.

Não tendo sido fixado de antemão.

Ao que concerne à pesquisa em questão, é válido afirmar que muitas coisas foram previstas, dentre estas o estudo da estrutura da língua, dos gêneros do discurso, a escolha de trabalhar numa perspectiva interlocutiva, outras não foram, desencadearam-se, aconteceram como resultado da proposta. Deter-me-ei especificamente em cada item.

#### 4.1.2 Alfabetização

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil, podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

(LURIA, 1988, p. 143)

A afirmação de Luria pode nos causar uma certa perplexidade se considerarmos que os índices de analfabetismo no nosso país são ainda muito altos<sup>17</sup>. Isto pode-nos levar a colocar em dúvida a sua hipótese ou a nos interrogar, se estamos percorrendo caminhos que não estão possibilitando que a descoberta da escrita aconteça neste tempo “relativamente curto”.

Para aprofundar esta discussão, proponho a análise destas quatro atividades de escrita de “Fim de semana” de um aluno da 1ª Série A – Vinícius, em quatro estágios diferentes do processo de aquisição da escrita.

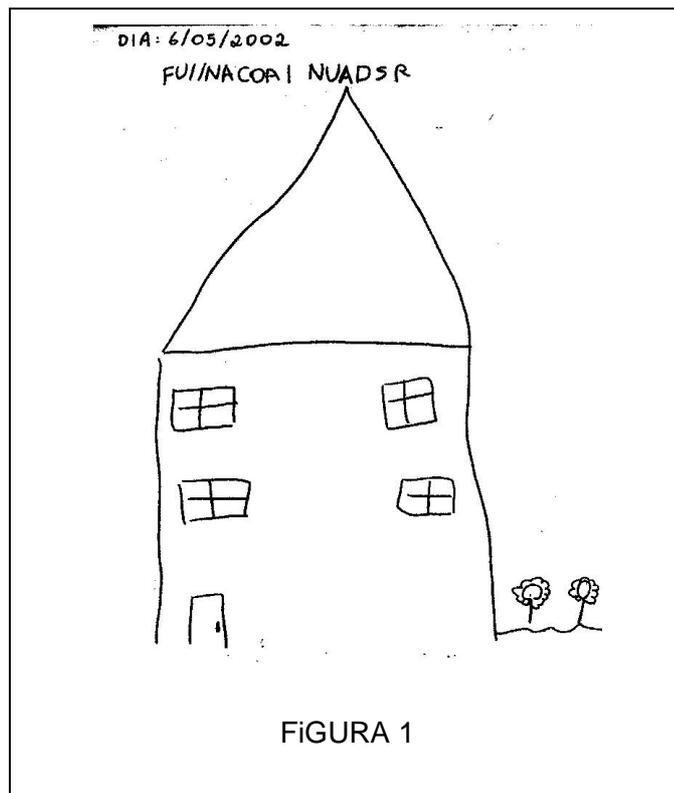
A primeira é do dia 06/05/02 e coincide com o primeiro dia letivo<sup>18</sup>, a imagem gráfica ocupa quase todo o espaço da folha, as letras são justapostas uma após a outra sem uma seqüência que nos permita resgatar o sentido inicial do texto. O grande desenho serve de apoio para que ele possa lembrar-se daquilo que ensaiou escrever, quando será necessário relatar aos amigos o seu fim de semana. Se tentássemos recuperar o sentido do texto 1, talvez pudéssemos inferir que quis

---

<sup>17</sup> 13, 3% dados do último censo do IBGE.

<sup>18</sup> Devido ao período de greve, o ano letivo de 2001 foi concluído nos primeiros meses de 2002, postergando o início do ano letivo de 2002 para maio.

expressar de algum modo a frase “fui na casa”, o que se segue, não foi possível compreender, porque para ele o ato de escrever ainda não é um meio para recordar-se, para representar algum significado, conforme nos apontam as pesquisas experimentais de Luria (1988: 149).



A segunda é do dia 27 de maio, e se verifica que o sujeito escreve algumas letras seguidas da palavra “brincar de”, depois de ter perguntado a professora como podia fazê-lo, e ela tê-la escrito no quadro. Há uma alternância entre a escrita cursiva e letras de forma. Aquilo que foi realizado através de uma tentativa de expressar a sua idéia segue uma direção da esquerda para a direita, de cima para baixo, o que nos garante que internalizou algumas convenções da escrita. No dizer de Luria, (1988, p. 150) “Por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito”.

Ao comparar o elemento pictográfico à escrita, se verifica que Vinícius encontra o modo de exprimir a sua idéia, através do desenho. É possível compreender que, durante o fim de semana, uma das atividades realizadas que quis evidenciar foi o jogo de video-game, em parceria com uma outra pessoa.

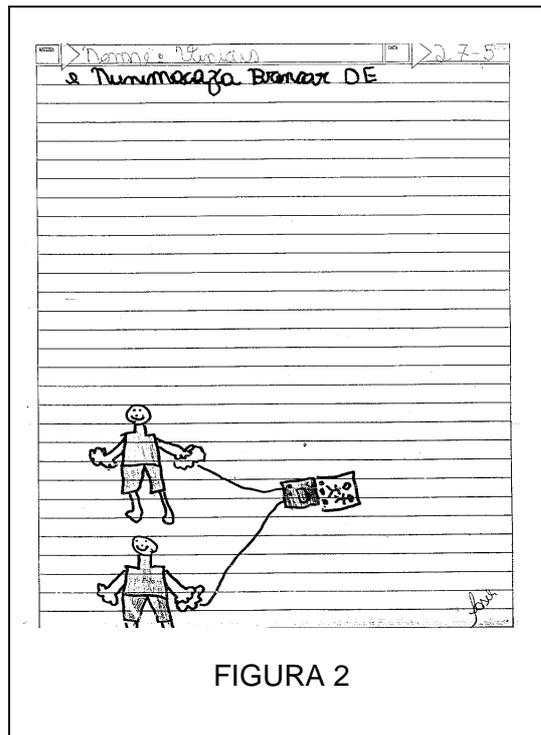
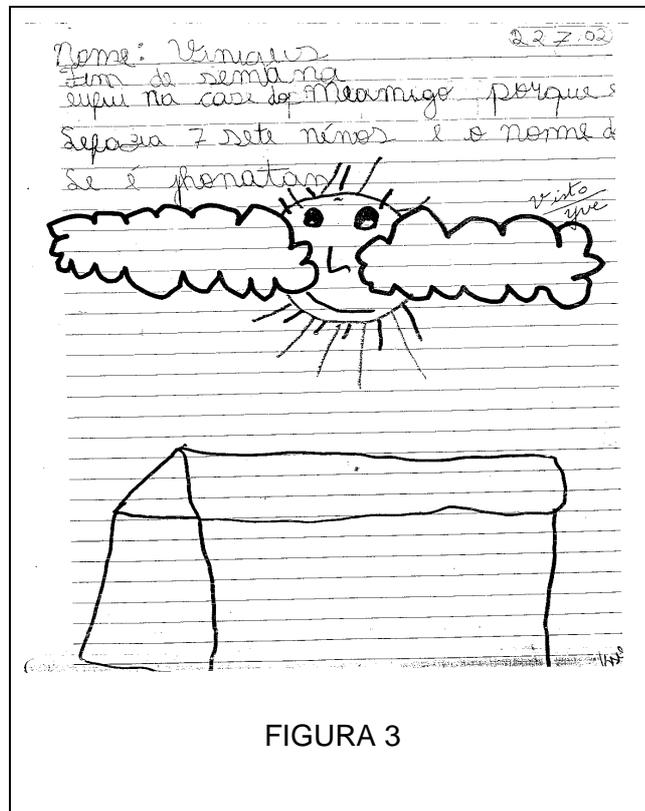


FIGURA 2

A terceira atividade é uma produção realizada em 22/07/02, dois meses após à primeira e se pode notar um avanço em relação à codificação. É nítido que houve o aprendizado do valor sonoro das letras. Por isso, pode registrar o seu fim de semana e até recuperar o significado do seu texto sem, no entanto, dever recorrer ao desenho.

Há um crescimento que se exprime, também, através da identificação de dois personagens diferentes que se distinguem por “eu” e “ele”, que no texto se dá através de uma relação dêitica.

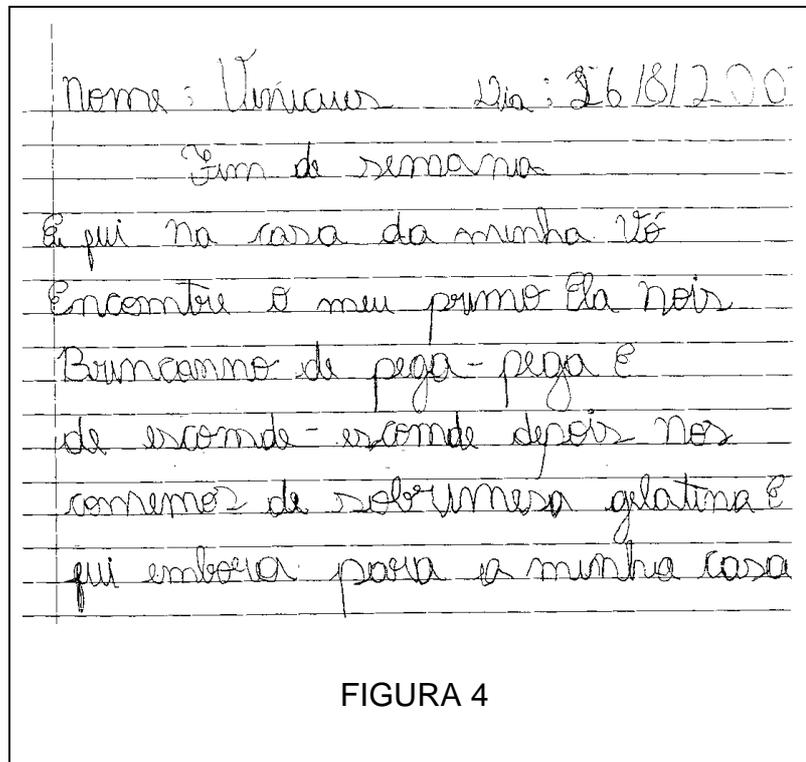
Ainda não há a compreensão do espaço em branco que delimita o início ou termino das palavras. A escrita acontece num contínuo, assim se lê, “eufui”; “meamigo”, “elefazia”.



Na quarta atividade, do dia 26/08/02, havia se passado um mês e se pode verificar que alguns problemas encontrados no terceiro texto já estão solucionados naquele. Compare-se, por exemplo, “eufui” a “Eu fui”; a distinção se dá não somente na escrita da terceira atividade que respeita os limites do início e termino da palavra, mas também do modo como em Língua Portuguesa se inicia o parágrafo com a letra maiúscula.

Verificam-se marcas da coesão expressas através dos dêiticos, “Elá”, (lugar), “depois” (tempo) e “e” marcando (uma continuidade da ação do sujeito).

É ainda importante notar que o desenho desaparece, não é mais um recurso necessário para recordar o que havia escrito, mas pode ser utilizado mais como uma ilustração do que como um elemento de apoio.



De 06 de maio a 26 de agosto de 2002, transcorreu um tempo “relativamente curto”, e ainda assim se pode afirmar que Vinícius aprendeu o sistema da escrita. Retomo a minha pergunta inicial para perfazer os caminhos da professora e compreender que método propiciou que este aprendizado se desse em apenas quatro meses?

Segundo Luria (1988, p.144), “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. A escrita está, pois, inserida numa cultura e é necessário que ao aprender o sistema da escrita, a criança o faça de modo a não se dissociar dos elementos culturais que têm efetivamente significado para ela. Aqui consiste o ponto fulcral deste caminho traçado pela professora e

alunos da 1ª série “A”, 2002. Na tentativa de escrever sobre a dialogia, sobre as múltiplas vozes da sala de aula, cedo o espaço de pesquisadora e autora desta dissertação à professora que melhor soube exprimir o que consiste o seu método para chegar alfabetização: *“Na aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças têm como ponto de partida o sentido do mundo e dos objetos que a cercam, porque aprendem pensando, estabelecendo relações sobre as características da linguagem presentes ao seu redor.”*<sup>19</sup>.

E ainda: *“Afiml aprendemos porque simbolizamos, experimentamos, pesquisamos, nos envolvemos com o nosso fazer e o do outro”*.<sup>20</sup>

Ao concluir seu artigo, O desenvolvimento da escrita na criança, Luria tece algumas considerações finais sobre o aprendizado da escrita e afirma:

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade o ato freqüentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são para elas a pré-história da sua escrita. (LURIA, 1988, p. 188)

Creio que os resultados desta alfabetização poderiam ser outorgados à coragem da professora de acreditar que o ato precede a compreensão e de ter permitido ao aluno, como ela mesma afirma, “simbolizar, experimentar, pesquisar, envolver-se com o seu fazer e o do outro”.

Na construção desta aprendizagem, a escrita do próprio nome foi o primeiro passo e teve uma função importante. Cada criança recebeu um crachá e as primeiras palavras aprendidas foram os nomes que compunham o mundo infantil da

---

<sup>19</sup>TORQUATO, 2002. Apresentação do livro “O Nosso Fim de semana”.

<sup>20</sup> TORQUATO, 2002. Apresentação do livro “Os jeitos dos Cágados”

sala de aula. Um nome que tem por traz de si uma história e, por isso, os pais, as mães, os parentes<sup>21</sup> vieram contar como foi feita a escolha, não só do nome e do seu significado, mas também da sua escrita.

Um outro aspecto importante foi descobrir o por quê escrever. Isto foi exaustivamente discutido, possibilitando às crianças descobrirem a relevância, o caráter de permanência da escrita. Nesta interlocução de 04/06/02, elas concluem que, se desejam manter a informação, é necessário escrevê-la num papel. Compreendem, portanto, a importância deste ato para que não se perca a informação que se pretende dar ao Diretor do Colégio.

A situação é uma daquelas não previstas, as crianças retornavam do recreio e um aluno iniciou uma conversa. Abaixo segue o recorte da interlocução, retirada do “diário de bordo”, de 04/06/02.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sidarta: Professora, porque temos recreio se não temos parquinho?</li> <li>2. Yve: Ah, o Sidarta está se referindo ao fato do parquinho ter sido fechado, vocês sabem por que foi fechado? Por que colocaram aquela fita em volta?</li> <li>3. Als: Para ninguém entrar.</li> <li>4. Matheus: É que tem uns brinquedos que tão quebrados e pode ser perigoso, alguém pode cair e se machucar.</li> <li>5. Yve: Isso mesmo, vocês se lembram quais os brinquedos que estão quebrados?</li> <li>6. Matheus: Tem um prego solto.</li> <li>7. Sidarta: Madeira solta na ponte.</li> <li>8. Paula: Uma corda arrebentada.</li> <li>9. Higor: Madeira solta na escada</li> <li>10. Yve: E será que o diretor do Colégio sabe disso?</li> <li>11. Als: Não!</li> <li>12. Yve: Então, como é que a gente podia fazer para explicar pra ele o que tá quebrado?</li> <li>13. Higor: A gente pode ir lá na sala dele e falar.</li> </ol>	<p>5. Enquanto as crianças falam, a professora repete e escreve no quadro.</p>
---	--

<sup>21</sup> Os familiares durante o ano letivo alternaram-se para vir contar a história dos nomes das crianças. Eles fixaram antecipadamente com a professora o dia e horário que viriam para que a atividade estivesse prevista no planejamento.

<p>14. Yve: E se ele não tiver lá? 15. Higor: A gente volta depois. 16. Yve: E será que a gente vai lembrar de tudo o que a gente falou aqui na sala? 17. Matheus: Eu tenho uma idéia, a gente deixa escrito no quadro e chama ele aqui e depois mostra para ele. 18. Kamilla: Mas se alguém apagar o quadro? 19. Yve: É verdade, Kamilla, alguém pode apagar o quadro. Então, como é que a gente pode fazer? 20. Nicholas: Pro, eu tenho uma idéia. A gente pode escrever num papel e levar lá na sala dele, aí se ele não tiver pode ler depois. 21. Yve: Vocês acham a idéia do Nicholas boa? 22. Als. Sim!</p>	
--	--

Na interlocução acima, constata-se que a aprendizagem acontecia também em situações não programadas. A professora esteve sempre atenta, na relação com os alunos, para dar espaço para que as suas vozes se fizessem ouvir na sala de aula e o que propunham constituía-se motivo para o aprendizado. Porém, é válido ressaltar ainda que as atividades que deveriam ser desenvolvidas eram planejadas previamente. A leitura de contos, fábulas, poesias, história, por exemplo, tinham espaço, e até hora marcada. O ambiente era preparado, as crianças envolvidas no mundo das palavras, aprendiam falando, discutindo, não raro sobre a língua.

Partindo destas ações, foi possível transpor aquele difícil caminho da aprendizagem dos fonemas e grafemas, das regras grafofônicas, das diferenças fonêmicas que numa relação paradigmática eram capazes de estabelecer diferenças de significado entre as palavras. Enfim, as crianças tornaram-se conscientes do uso da língua e constituíram-se leitores, autores. Isto se poderá verificar quando será explicitado o caminho percorrido pela professora e alunos para a construção da autoria.

#### 4.1.3 O percurso da construção da autoria

Muito se tem discutido sobre o conceito de autoria. Professores, estão conscientes de que os alunos chegam ao exame vestibular sem saber, efetivamente, discursar, opinar, discutir, e há até quem diga, escrever.

Tfouni (1995), analisando o processo de aprendizagem da escrita e leitura, afirma que, para tornar-se autor, é necessário além de aprender as regras grafofônicas, construir o texto, sendo capaz de dominar o processo de representação que vai desde os diferentes grafemas representados pelo fonema /s/ até um nível mais complexo que requer do autor ser capaz de representar o interlocutor ausente durante a sua produção.

Embora esta idéia, levantada em dissertações e teses, esteja sendo discutida por muitos, perguntei-me qual poderia ser um possível percurso para a construção da autoria, que caminhos percorre o professor para possibilitar ao aluno tornar-se autor/leitor?

Possenti (2002, p. 107) afirma que o conceito de autoria relaciona-se bilateralmente com os de locutor - enquanto responsável pelo que diz - e de singularidade, pois encontra um modo peculiar de estar presente no texto.

A idéia da singularidade encontra-se também expressa na obra de Bakhtin que, em relação à enunciação, afirma:

O estilo está indissolavelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. (BAKHTIN, 1997, p.283)

Com base nestes autores, pode-se afirmar que , utilizando-se dos gêneros do discurso presentes na esfera social, o sujeito produz de modo individual a sua enunciação. E isto caracteriza o seu estilo.

Na tentativa de perfazer o caminho da professora, individuei alguns dados que me pareceram importantes, os quais coloco em discussão. O primeiro concerne ao modo como a professora “disseminou” a idéia da autoria. Observei que, desde o início do ano letivo, este conceito foi sendo construído, mediado e aos poucos internalizado. Para propiciar que isto ocorresse, a professora trouxe vários textos para a sala, os quais foram lidos em momentos diferentes e sublinhada a idéia da escrita, de que o autor do texto quis expressar aqueles significados, comprometendo-se, portanto, com eles!

Uma das atividades em que isso acontecia era intitulada “A Roda da Poesia”<sup>22</sup>. Cada criança trazia uma poesia para ser lida; sentados no chão da sala, se dispunham em roda e iam lendo as poesias trazidas ou pediam à professora que as lesse. Era um momento de prazer, no qual as crianças se envolviam com o texto, riam e repetiam as rimas que apareciam. A constatação de que esse momento favorecia a formação de leitores/autores deu-se através de Hannane, que depois de ter observado por algumas semanas esta atividade, começou decidida e em alta voz a ler a seguinte poesia:

---

<sup>22</sup> A Roda da poesia acontecia sempre às quartas feiras. Para esta atividade, as crianças traziam para a sala poesias. Aquelas que já dominam o sistema da escrita e leitura, liam as poesias (suas ou dos colegas); os outros pediam a alguém que as lesse, um companheiro de grupo ou a professora. Também ela trazia um texto para esta atividade, com os elementos que objetivava trabalhar com as crianças: ritmo, rimas, palavras.

banha na lasanha  
e ganha, mas apanha  
e na Espanha  
uma caixinha de galinha  
que virou rainha  
comendo uma minhoquinha  
na farinha, quentinha  
com uma formiguinha  
que se misturou com a farinha

(Hannane)

Quando um dos colegas lhe fez a observação de que havia esquecido de dizer o nome do autor, ela timidamente explicou que a havia escrito! Já não lhe bastavam poesias alheias, havia internalizado aquele gênero do discurso e dava os seus primeiros passos como autora!

Hannane não foi a única a escrever poesias. Outros enveredaram por este caminho e arriscaram a escrever, coletiva ou individualmente. Abaixo apresento, em caráter ilustrativo, algumas poesias produzidas pelas crianças e publicadas na revista “*Sobre Tudo muitas idéias para pouca gaveta*”<sup>23</sup>. A professora ao apresentar as poesias dos alunos escreve:

O jogo está presente no cotidiano da criança que desenha, canta, representa, brinca, rima... criar rimas a partir de várias referências é uma atividade muito prazerosa para esta 1ª série A, onde todos participam refletindo, pensando, adquirindo competência no uso da linguagem escrita. (TORQUATO, 2002)

---

<sup>23</sup> O Projeto Desengavetando Idéias, através da revista “Sobre Tudo” dá a oportunidade para que os alunos mostrem as suas composições. A revista é anual e recolhe texto de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, do Colégio de Aplicação da UFSC.

**No diminutivo**

Um feirante  
 Gritou dizendo:  
 \_\_\_estou vendendo...  
 linguicinha  
 batatinha  
 cenourinha  
 abobrinha  
 maçanzinha...

Quem será que vem comprar?  
 \_\_\_ Euzinha!

Texto coletivo  
 1ª série A

**A morte do piolho**

A 2ª série "A" nos chamou  
 Todo mundo se assustou.  
 Piolho!Piolho!Piolho!  
 Amassado  
 Esmagado  
 Triturado  
 Estatelado.  
 Bem feito, seu piolho malvado!

Texto coletivo  
 1ª série A

**O néctar**

Subi numa árvore.	O beija flor olhou.
Encontrei uma flor.	O beija-flor cheirou
Em seguida apareceu	O beija-flor sugou.
Um beija-flor.	O néctar da flor.

Nicholas Bruhns Bastos  
 1ª Série A

O segundo aspecto importante a ser considerado, apontado por Possenti (2002:113), refere-se ao fato de que a autoria requer duas atitudes: dar voz aos outros e manter a distância em relação ao próprio texto. Isto se verificou à medida que a professora foi fornecendo aos alunos a informação de que o texto para ser entendido precisa conter todas as informações necessárias, quem escreve precisa deixar claro o que se pretende comunicar. Deste modo, as crianças foram

internalizando este modo de fazer. Abaixo segue, do “diário de bordo” de 28/11/02, um exemplo de uma interlocução da professora com Ana Luiza, quando esta lia o seu registro no livro colorido<sup>24</sup>.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ana Luiza: Eu só sei que tinha bolacha, mas eu comprei um crepe no bar eu rodei o colégio todo e não achei ela.”</li> <li>2. Yve: Ela quem a Bolacha?</li> <li>3. Ana Luiza: Não a Jordana!</li> <li>4. Yve: Vocês estão vendo como é importante quando a gente escreve um texto pensar se a pessoa que vai ler vai entender tudo? Se a Ana Luiza não estivesse aqui, e eu não pudesse perguntar para ela quem foi que ela não encontrou, eu ia achar que era a bolacha! Então, quando a gente escreve é importante reler o texto e ver se era isso mesmo que a gente queria escrever, porque enquanto a gente está escrevendo está tudo dentro da nossa cabecinha. Por exemplo, a Ana Luiza sabia que estava procurando a Jordana, mas isto não estava escrito no texto.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ana Luiza pega o livro colorido e lê para a turma.</li> </ol>
--	---

É importante notar que a professora diz que o texto não está correto, não porque existem incorreções gramaticais, mas por não fornecer os dados necessários para a compreensão. Neste sentido, pode-se afirmar que, para ela, a autoria vai estar relacionada aos elementos discursivos. As questões apontadas por ela extrapolam o eixo paradigmático e encontram espaço no sintagma, é o contexto discursivo que vai nos fornecer os sentidos da palavra, a sua ambigüidade e a intenção do autor.

<sup>24</sup> O livro colorido é um diário, no qual os alunos registram em forma de pequenos textos as atividades que foram realizadas durante a aula. Cada dia a tarefa de escrever no livro colorido é atribuída a um aluno que o leva para casa, o traz no dia seguinte e lê para a turma o seu registro. O livro recebeu este nome pelo fato de ter sido composto por páginas de diferentes cores.

Observe que a professora chama atenção para o fato de Ana Luiza ter utilizado uma anáfora e não estar claro no contexto se tratava-se da bolacha (substantivo, feminino, singular) ou da menina Jordana (substantivo, feminino, singular). Através da pergunta, a aluna compreende que o seu discurso é ambíguo e que se faz necessário esclarecer qual o substantivo estava sendo substituído pelo pronome ela.

O agir pedagógico da professora favoreceu aos alunos a compreensão de que era necessário comprometer-se com a sua escrita, o que lhes possibilitou escrever pequenos textos coletiva e individualmente até a elaboração dos livros “*O Nosso Fim de Semana*” e “*Os jeitos dos cágados*”. Lançar estes livros durante a Semana de Ensino e Pesquisa, no âmbito Universitário, será somente o resultado do que foi sendo construído passo a passo em relação à autoria, do levar até as últimas conseqüências a compreensão de que “a criança não se apropria da fala e da escrita em silêncio”. É esta interlocução presente em todo processo de ensino-aprendizagem que apresentarei na seção seguinte, explicitando o modo efetivo como aconteceu na 1ª série A, 2002.

#### 4.1.4 Interlocução

Ao apresentar o livro “*Os jeitos do cágado*”, a professora assim define os conceitos subjacentes ao processo ensino aprendizagem: “*A ação, a interação e a troca movem o processo de aprendizagem, porque acreditamos que a função do*

*educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento.*<sup>25</sup>

A idéia de que a aprendizagem passa pela interação, pela mediação, fica explícita no trabalho da professora, o que nos leva a constatar que as teorias de Vygotsky e Bakhtin constituem construtos teóricos para o trabalho de alfabetização.

Segundo Smolka (1996), a concepção de aprendizagem como um processo inclui necessariamente a relação entre indivíduos, pois a interação do sujeito com o mundo realiza-se através da mediação feita por outros sujeitos. Nesta perspectiva, o ensino-aprendizagem é um processo que envolve não só alguém que aprende, mas alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem. A situação de ensino aprendizagem vai exigir, portanto, sempre um “eu X outro”.

É nesta relação “eu x outro” que, para Vygotsky (1989), as crianças aprendem o sentido das palavras, que lhes é dado no processo de interação verbal com os adultos. Em geral, as crianças não criam sua própria fala; elas dominam a fala existente dos adultos que as rodeiam.

Quero insistir nesta questão do “eu x outro” para avançar na compreensão da proposta de Vygotsky. Creio que o conceito mais reconhecido na obra deste autor é o de ZDP que proporciona a compreensão de que a interlocução torna-se importante, porque caberá ao professor a tarefa de favorecer avanços no desenvolvimento que não aconteceriam simplesmente por maturação biológica ou intelectual! Foram muitas as situações em que a interlocução precedeu a internalização de um conceito: poder-se-ia citar a discussão sobre a sílaba em 4.2.1; sobre as vogais em 4.22. Mas, tomemos como exemplo esta atividade de leitura de 11 de dezembro de 2002, retirada de uma transcrição em áudio:

---

<sup>25</sup> Torquato, 2002. Apresentação do livro “Os jeitos dos cágados”.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yve: Eu trouxe um texto que fala de um animal: Ele tem 4 patas, rabo, dentinhos, gosta de andar em muro.</li> <li>2. Matheus:Gato!</li> <li>3. Yve: E ele tem uma dona que se chama Teresa, Teresinha. Nessa história temos um gato como é que se escreve</li> <li>4. Als: [g] [a] [t] [o]</li> <li>5. Yve:E não podia ser com”j”</li> <li>6. Als: Não seria jato.</li> <li>7. Higor: Professora, se o dono do gato fosse homem ia se chamar Teresinho</li> <li>8. Yve: Será? Você conhece alguém que se chama Teresinho? Existem nomes que só mudam uma letra.</li> <li>9. Nicholas: Existe nome que serve para homem e mulher, serve pros dois Paulo/ Paula, Roberto/ Roberta.</li> <li>10. Yve: Você sabe algum Nicholas? Este nome aqui, Altair..Quem é que conhece?</li> <li>11. Lucas J: O meu tio.</li> <li>12. Yve: Pois é, a professora conhece uma professora que se chama Altair. O que é que define se é homem ou mulher?</li> <li>13. Hannane: O Altair, a Altair.</li> <li>14. Nicholas: Bruno/ Bruna, o “a” é para menina!</li> <li>15. Hannane: Não, o meu nome termina com “e” e é de menina.</li> <li>16. Otto: A Maria Júlia estava pensando uma coisa, mas agora/</li> <li>17. Kamilla: Mas o Sidarta acaba com “a”</li> <li>18. Yve: Esta regra não é sempre válida. Como fazer pra saber se é menino ou menina?</li> <li>19. Higor: É só olhar!</li> <li>20. Yve: Mas se você não pode ver a pessoa?</li> <li>21. Jordana: É só usar o “a” ou “o”.</li> <li>22. Matheus: Professora, é que tem muita mãe, cada uma escolhe o nome, e elas não se fala, então, os nomes ficam iguais.</li> <li>23. Yve: Então o que diferencia o nome?</li> <li>24. Hannane: Nome completo.</li> <li>25. Nicholas: Sobrenome.</li> <li>26. Yve: Essa história pode falar do gato onde?</li> <li>27. Als: Muro, telhado, árvore, sapato, chão, cortina, janela, sofá, rua.</li> <li>28. Yve: Se for no muro o que aconteceu?</li> <li>29. Matheus: Caiu!</li> <li>30. Yve: Se for no sapato?</li> <li>31. Lucas João: Ficou escondido.</li> <li>32. Yve: Se for na janela?</li> <li>33. Jonatha: Quebrou o vidro.</li> <li>34. Guilherme: Rasgou a cortina.</li> <li>35. Yve: Vamos ver o que aconteceu com o gato? Vamos ver quem vai descobrir o que aconteceu?</li> </ol>	<p>4. A professora escreve no quadro, as letras que as crianças vão ditando.</p> <p>10. A professora Pega o giz, dirige-se ao quadro e escreve o nome Altair</p> <p>16.Maria Júlia levanta a mão.</p> <p>27. A professora vai escrevendo no quadro as sugestões dos alunos.</p> <p>35.Distribui o texto a todos.</p>
--	--

<p>36. Jonathan: Quando ela deu banho.  37. Heloísa: Foi na hora de torcer, eu já conhecia.  38. Jordana: Mas a gente não enxuga com a toalha?  39. Heloísa: Foi na hora de torcer. Torceu o pé.  40. Yve: Vamos ler todos juntos  41. Yve: A palavra torcer o que vocês acham que é?  42. Ana Luiza: Tem torcer de futebol!  43. Yve: Torcer no futebol, torcer o pé? O que mais?  44. Lucas João: Torcida, professora.  45. Yve: Torcer no futebol, nas olimpíadas, torcer o pé, o braço, o tornozelo, torcer (...) o que mais se pode torcer?  46. Hannane: Roupa.  47. Yve: Alguém já viu alguém fazendo assim? Se contorcendo de dor?  48. Yve: Quem é que já ouviu uma história assim? Que aconteceu uma história e aí alguém contou de outro modo?  49. Matheus: Enrolou.  50. Lucas João: Contou de trás para frente.  51. Yve: Torceu a conversa.</p>	<p>40. Todos lêem o texto.  47. A professora escreve a palavra torcer e vai acrescentando os significados atribuídos pelas crianças.  47. A professora se contorce.</p>
--	---

Não se sabe dizer quem de fato torceu a conversa. A aula começou com um simples texto de um gatinho, e caminhamos pela marca do gênero em português até os vários sentidos da palavra “torcer”.

No turno 7 Higor rompe com o caminho que a professora estava propondo e a sua enunciação não permanece indiferente à professora. O novo acontece justamente do imprevisto, o que poderia ser interpretado como algo dito fora do lugar, encontra espaço, torna-se o lugar da aprendizagem. Aos poucos as crianças vão trazendo suas hipóteses sobre como se constroem os nomes próprios masculino e femininos, mais, especificamente, os nomes de pessoas. É interessante perceber que para elas o gênero é identificado com o sexo; esta afirmação poderia ser óbvia uma vez que estamos comparando nomes de homens e mulheres. Isto torna-se mais evidente nos turnos 18 e 19, quando, à pergunta da professora, Higor responde “é só olhar!”

No turno 9, Nicholas reitera a idéia de que os nomes próprios masculino e feminino são marcados com o “o” ou “a” final, ao que a professora responde com um exemplo que não se enquadra na regra.

No turno 14, Hannane propõe que a marca de gênero para palavras como “Altair” possa ser resolvida através do artigo que as antecede.

O primeiro problema que encontrei ao analisar este fragmento foi que, perscrutando as gramáticas, constatei que a discussão se dá em torno dos substantivos comuns. Cunha (1976), propõe uma distinção entre substantivos: epicenos, sobrecomuns e comuns de dois gêneros.

a) Epicenos - para denominar os animais que possuem um só gênero gramatical para designar um e outro sexo, como em o besouro, a águia.

b) Sobrecomuns – os substantivos que têm um só gênero gramatical para designar pessoas de ambos os sexos, como em o algoz, a pessoa.

c) Comuns de dois gêneros - para designar os substantivo que apresentam uma só forma para os dois gêneros, mas distinguem o masculino do feminino pelo gênero do artigo ou outro determinativo acompanhante, como se verifica em o agente, a agente.

Câmara Jr. (1970), ao discutir a questão do gênero em português, critica a incoerência das gramáticas ao tratar como flexão de gêneros processos lexicais ou sintáticos utilizados para indicar o sexo e descreve o processo como sendo o acréscimo, no feminino, do sufixo flexional –a, com a supressão da vogal temática, quando existe no singular; com raros casos de alomorfes.

Nomes substantivos de gênero único: ex. (a) rosa, (a) tribo.

a) Nomes de 2 gêneros sem flexão: (o, a) artista (o,a) mártir

b) Nomes substantivos de 2 gêneros, com uma flexão redundante: (o) lobo,  
(a) loba.

Afirma, ainda, que a flexão de gênero em português é um fato redundante nos substantivos, segundo ele:

O que há são substantivos de tema em –a, em –o , em –e ou atemáticos, que possuem um tema determinado implicitamente pelos adjetivos de tema em –o (estes sempre com a flexão de gênero pela oposição –a: -o + -a + -a), que, quando presentes, têm de ir para o gênero do substantivo que determinam. Assim, casa é feminino, porque se tem de dizer casa larga e poeta é masculino, porque a expressão correta é poeta maravilhoso.

(CÂMARA, JR. 1970:91)

É irrefutável que as crianças não conheciam o texto de Câmara, mas souberam identificar o que talvez pudéssemos identificar como “nomes substantivos” de tema em a, em –o, em -e e os determinantes que o definiam como nomes masculinos ou femininos.

Dos turnos 42 ao 51 há uma mudança, o conhecimento negociado passa a ser a polissemia. A pergunta da professora no turno 42 provoca a ruptura, não só com o conhecimento que estava sendo negociado “masculino e feminino”, mas com o próprio significado ao qual se poderia atribuir a palavra torcer no texto. É obvio que as crianças compreenderam o sentido que o autor quis atribuir à palavra torcer, mas a proposta da professora vai além daquele sentido do texto e mesmo se não se chega à discussão final de polissemia, porque o sentido que Ana Luiza atribui a palavra torcer no turno 42 é diferente daquele do texto, ali já se poderia ir além e distinguir efetivamente estas palavras que podem apresentar diferentes sentidos, dependendo do contexto. É a mediação da professora que sustenta e promove o aprendizado. Há efetivamente uma interferência, uma mediação, por isso a criança

não permanece naquele desenvolvimento “real”, ela avança e constrói conhecimento.

#### 4.1.5 Gêneros do Discurso

Um dos objetivos desta pesquisa é identificar os gêneros do discurso que foram trabalhados na sala de aula da 1ª série “A” do ano de 2002. Exemplificar o modo como estes gêneros estiveram presentes no planejamento da professora, explicitando a maneira como foram apresentados, consistiria por si só em dados para uma outra dissertação. Tive, pois, de optar, para dar conta dos objetivos, a que esta pesquisa se propôs, por elencar tão somente os gêneros presentes e buscar compreender a relação efetiva destes com o processo do letramento e da construção da autoria. Para isto, procurei dialogar com as teorias de Vygotsky e Bakhtin, discutir algumas de suas afirmações para haurir respostas para a relação entre letramento e gêneros do discurso.

Comparando a linguagem oral e escrita, Vygotsky (1991) atenta para o fato de a primeira desenvolver-se por si mesma, enquanto a segunda necessitar de um treinamento artificial. De fato, a criança antes mesmo de freqüentar a escola já domina a gramática de sua língua, porém este uso não é ainda de modo consciente, isto será favorecido pelo aprendizado do sistema escrito. Vygotsky (1991, p. 133) afirma: “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. (...). A leitura e escrita devem ser algo de que a criança necessite.”

Como tornar a escrita relevante à vida? Quando a criança aprende a escrita, não aprende somente a codificar e decodificar os sons da fala, não aprende enunciados isolados, mas escrevendo ou lendo uma carta, a conta da luz, os rótulos nas prateleiras do supermercado, os “outdoors” espalhados na cidade. Sem dúvida, está apreendendo as diversas formas de gêneros que encontra nas esferas sociais. O aprendizado da escrita deve, pois, proporcionar, como afirma *Bakhtin*, (1997: 279), a descoberta de que:

*A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e se torna mais complexa.* (BAKHTIN, 1997, p. 279)

É nesta perspectiva que fazer conhecer às crianças, mesmo no início do aprendizado da escrita, os diferentes gêneros do discurso vai torná-las apta a escreverem, a se comunicarem segundo as exigências do contexto comunicativo.

Diferentes tipos de texto circularam na primeira série “A” do ano de 2002: história em quadrinhos, carta, fábula, conto, receita, réplica, lista de compras, rótulos, poesia, cantigas de roda, teatro, livro de pesquisa, texto da “Internet”, verbetes de dicionário, cartão postal, relato de experiências pessoais, lista telefônica. Em alguns momentos foram introduzidos, trazidos pela professora com o único objetivo de fazer conhecer diferentes gêneros; em outros, surgiram como uma necessidade do contexto, como a carta escrita por Paula “Uma Saudação de Cadiz”, os livros “Nosso fim de semana” e “Os jeitos dos cágados”, cujos dados irei analisar nos tópicos (4.2.3), (4.2.4), (4.2.5), os quais revelam que possibilitar ao aluno o trabalho com diferentes gêneros do discurso é inseri-lo na cultura letrada, torná-lo apto a escrever, ler, a compreender que o seu “enunciado se dirige a um

destinatário”, ausente ou presente. O modo como ele vai se dirigir a este destinatário, portanto, vai depender do papel social que exerce, das simetrias ou assimetrias presentes nas relações sociais, se é criança, adulto, amigo ou desconhecido. E é nesta opção consciente que a criança vai se constituindo leitor/autor.

Os dados que seguem serão analisados, de acordo com os itens desenvolvidos na seção 4.1 (letramento, autoria, interlocução, gênero do discurso). Para a seleção, optei pela escolha de situações que contextualizassem, exemplificassem, comprovassem, como a proposta do método da professora Yvelise se concretizou.

## **4.2 Os dados: o piquenique legal!**

### 4.2.1 Descobrindo Palavras

Muito se poderia discutir a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, mas deter-me-ei mais especificamente nos que se referem à construção da autoria e à relação entre a consciência fonêmica ou fonológica e o aprendizado da leitura e escrita. Para isto, baseei-me em uma atividade desenvolvida na Roda da Poesia no dia 24/07/02, transcrita de uma gravação.

Os alunos, sentados em círculo, leram diferentes poesias trazidas de casa. Um, dentre eles, selecionou uma poesia difícil para crianças da 1ª série e, por isso,

teve dificuldade em ler todo o texto. Na conclusão da Roda da Poesia, a professora leu o texto que ela havia escolhido para aquele dia: "Arabela", de Cecília Meireles. Apenas iniciada a leitura, é interrompida pela seguinte pergunta de um dos alunos:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Isaac: Professora, a sua poesia é simples?</li> <li>2. Yve: Deixa eu ler e depois você mesmo pode me dizer.</li> <li>3. Yve: O que você achou?</li> <li>4. Isaac: É simples!</li> <li>5. Yve: E se não fosse simples como é que seria?</li> <li>6. Isaac: Cheia. Completou o menino.</li> <li>7. Yve: Cheia?</li> <li>8. Isaac: Sim, cheia de palavras, complicada, como a poesia da Ana Luiza.</li> <li>9. Yve: Existem poesias: simples, cheias e complicadas.</li> <li>10. Yve: A poesia que a professora trouxe fala do quê?</li> <li>11. Als.: Da Arabela.</li> <li>12. Als.:Da Anabela.</li> <li>13. Yve: Vamos ver, vocês vão me ajudar a escrever as duas palavras.</li> <li>14. Pedro: São iguais, só muda o // e o /r/. Eu descobri uma coisa na palavra Anabela, se partirmos ao meio fica Ana bela.</li> <li>15. Yve: Quem é que molhava a flor amarela?</li> <li>16. Als.: Arabela.</li> <li>17. Als.: Anabela.</li> <li>18. Yve: Vamos votar! Quem acha que era Arabela?</li> <li>19. Yve: Bem eu vou entregar a poesia e vocês é que vão concluir.</li> <li>20. Als.: Arabela!</li> <li>21. Yve: Alguém sabe me dizer onde é que estava a flor da Arabela?</li> <li>22. Kamilla: No jardim.</li> <li>23. Lucas J.: Na natureza.</li> <li>24. Hannane: No vaso.</li> <li>25. Yve: Vamos reler...</li> <li>26. Nicholas: Acho que estava no vaso na janela.</li> <li>27. Yve: Alguém sabe me dizer como era a Arabela, se ela era velhinha, grande, pequena?</li> <li>28. Hannane: Era bela.</li> <li>29. Yve: Agora eu vou ler de novo e vocês podem desenhar, enquanto eu leio, vocês vão verificando o que falta no desenho.</li> </ol>	<p>2. A professora lê a poesia e faz uma pergunta.</p> <p>9.Partindo do que o aluno havia dito, a professora escreve no quadro. Depois prossegue, indagando: Vozes se sobrepõem.</p> <p>13. As crianças vão ditando as letras e a professora escreve "Árabe". Antes de concluir a palavra, um aluno interveio com uma pergunta.</p> <p>18. Faz-se a votação, 18 acham que era Arabela.</p> <p>20. Gritam todos juntos.</p>
---	--



decodificar. Alguns métodos parecem querer suprimir este aspecto importante do aprendizado da leitura e propor um aprendizado global, apresentando como argumento o fato de os fonemas serem desprovidos de significado, uma estrutura complexa para crianças de apenas seis anos de idade. Por isso, seria necessário partir de uma estrutura maior que tenha um significado para a criança.

Na pesquisa, constei que a professora aplicou a decodificação ao contexto. As palavras e sentenças apareciam no texto, eram propostas pelas crianças, possuíam, portanto, significado para elas, e a professora foi descobrindo com elas as palavras que se podiam formar a partir das já escritas, ou ainda, dos fonemas presentes ou ausência de alguns deles.

A atividade de comutar os fonemas e grafemas vai muito além de uma simples decodificação, permite que se compreenda o sistema da escrita, o valor que cada fonema exerce na constituição da palavra. E isto é fundamental para o processo do aprendizado da leitura e escrita. Até porque se a criança não é capaz de decodificar que significados poderá atribuir às palavras que chegam até ela através do “*input*” visual?

É importante, ainda, ressaltar o papel de mediador da aprendizagem, exercido pela professora. Esta propicia, através da interlocução dos sujeitos todos, um discurso dialógico, polifônico que constrói o saber, os saberes também inerentes à leitura e à escrita. É a partir da internalização desse saber que o leitor constrói, num segundo momento, o seu próprio texto, sendo capaz de dominar o processo de representação que vai desde os diferentes grafemas que representam os fonemas até um nível mais complexo que requer do autor que seja capaz de representar o interlocutor ausente durante a sua produção, conforme afirma Tfouni (1995).

A fala da professora assim como a dos alunos é rica de significados metalingüísticos, e poder-se-ia dizer ainda de significados intertextuais. Na interlocução da professora, nas respostas dadas pelos alunos percebe-se que estes leitores foram capazes de inferir sentidos que estavam interditos, sugeridos ou que talvez nem mesmo o autor do texto, "Cecília Meireles", os tenha querido atribuir. Isto verifica-se na fala da aluna que, para caracterizar a personagem Arabela, usa a sentença: "Ela é bela". Consta-se a partir deste exemplo que a criança aprende não só a decodificar, mas a pensar, a descobrir os sentidos que aquele texto pode produzir e, partindo do texto, os significados das palavras, a distinção dos fonemas, e por que não dizer, de alguns traços presentes em uma de suas estruturas, como revelou o aluno ao afirmar: "São iguais só muda o /l/ e o /r/."

Scliar-Cabral (1991) sobre o processo de decodificação, afirma:

No sistema lingüístico há um módulo lexical que contém os significantes dos radicais primários e dos afixos que lhes alteram o significado (na língua portuguesa são prefixos) enquanto um outro módulo, o dos morfemas gramaticais, como o nome está indicando, contém o elenco limitado e fechado dos elementos presos e livres. (SCLiar-CABRAL, 1991)

Ao analisarmos a fala do aluno "Se tirar da palavra *"mortadela"* o pedacinho *"morta"* e juntarmos com a palavra seguinte fica *"dela é a berinjela"*, poderíamos supor que ele exprime este conhecimento, isto é, a proposta de segmentar a palavra *"mortadela"* em *"morta"* *"dela"*, indica que possui um certo conhecimento de que as palavras são formadas por elementos de uma estrutura que Scliar-Cabral definiu como módulos, lexical ou gramatical.

Uma vez que estas estruturas vão sendo internalizadas, que se vai construindo o saber e a criança torna-se capaz de pensar "sobre" a língua e de atribuir-lhe significado, constitui-se como autor. A construção da autoria relaciona-se

diretamente com o pensar sobre a língua, optar por dizer uma coisa ao invés de outra, desvendar a ordem das letras até torná-las palavras, signo, texto!

#### 4.2.2 A, E, I, O, U, quem deu esta ordem?

A aula do dia 18/06/02, transcrita de uma gravação em áudio, teve início com uma roda onde foram colocadas cartelas contendo todas as letras do alfabeto. Os alunos, sentados em círculo, escolheram uma cartela e disseram a letra que haviam escolhido, distinguindo-a em vogal ou consoante. As letras foram aparecendo “j” “m” “e”, e, ao recolocá-las no círculo, tendiam a fazê-lo em ordem alfabética. Depois que as letras estavam todas no centro a professora pergunta:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yve: Quantas letras têm?</li> <li>2. Jontathan: 26</li> <li>3. Yve: E quantas consoantes?</li> <li>4. Pedro: 21.</li> <li>5. Yve: Pedro, como foi que você chegou ao resultado?</li> <li>6. Pedro: Eu diminui 26 – 5.</li> <li>7. Larissa: Prô, nenhuma palavra pode ser escrita sem vogal.</li> <li>8. Yve: Vamos ver se isto que a Larissa está dizendo é verdade!</li> <li>9. Nicholas: O prô, mas ali tem a palavra CD, TV e não tem vogal!</li> <li>10. Yve: Nicholas, vamos ver as propagandas que vocês escreveram para a eleição do representante de grupo, depois a gente volta nesta questão do CD e TV?</li> <li>11. Carla: O prô, aquela ali do Vinícius.</li> <li>12. Pedro: Aquela outra do Otto também.</li> <li>13. Yve: Vamos ler!</li> <li>14. Al(s): Vote certo, vote OTTO! Vote com atenção, Vinícius é a solução!</li> <li>15. Yve: Será que estas palavras foram escritas sem vogal? Vamos riscar as vogais, vocês vão me dizendo.</li> <li>16. Al(s): “O”, “e”, “e”, “o”, “o”, “e”, “o”, “o”</li> <li>17. Yve: E as consoantes</li> <li>18. Al(s): “v”, “t”, “c”, “t”, “t”, “t”.</li> <li>19. Yve: Agora a propagando do Vinícius.</li> <li>20. Al(s): “o”, “e”, “o”, “a”, “e”, “a”, “o”, “i”, “i”, “i”, “u”, “e”, “a”, “o”, “u”, “a”, “o”.</li> </ol>	<p>5. Pedro responde imediatamente, enquanto os colegas estão contando as letras.</p> <p>9. A professora permanece surpresa. Escreve letras aleatoriamente no quadro de giz CDFGMTV.</p> <p>14. A professora escreve as propagandas no quadro e analisa as frases</p>
---	---

<p>21. Matheus: O, prô, Clarissa tava certa, não tem palavra escrita sem vogal.</p> <p>22. Yve: Vocês ouviram o que o Matheus disse, todo mundo concorda ou tem alguma palavra no quadro que foi escrita sem vogal?</p> <p>23. Nicholas: E a palavra TV e CD?</p> <p>24. Yve: o que é uma TV?</p> <p>25. Pedro: Televisão, professora.</p> <p>26. Yve: A palavra TV, vem de televisão, será que essas duas letras – são consoantes ou vogais?</p> <p>27. Al(s): consoantes!</p> <p>28. Yve: A palavra televisão tem estas duas letras.</p> <p>29. Pedro: Sim “T” e “V”, tem sim!</p> <p>30. Nicholas: Já entendi é um pedacinho dela, é como se ela fosse diminuída.</p> <p>31. Yve: Isto mesmo! E agora quem arrisca a pensar no CD. Deve ter uma palavra (...)</p> <p>32. Yve: Ana Paula, você sabe dizer alguma coisa.</p> <p>33. Ana Paula: É uma palavra que vem de uma outra língua, o Inglês, quer dizer “<i>Compact Disc</i>”.</p> <p>34. Jordana: Eu estudo inglês de tarde.</p> <p>35. Yve: Ótimo, Jordana, assim, quando a gente tiver alguma dúvida, pode pedir a sua ajuda.</p> <p>36. Yve: Agora a gente vai fazer assim, eu vou distribuir aquelas letras que a gente estava jogando no início da aula, cada um vai pegar a sua letra, dizer o nome dela, e se é vogal ou consoante, e a gente vai colando no quadro. Começa você Letícia!</p> <p>37. Letícia: A minha é o “P”!</p> <p>38. Ela é consoante ou vogal?</p> <p>39. Letícia: Consoante!</p> <p>40. Yve: Cola ali no quadro, Letícia!</p> <p>41. Yve: Isto, e você, Ana Cristina?</p> <p>42. Ana Cristina: A minha é o “I”, é uma vogal.</p> <p>43. Yve: Lucas Dutra, e a sua.</p> <p>44. Lucas Dutra: “U”!</p> <p>45. Yve: É vogal ou consoante?</p> <p>46. Yve: É uma vogal ou consoante, o que vocês acham?</p> <p>47. Al(s) Vogal!</p> <p>48. Yve: Cola aqui no quadro, Lucas!</p> <p>49. Matheus: Prô, não pode ser ai, não é o lugar dela.</p> <p>50. Yve: Como assim, Matheus?</p> <p>51. Matheus: Tem o “I” depois o “O” e depois é que vem o “U”. Não pode colocar assim, tem que ser uma depois da outra.</p> <p>52. Yve: Como assim, Matheus?</p> <p>53. Matheus: o “A, E, I, O, U”</p> <p>54. Yve: Eu só posso escrever deste modo como o Matheus está dizendo, vocês acham que é assim? Por exemplo, se eu colocar esta letra aqui Matheus? Aqui em cima no quadro, como é que ela se chama?</p>	<p>31. Dirige-se a mim.</p> <p>36. A professora distribui as letras.</p> <p>44. Lucas balança a cabeça, indicando que não sabe a resposta.</p>
---	--

<p>55. Matheus: “U”.</p> <p>56. Yve: E se eu coloco aqui antes do “P”</p> <p>57. Matheus: Ainda é o “U”</p> <p>58. Yve: E se eu pego esta outra, que letra é?</p> <p>59. Matheus: “I”</p> <p>60. Yve: Se eu colocar ali no início do quadro, do lado esquerdo?</p> <p>61. Matheus: “I”</p> <p>62. Yve: Se eu levar lá no fundo da sala e colar ali no armário?</p> <p>63. Matheus: “I”</p> <p>64. Yve: Então, Matheus, muda alguma coisa?</p> <p>65. Matheus: Não elas continuam iguais, não muda nada.</p> <p>66. Yve: Então mesmo se eu colocar em outra ordem elas vão continuar iguais, é assim!</p> <p>67. Matheus: Não, pro, não pode ser de outro jeito tem que ser “A, E, I, O, U”</p> <p>68. Yve: Não pode ser “U, E, A, I, O”?</p> <p>69. Matheus: Não, tá errado!</p>	
--	--

A aula se inicia como em qualquer classe que se propõe a alfabetizar, a professora está interessada em ensinar as letras, dirige-se, primeiramente, não a um interlocutor determinado, mas a um grupo, numa tentativa de testar as suas informações, de negociar o seu conhecimento. Os alunos assumem o turno vez por vez, ora um, ora outro, ratificando que a interlocução não acontece de modo diádico, meio programada para determinados fins da aprendizagem. Verifica-se uma efetiva interlocução, na qual as perguntas da professora encontram “eco” e o novo se dá quando a sua enunciação é sucedida por tantas outras.

É Clarissa a instaurar uma mudança de foco: em vez identificar consoantes e vogais, passa-se a discutir o papel que a consoante e a vogal exercem na sílaba, ou seja, quando a professora responde a Clarissa, levando os alunos a verificarem nos textos propostos por eles se existiam palavras escritas sem vogal, está ratificando a conceito expresso pela aluna de que a vogal é o centro da sílaba.

A questão trazida por Nicholas provoca surpresa na professora, um certo embaraço, e por que não dizer o seu silenciamento. A tentativa de prosseguir pelo caminho proposto inicialmente *“Depois a gente volta nesta questão do ‘CD e TV’”*, a possibilidade de postergar a resposta, permite-nos constatar que a interlocução acontece de fato, não é uma estrutura montada, um teatrinho para alcançar alguns objetivos. Yve vai ter de buscar uma solução, repensar o seu conceito de palavra. Afinal, existe palavra sem vogal? É possível romper com o padrão canônico “consoante/vogal”? Do modo como a resposta é conduzida nos turnos seguintes, pode-se inferir que também ela não possui a fórmula pronta. Ao contrário do modelo tradicional no qual acontece o silenciamento da voz do aluno, do seu conhecimento lingüístico, o aluno provoca o silenciamento do professor, de um saber consagrado, pronto, enciclopédico.

Em *“Já entendi é um pedacinho dela, é como se fosse diminuída”*, Nicholas conclui que todas as letras da palavra “TV” estão contidas na palavra “televisão”, mas ainda não é uma palavra é um pedacinho. De fato, poder-se-ia tentar uma solução, classificando-a como uma sigla<sup>26</sup>, mas o fato de o aluno tê-la identificado imediatamente como uma palavra nos leva à compreensão de que ele a reconhece como um signo e, talvez, tenhamos de aceitar que o padrão canônico não responde a todos os exemplos!?

Dando continuidade a aula, a professora retoma e determina os sujeitos dos turnos, nomeando-os, até que Matheus quebra a seqüência, com uma pergunta imprevista. Ele traz um discurso consagrado pelas cartilhas, no qual as vogais devem ser apresentadas numa certa ordem (A, E, I, O, U). A professora tenta de todos os modos desconstruir aquele conhecimento internalizado, mas o modelo

---

<sup>26</sup> Letra inicial, empregada como abreviatura.

silenciou todas as possibilidades de ele compreender uma outra ordem de apresentar as vogais. Embora reiterando que a letra continua sendo a mesma - “Não elas continuam iguais, não muda nada” - ainda que ocupe um outro lugar, deve ser apresentada naquela ordem, como se verifica no turno 67.

É importante notar o modo como se constrói esta interlocução. A professora poderia ter simplesmente afirmado que as vogais podem ser apresentadas em uma outra ordem e, talvez, Matheus o tivesse aceitado. Afinal o que a escola afirma, geralmente, deve ser aceito como correto. O aluno, porém, colocou-se a pergunta, apontou como errado um modo de fazer do professor, isto representa uma ruptura nas relações de sala de aula, que, de modo geral, se dão quase sempre numa grande assimetria, em que o professor detém o conhecimento e o negocia com o aluno. Em momento algum há uma afirmação no discurso da professora, mas o movimento acontece segundo as constatações do próprio Matheus. O discurso é persuasivo, a professora o conduz e faz com que ele afirme que na verdade a ordem em que as vogais são apresentadas não muda o seu valor. Tudo nos leva a creditar que a sua conclusão será aquela que professora negocia com ele, mas neste caso, o desfecho é inesperado e vence o discurso escolar!

Um conhecimento mais específico do sistema alfabético do português teria permitido à professora avançar na discussão com Matheus. Scliar-Cabral analisando os valores atribuídos às letras no sistema do português do Brasil afirma:

*De uma vez por todas, é preciso insistir em que o português do Brasil **não tem apenas cinco vogais, embora tenha apenas cinco letras para representá-las**. Por outro lado, fica patente o equívoco de alfabetizar decorando os nomes das letras e ensiná-las usando a ordem que elas têm no alfabeto, conforme se verifica em muitas cartilhas. (SCLiar-CABRAL, 2003. p. 21-22. Grifos do autor )*

Ainda que o discurso escolar permaneça no imaginário das crianças e acabem por determinar modos de compreender e conceber a língua, não se pode negar, porém, que as interlocuções entre professor x aluno, aluno x aluno, vão propiciar às crianças tornarem-se sujeitos, comprometidos com o que dizem! O fato de as crianças da 1ª série A terem feito a experiência de falar sobre a língua, pensar sobre a língua, vai possibilitar que escrevam, fazendo uma escolha consciente de como se dirigir aos seus destinatários. Isto se constata na carta que Paula escreve à querida turma, para lhe dar notícia de Cadiz, cidade para a qual se transferiu com a família.

#### 4.2.3 Adiós! Uma saudação de Cadiz.

Durante o ano letivo, uma das alunas, Paula, transferiu-se para a Espanha e escreveu posteriormente uma carta à “querida turma”. A chegada da carta de Paula poderia trazer apenas notícias de uma colega de classe, agora distante, em um outro país, mas o modo como a professora traz a carta ao conhecimento da turma transforma-se em motivo de aprendizado, de discussão sobre a escrita, seus objetivos. Cria-se um ambiente propício para discutir os elementos importantes deste gênero do discurso.

O texto original se encontra no anexo 1. Apresento a transcrição para facilitar a leitura e a análise dos dados, propondo também a análise dos dados obtidos na interlocução ocorrida durante a leitura da carta, no dia 28/11/02 e retirados do “diário de bordo”.



<p>16. Yve: Sim, mas “JÁ TENGO MUCHOS AMIGOS, o que será que significa?  17. Lucas João: Já tenho!  18. Yve: Qual é a diferença entre as duas frases?  19. Matheus: só troca o “g” e o “h”.  20. Yve: E porque será que ela escreveu esta palavra em árabe para a Hannane?  21. Matheus: Por causa do nome dela, da história dos nomes a gente já sabe que o nome dela é árabe.  22. Yve: Be quiet, o que será que ela quis dizer com isto?  23. Lucas João: Professora, diz para ela escrever igual a gente se não a gente não vai entender.  24. Yve: Não vai entender por quê?  25. Nicholas: Porque a gente fala outra língua.  26. Yve: A gente fez um piquenique... O que será que ela quis dizer? será que foi com os pais, com a sala de aula?  27. Jordana: Professora, o texto não explica!  28. Yve: Como é que a gente pode fazer agora para a Paula ficar sabendo de todas as coisas que a gente ta aprendendo.  29. Matheus: Escreve uma carta, coloca o selo e coloca no correio.  30. Lucas João: Será que tem um correio aqui perto?  31. Jonathan: Todo mundo dá a idéia, a professora coloca no papel, compra o selo e leva no correio.  32. Jordana: Eu acho que a gente podia fazer assim: quem pensou a frase, escreve no papel, assim ela vai ver que não é só a professora que escreveu.</p>	<p>espanhol e escreve no quadro: “JA TENGO” e contrapõe a “JÁ TENHO)   24. Prossegue a leitura da carta.  26. Rerler para tentar entender o texto.</p>
--	--

Um elemento relevante da escrita desta carta é que Paula se dirige a interlocutores reais. Ela escreve à turma, a cada um ou a pequenos grupos de alunos, os quais organizou, seguindo as características e interesses deles.

Depois do vocativo: “querida turma”, vai delineando quem são os seus interlocutores, a primeira é YVELISE. Isto nos sugere que compreende os papéis sociais que cada indivíduo exerce numa classe. A relação aluno X professor é marcada por uma assimetria, é natural, portanto, que a primeira pessoa a quem se dirija seja a professora. Bakhtin (1997:320) afirma que o enunciado tem autor e destinatário. É a relação que existe entre esses dois elementos que vai determinar a composição e o estilo do enunciado. Nesta perspectiva, torna-se, portanto,

significativo o fato de Paula escrever a Yvelise e tratar de argumentos como o novo professor, a série na qual está inserida e os conteúdos aprendidos nesta nova escola.

Em seguida, prossegue dirigindo-se aos alunos em pequenos grupos, a informação presente em “estou aprendendo dansa flamenga” e “Eu jogo futebol na escola e marquei 2 gols”, dá-nos a informação de que Paula seleciona o assunto de interesse de cada grupo. Por isso, escreve aos meninos sobre futebol, às meninas sobre “dansa flamenga” e, poderíamos, de acordo com o interesse de cada grupo, individualizar os elementos que quis privilegiar.

Há, porém, um enunciado que nos vem comprovar este fato do qual foi possível recuperar a idéia expressa por Paula, através da interlocução criada na leitura da carta, como se pode observar na comparação dos dois textos:

Carta da Paula:	Enunciações:
<p>HANNANE Minha mãe esta aprendendo árabe e eu jasei um poco tenbei: KAYFA HÄLUKI eso significa = “como estas</p>	<p>18. Yve: E por que será que ela escreveu esta palavra em árabe para a Hannane?  19. Matheus: Por causa do nome dela, da história dos nomes a gente já sabe que o nome dela é árabe.</p>

É possível depreender após a pergunta da professora, a intencionalidade de Paula ao escolher falar sobre o aprendizado da língua árabe. Além da professora a qual escreve sobre o “aprendizado”, Hannane é a única que não foi agrupada, porque o interesse pela língua árabe não era compartilhado pelos outros do grupo, conseqüentemente, não foi possível inserir outros amigos nesta sua enunciação.

Com base nos dados acima, pode-se afirmar que a carta segue algumas convenções típicas deste gênero do discurso: traz a data e o local onde foi escrita

(Cadiz, data: 10/11/02), o vocativo inicial (querida turma), mas não é uma simples cópia de um modelo, revela uma certa autoria.

Soares (1999), ao analisar o uso da escrita no contexto escolar, distinguindo produção textual de redação, afirma que:

(...) a língua tanto oral quanto a escrita, é reconhecida como 'enunciação', como 'discurso', isto é, como forma de interlocução (inter-locução), em que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (inter-ação). A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. (SOARES 1999: 61-62)

A professora, ao fazer a leitura da carta de Paula, evidencia os elementos enunciativos, os motivos pelos quais o sujeito (Paula) optou por se dirigir a seus destinatários, com o uso de uma expressão em árabe, outra em inglês. Preocupa-se também em revelar aqueles elementos que poderiam prejudicar a compreensão do seu texto, em outras palavras, a coesão do seu texto, como se pode notar no turno 25, “a gente fez um piquenique... O que será que ela quis dizer? será que foi com os pais, com a sala de aula?”.

Segundo Bakhtin (1986): “... é impossível delimitar de modo estrito o ato de compreensão e a resposta. Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão, num novo contexto – o contexto potencial da resposta”.

É, portanto, na interação aluno X professor que se vão construindo os sentidos do texto de Paula e as possíveis respostas para este enunciado, que quer ser individual. Isto se verifica no turno 32, “Eu acho que a gente podia fazer assim: quem pensou a frase, escreve no papel, assim ela vai ver que não é só a professora que escreveu”. Jordana ao propor que cada um escreva a sua frase no papel, exprime o desejo de dar uma resposta ao seu destinatário, a letra, neste caso, é o modo que encontra para caracterizar quem foi o sujeito da enunciação.

Em relação ao aprendizado da escrita, é possível afirmar que Paula já internalizou muitos elementos do sistema da escrita: a estrutura do gênero carta, o uso da inicial maiúscula. Por outro lado, a professora poderia também ter acenado para os problemas ortográficos que encontra no texto, mas não o fez por quê? Talvez porque a carta de Paula não fosse um exercício de escrita, ou porque compactue dos mesmos princípios expressos por Soares (1999:56) quando afirma que *“os ‘erros’ dos alfabetizados não são, na verdade, erros são sintomas reveladores do processo de construção do sistema da escrita vivenciado pela criança, das hipóteses que está trabalhando em determinado momento desse processo.”*

#### 4.2.4 Nosso fim de semana

“O nosso fim de semana” é o resultado da elaboração de um livro pelas crianças e professora, lançado durante a SEPEX 2003.

As crianças desde o início do ano letivo foram incentivadas a escrever sobre o que aconteceu durante o fim de semana a interlocutores reais. Os destinatários dos

seus textos foram a professora, os colegas de classe e, como a escrita foi destinada à confecção de um livro, todas as outras pessoas que conheceram o livro, após a organização deste.

Na apresentação do livro, a professora define os seus objetivos e concepções e afirma: *“Na aprendizagem da leitura e escrita, as crianças têm como ponto de partida o sentido do mundo e dos objetos que a cercam, porque aprendem pensando, estabelecendo relações sobre as características da linguagem presente ao seu redor”*.<sup>27</sup>

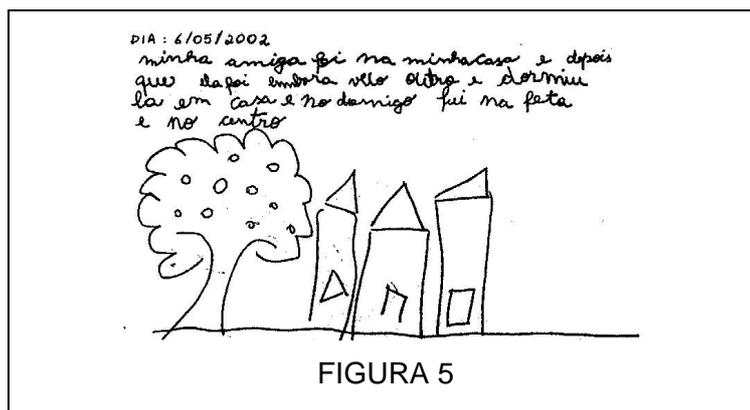
Neste sentido, a escrita tem um significado, o ponto de partida é a “leitura do mundo”, os significados aprendidos das palavras alheias, da relação com os adultos, com a comunidade lingüística na qual estão inseridos.

Os conceitos, a leitura do mundo são reconhecidos, valorizados, tornam-se o primeiro passo para o aprendizado da escrita. As suas idéias, hipóteses sobre a escrita são respeitadas, e elas vão percorrendo a trajetória que vai desde rabiscos, imagem gráfica, desenhos, letras, palavras até a produção de textos!

Foram selecionados os trabalhos de 3 alunos para análise. Com exceção da atividade de Heloísa, os outros textos encontram-se apresentados da seguinte forma: do lado esquerdo, as atividades desenvolvidas no primeiro dia de aula, e do lado direito, a última atividade do ano. Deste modo, torna-se-á possível verificar os avanços realizados pelas crianças durante o ano.

---

<sup>27</sup> Torquato, 2002. Apresentação de O Nosso Fim de Semana.



<p>DIA: 9/12/2002          Na sexta-feira o Frederico e meu irmão          e ele trouxeram para os amigos          espaço do Erico brincamos pouco, mas          pelo menos se divertimos. Já no sábado          foi mais alegre acordei de manhã          e arrumando para o 5º festival          de dança.          foi muito divertido teve mais de 100          apresentações. Aconteceu uma coisa          e depois de um certo a gente foi          que esqueceram um cd, mas por          sorte não foi da minha apresenta-          são ficamos até 2:00 da manhã          e eu tinha esquecido de escrever          que o nome da minha academia          se chama Espaço da Dança e a nossa          apresentação foi a vigésima.          todos do espaço da dança</p>	<p>acharam um absurdo          foi demais me ou que eu conte          mais, sabem vou contar.          uma das apresentações da acadê-          mia espaço da dança.          a academia onde eu faço ballet          era uma das últimas          a mais engraçada foi Larvores.          a música era do tanzan.          no domingo brinquei com o meu          irmão e vi DMINUATRO M O ME          NINO GENIO foi demais a luta se voce          estiver lendo e já viu foi sinistro          não foi?          then, até a próxima          eu adoro todos os meus fim de semanas          não são legais.          Heloísa</p> <p>FIGURA 6</p>
---	---

Comparando as duas escritas de Heloísa, verifica-se a discrepância entre os tamanhos da primeira e da segunda. Em 06/05/2002, de modo bastante sintético, a “autora” elenca os eventos significativos ocorridos durante o seu fim de semana.

É importante ressaltar que nesta primeira escrita, Heloísa apresenta algumas dificuldades em relação à ortografia, mas já internalizou a regra quando a relação entre som e letra é biunívoca.

Há um único exemplo em que a relação entre som e letra é concorrente, no primeiro texto, ou seja, que há mais de uma letra que pode representar o som, como

se constata na palavra “casa”, mas que seguiu as regras ortográficas. Com base neste exemplo, pode-se afirmar que, no que concerne à representação do fonema /z/, não foi observada nenhuma dificuldade.

No segundo texto, há muitos exemplos em que a relação entre a letra e som é concorrente, quase sempre a palavra seguiu as regras ortográficas, o que se verifica, sobretudo, na representação do fonema /s/. “serto” em vez de “certo”, mas em “aconteceu”, “dança”, “apresentação”, “próxima” foram representados corretamente.

O uso do arquifonema ISI que trava sílaba ainda não foi internalizado em 06/05/02, como se comprova em “festa” /feta/, mas o foi em 09/12/02, na palavra “sinistro”.

Quanto à utilização do espaço em branco que delimita o início ou término de uma palavra, ainda se constata algumas imprecisões, como por exemplo, se nota na palavra “minhacasa”, “estabem”.

Em relação à estrutura do texto, pode-se afirmar que, tanto em 06/05/02 quanto em 09/12, há a incerteza de aplicar a regra que estabelece o uso de maiúscula no início de frases.

As considerações feitas até aqui podem levar o leitor a pensar que a nossa preocupação é estabelecer uma análise gramatical do texto. Faz-se necessário esclarecer que se tornou relevante apontar e discutir este aspecto para estabelecer que no processo de aprendizado da língua escrita a criança já havia compreendido o uso instrumental da escrita e algumas regras de correspondência biunívoca de representação fonema/letra.

O texto, escrito em 09/12/02, no final do ano letivo, permite-nos analisar o que foi aprendido, os avanços alcançados por Heloísa, sobretudo, em relação aos aspectos discursivos do texto.

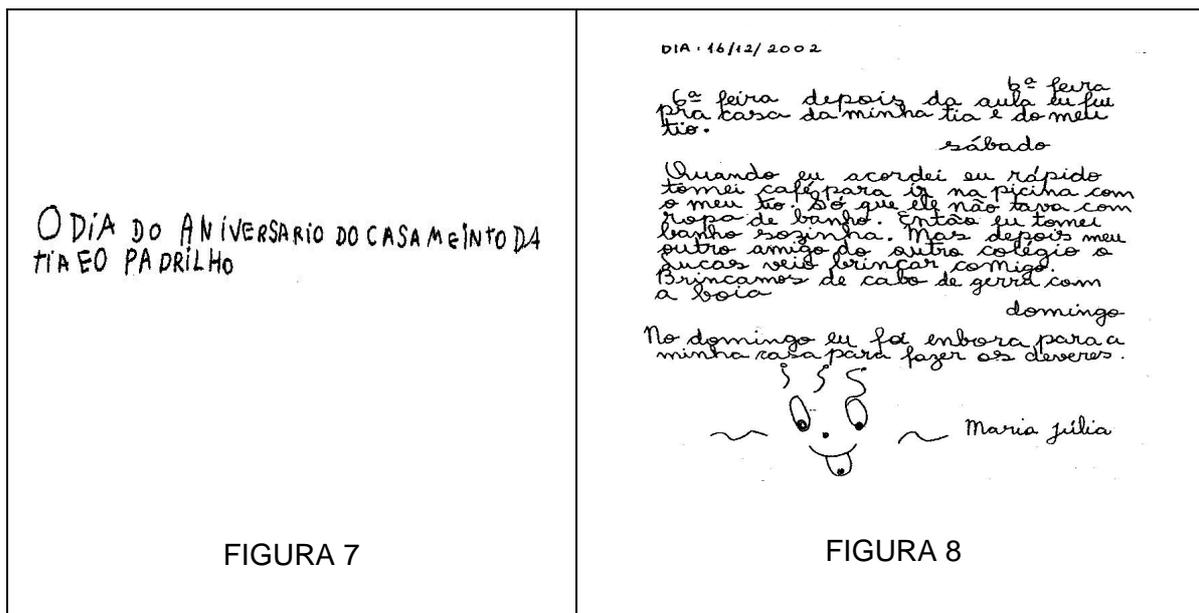
Pode-se afirmar que um dado importante presente no texto de 09/12/02 é a construção da autoria. Heloísa não só narra os acontecimentos, mas, durante todo tempo em que escreve, tem presente o seu interlocutor ausente, dialoga com ele e escreve, seguindo um seu modo próprio de contar os fatos, inscreve-se, está presente no texto, como se observa no quadro abaixo:

Retomadas explicativas para o leitor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Frederico meu irmão</li> <li>2. Eu tinha esquecido de escrever que o nome da minha academia se chama Espaço da Dança e a nossa apresentação foi a vigésima</li> </ol>
Diálogo com o leitor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foi demais né ou qué que eu conte mais. Estabem vou contar.</li> <li>2. No domingo brinquei com o meu irmão e vi DMINEUHTROM O MENINO GENIO foi demas a fita se você estiver lendo e já viu foi sinistro não foi?</li> <li>3. Thau até a próxima eu adoro todos os meus fim de semanas não são legais?</li> </ol>
Riqueza de detalhes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. definição do momento em que aconteceu a narrativa: (“sexta feira”, “sábado”, “domingo”)</li> </ol>
O autor presente no texto (suas idéias, gosto)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. acordei delirando.</li> <li>2. o sábado foi mas alegre.</li> <li>3. foi muito divertido.</li> <li>4. No domingo brinquei com o meu irmão e vi DMINEUHTROM O MENINO GENIO foi demas a fita se você estiver lendo e já viu foi sinistro não foi?</li> <li>5. todos acharam um absurdo</li> <li>6. eu adoro todos os meus fim de semana.</li> </ol>

Ao comparar as duas escritas, conclui-se que há um avanço muito significativo da primeira produção de Heloísa em relação à segunda, que pode ser interpretada segundo o tamanho do texto, a internalização das regras grafofônicas biunívocas ou concorrentes, mas, sobretudo, pela representação do interlocutor

ausente no texto. Os elementos que me permitiram caracterizar a sua escrita como autoria foi a capacidade de dialogar com o seu leitor, de inscrever-se no seu texto, que revela as suas idéias, os seus gostos, o seu modo de ler o mundo e de representá-lo através da escrita.

A segunda atividade é de Maria Júlia.

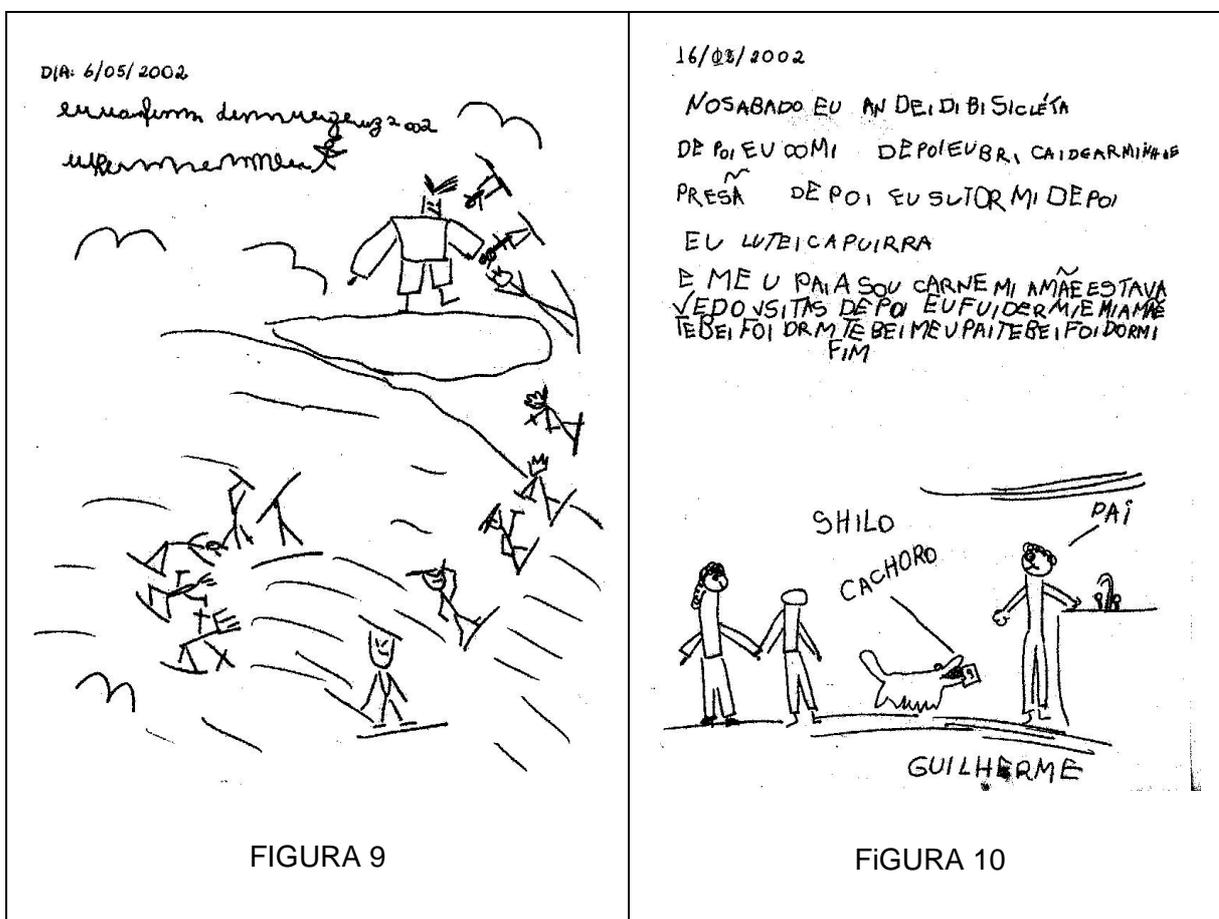


No dia 06/05/02, Maria Júlia escreve sobre o aniversário do casamento da tia e do padrinho. A escrita se resume em uma sentença, sem maiores detalhes sobre o ocorrido, mas nos revela que já internalizou muitas das regras de correspondência fonema/letra. A dificuldade aparece quando teve de representar o dígrafo “lh”, e o arquifonema nasal INI, na tentativa de grafar a palavra “casamento” acrescenta um “i”, cria um ditongo antes do arquifonema INI.

Em 16/12/2002, o texto de Maria Júlia apresenta uma outra estrutura, semelhante à do diário. Ela o separa em três partes bem específicas, segundo a data do evento narrado. Deste modo temos ordenadamente os fatos que aconteceram na “6<sup>a</sup> feira”, no “sábado” e no “domingo”. A autora prioriza os eventos

de sábado e os narra não como fatos isolados, mas estabelecendo relação entre eles, marcadas pelos conectivos que introduzem a idéia de tempo, como se pode observar em “Quando eu acordei”; e “então eu tomei banho sozinha”, conseqüência do fato que o antecede “só que ele não tava com ropa de banho”. São justamente estas relações no nível sintagmático que vão permitir uma maior riqueza de detalhes nesta narrativa.

A terceira atividade é de Guilherme:



A escrita de 06/05/02 revela-nos algumas questões importantes referentes ao aprendizado da escrita. Do desenho feito por ele, inferimos que desejou exprimir o seu grande interesse pelo “surf”. Na parte superior da página, em tamanho maior, encontra-se Guilherme, afinal era sobre o seu fim de semana que queria falar,

circundando de outros desenhos, em tamanho menor, de pessoas que praticaram este mesmo esporte.

Pouco abaixo da data, há uma sentença que não é possível decodificar, algumas palavras aparecem associadas a rabiscos que seguem a forma de um zigue –zague, de cima para baixo, da esquerda para a direita, o que nos leva a compreender que possui uma déia, uma hipótese da escrita!

A professora, a pedido das crianças, escreve a palavra “fim de semana” no quadro, como se este fosse o título ou o assunto sobre o qual deveriam escrever. São estes os dados do quadro que se podem identificar, misturados aos “rabiscos” de Guilherme, como se pode observar em: “fim”, “de” e “2002”.

A escrita de Guilherme revela, como afirmou Luria em sua pesquisa experimental (1988) que crianças que ainda não haviam compreendido o uso instrumental da escrita, quando solicitadas a escrever, tendiam num primeiro momento a fazê-lo por imitação do ato do adulto. A escrita não tem relação com o conteúdo expresso, não existem traços que distingam o registro e o conteúdo. É possível inferi-lo somente através do grande desenho que acompanha a escrita. Este é, portanto, também escrita, não é uma simples ilustração, é o modo como se encontra, neste estágio, de representar o conteúdo. O desenho exerce aqui um valor simbólico.

Em 16/08/02, Guilherme já havia compreendido o uso instrumental da escrita, aprendido o valor sonoro das letras, internalizado algumas regras biunívocas de correspondência fonema/letra. O desenho passa a ser uma ilustração, já que a sua escrita é capaz de exprimir o conteúdo a ser transmitido.

Algumas palavras encontram-se grafadas de modo diferente durante o texto, dormir é escrita de três formas diferentes “tormi”, “dermi”, “drm “. Há ainda uma incerteza sobre a utilização das regras de correspondência fonema/letra, sobretudo, se estão em posição concorrente ou em travamento silábico. Isto, porém, não impossibilita Guilherme de arriscar a escrever. A sua escrita revela à professora o estágio em que se encontra, o que lhe possibilitará intervir de modo a ajudá-lo a superar estas dificuldades.

Um modo tradicional do ensino da escrita e leitura teria mascarado estas dificuldades. A criança, certamente, apresentaria um texto “mais polido”, com menos incorreções gramaticais, escreveria aquelas palavras que já aprendeu ou decorou. Não haveria, portanto, a possibilidade de levantar as suas hipóteses sobre a escrita das palavras, internalizar as regras com ajuda do outro, professor ou colega mais experiente (que já se encontra em um outro estágio), como foi possível observar nos outros textos analisados do mesmo período letivo.

Em relação à estrutura do texto, poder-se-ia afirmar que Guilherme narra os acontecimentos ocorridos no sábado e isto está marcado na primeira sentença com a palavra “nosabado”. É através da expressão “Eu sutormi depois” que se pode concluir que os eventos escritos após foram realizados no domingo.

Com as análises acima, foi possível perceber que as crianças da primeira série “A” 2002 encontravam-se em estágios diferentes do aprendizado da escrita. Verificou-se que em todos os casos houve um avanço, relativamente proporcional aos estágios em que se encontravam durante o início do ano letivo. Isto nos leva a concluir que a heterogeneidade não foi um obstáculo para que a aprendizagem acontecesse. A professora poderia ter enveredado por um caminho que permitisse o desenvolvimento de um grupo que se encontra no estágio inicial ou por um outro

que já tenha internalizado as regras de correspondência fonema/letra. No entanto, o trabalho foi realizado de modo a propiciar a cada grupo avanços segundo o desenvolvimento real.

A proposta de favorecer a criança o contato com a cultura letrada, trazer para a sala de aula gêneros diversos, criar a ocasião para falar, pensar, compartilhar as hipóteses sobre a escrita, foi o método que a professora usou para proporcionar que a criança fosse se constituindo sujeito leitor/autor.

Talvez, para muito de nós, permaneça ainda a dúvida de como fazer para resolver as dificuldades em nível de ortografia, coesão e estruturação das idéias que encontramos no texto de Guilherme, porque o texto de 16/12/02 foi escrito no final do ano letivo. Como avaliar e decidir se esta criança deve ou pode cursar a 2ª série, se ainda lhe faltam alguns conteúdos?

Da perspectiva da análise que venho realizando, o professor tem duas alternativas: afirmar que ele não avançou, deixando-o permanecer na primeira série, neste caso deve buscar critérios de avaliação que não condizem com a proposta subjacente ao trabalho desenvolvido, ou continuar a acreditar que o que a criança é capaz de fazer hoje com ajuda de outros (professor ou colegas de classe) poderá fazer amanhã sozinha!

#### 4.2.5 Os jeitos dos cágados.

Para a análise dos dados presentes em “*Os jeitos dos cágados*”, considerarei dois aspectos importantes: a construção dos conceitos científicos e da autoria.

A idéia de começar esta análise, aprofundando a construção dos conceitos científicos deu-se a partir da compreensão de como foi organizado este livro.

Todo livro possui uma origem, uma história e a de *“Os jeitos dos cágados”* encontra-se escrita na apresentação. Deixarei, portanto, que a professora da turma narre os eventos, os motivos que impulsionaram a elaboração deste trabalho.

A idéia inicial deste projeto surgiu com a leitura de um texto sobre a importância e o valor da água e das matas para o ser humano.

Pensando em provocar este sentimento de respeito à natureza, organizei uma visita ao Horto Florestal, hoje chamado Parque Ecológico.

Foi perfeita!

Lá tivemos a oportunidade de ver, sentir e tocar nesta natureza.

Já de volta ao colégio, registramos tudo em forma de texto. Este fez parte da nossa pasta de leitura, que é usada diariamente. Mas quando escrevíamos, surgiu uma grande dúvida quanto a um dos animais que mais nos chamou atenção. Seria uma tartaruga? Um cágado? Ou um jabuti? Quais as diferenças entre esses animais? Como fazer para grafar a palavra cágado e marcar a diferença existente entre CÁGADO e cagado, já que a ausência do acento gráfico resulta num outro significado. Então, sentimos a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre acentuação.

A partir daí, começamos uma longa pesquisa. Recebemos ajuda de biólogos, professores da área de Ciências, de Língua Portuguesa e familiares. Também ficaram curiosos e nos auxiliaram, os alunos da 4ª série “A”, orientados pela professora Elisa.

O interesse foi aumentando e tudo se contagiando. Os professores de Artes tiveram que explorar também este conhecimento. As crianças trabalharam com argila e textura, organizando com estes materiais uma linda exposição. Os alunos da 4ª série “A”, apresentaram uma peça com fantoches. A pesquisa pela Internet também foi bem-vinda, pois a curiosidade se tornava cada vez maior.

Com tantas informações, resolvemos organizar um livro para que pudéssemos trocar nossas experiências e nossas vivências pedagógicas com outros alunos, ou quem sabe, até com outras escolas.”<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Torquato, 2002. Apresentação de *“Os jeitos dos cágados”*

Analisando o texto da professora, e os fatos observados durante a elaboração deste livro, constata-se que houve um projeto que seguiu alguns passos:

1. leitura e discussão de um texto sobre a importância e o valor da água e das matas para o ser humano;
2. visita ao Parque Ecológico;
3. registro em forma de texto do que observaram no Parque Ecológico;
4. visita da professora de língua portuguesa para discussão sobre a acentuação;
5. pesquisa na Internet;
6. visita do biólogo;
7. apresentação do teatro de fantoche da 4ª série A.
8. elaboração do texto com os dados aprendidos durante a visita do biólogo;
9. elaboração do livro;
10. escolha do título, da capa;
11. apresentação do livro na SEPEX;
12. apresentação para os alunos da 1ª série "A" 2003.

É possível afirmar, portanto, que há desde o início, uma intervenção da professora ou professores que objetivavam possibilitar às crianças a elaboração dos conceitos relacionados aos cágados e tartarugas. Isto está explícito na contracapa de *“Os jeitos dos cágados”*. Ao afirmar no subtítulo: “Aprendendo ciências com a professora Yvelise e biólogos”, a professora reitera que, no contexto de criação

deste livro, estarão envolvidas atividades que permitam às crianças chegarem à elaboração de conceitos.

Seguindo os passos da construção do livro, observa-se que o primeiro registro, um texto coletivo, de 01/08/2002, narra os eventos ocorridos durante o passeio ecológico, mas não há ainda uma preocupação com a elaboração de conceitos.

O piquenique legal

Fomos caminhando até o parque ecológico para fazer um piquenique.

A guia Ivone estava nos esperando. Sentamos no chão e conversamos. Ela nos levou até o lago. Jogou pedaços de pão na água e daí os peixinhos, os cágados, a garça e o pombo apareceram para comer. Depois ela nos levou para ver as cobras e as aranhas. Em seguida fomos andar na trilha "Pau-jacaré". Encontramos árvores diferentes, como Manica de porca, pau-jacaré, pau-formiga e outras.

No final da trilha tinha um parquinho e uma brinquedoteca. Brincamos bastante e lanchamos nas mesas. Antes de vir embora, tomamos água e fomos ao banheiro. Foi um dia especial!

(texto coletivo 1º/08/2002)

Um aspecto importante que possibilitou a elaboração dos conceitos científicos foi a pesquisa realizada através da Internet. No texto abaixo, trazido por um dos alunos e lido pela professora, aparecem vários conceitos que são, posteriormente, utilizados na escrita do livro os jeitos dos cágados:

Dentre os répteis, os animais mais fáceis de serem identificados são os pertencentes ao grupo quelônia. Caracterizam-se pela presença de carapaça e plastrão (casco).

O casco dos quelônia é formado por uma camada externa queratinizada e outra interna, óssea. Conforme o animal cresce, são depositadas novas camadas nessa estrutura e o casco então aumenta de tamanho. O acréscimo de camadas está relacionado à alimentação do animal e portanto não pode ser usado para estimar sua idade.

Em geral as pessoas utilizam o nome jabuti para designar os animais terrestres, tartarugas, para os animais e cágados para os aquáticos de água doce.

São animais ovíparos, que depositam seus ovos em covas cavadas no solo das

matas ou areia à beira de rios ou praias. Seu ciclo de vida é bastante longo, chegando a viver tanto quanto os humanos.  
São animais onívoros. Sua dieta é bastante diversificada, estão erradas as pessoas que acreditam que se alimentam apenas de alface! Inclui alimentos fibrosos como folhas e frutos, moluscos nas espécies aquáticas, também peixes.

Mas é, sobretudo, na interlocução do biólogo com as crianças, que se verifica a construção dos conceitos científicos. Durante a interlocução, há uma negociação dos conceitos de cágados, tartarugas, jabutis que se dá através da mediação de outros já conhecidos. É importante ressaltar que a conversa com o biólogo acontece depois de as crianças terem feito algumas pesquisas sobre os cágados, algumas idéias, a respeito desses animais já tinham sido, portanto, internalizadas e serão estes significados apreendidos que vão mediar os conceitos com os quais ele vai trabalhar. Como se verifica na interlocução abaixo, transcrita de uma gravação em áudio, em 29 de agosto de 2002.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Biólogo: Quando a tartaruga (inaudível) e aí o casco dela consegue ficar um casco bem bom, bem de qualidade e ela consegue crescer bem, se ela não pega sol, ela pode pegar várias doenças. Então, pra quem tem tartaruga, tem que botar no solzinho, duas ou três horas todos os dias.</li> <li>2. Yve: Sidarta quer fazer uma pergunta?</li> <li>3. Sidarta: Os cágados, eles correm rápido?</li> <li>4. Biólogo: Isso. Na terra ou na água?</li> <li>5. Sidarta: Nadando.</li> <li>6. Biólogo: Na terra, eles correm rápido sim.</li> <li>7. Biólogo: Olha só, deixa eu contar uma experiência, a Hepíclita, ela vive lá em casa num balde, é um balde bem grande que eu peguei da minha mãe, né. Eu enterrei no chão um balde fundo e grande e quando vai chovendo eles adoram, porque aí toda aquela água que tá alagada, a Hepíclita e o Hepitácio saem andando pelo quintal inteiro, eles andam tudo, tudo, tudo depois a água seca e eles voltam pra dentro do baldinho e ficam lá com cabeceira pra fora. Posso fazer uma pergunta</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. A professora aponta para Sidarta.</li> <li>6. uma criança faz uma pergunta Inaudível.</li> <li>7. Biólogo, mostra a tartaruga.</li> </ol>
--	---

<p>cabecinha pra fora. Posso fazer uma pergunta pra vocês?</p> <p>8. Als: Pode.</p> <p>9. Biólogo: eles respiram dentro da água ou fora da água?</p> <p>10. Als: Fora d'água.</p> <p>11. Biólogo: Fora d'água. Às vezes a gente acha que como eles ficam muito tempo dentro d'água que eles respiram lá dentro. Eles pulam na água e vem fora, não são que nem os peixes.</p> <p>12. Otto: Se eles ficam muito tempo dentro da água os cascos deles racham?</p> <p>13. Biólogo: Não racha. Se ele ficar muito tempo debaixo da água, não racha não. Na verdade ele não consegue ficar muito tempo dentro d'água. Ele consegue ficar só alguns segundos, 10 segundos, 15, depende da última respirada que ele deu. Se ele vem para fora colocar o focinho pra fora da água e der uma respirada bem boa, a hora que ele voltar para dentro d'água ele pode ficar 10, 15 minutos de novo ali dentro d'água que ele não vai morrer.</p> <p>14. Vocês viram esta partezinha aqui atrás como é que é//</p> <p>15. Biólogo: E o que é que significa isso?</p> <p>16. Als: Um buraco</p> <p>17. Biólogo: O que é que sai de dentro desse buraco?</p> <p>18. Coco</p> <p>19. Biólogo: E o que mais?</p> <p>20. Als. Ovos.</p> <p>21. Biólogo: Ovos, ela bota ovinhos, todas as tartarugas e cágados botam ovos.</p> <p>22. Al. Eles fazem uma cova?</p> <p>23. Biólogo: Vocês sabem que eles botam ovinhos na cova que eles fazem, na areia de preferência. Então, eles vão até a beira do rio, botam os ovinhos numa cova. E eles abandonam os ovos e voltam pra dentro d'água. Será que eles voltam pra ver se o ovinho chocou ou não?</p> <p>24. Als.: Não, não!</p> <p>25. Biólogo: Vocês sabem que quando as tartarugas vão desovar, elas geralmente desovam no começo da primavera, e no verão inteiro, e aí elas vão pros leitos dos rios né, onde tem bastante areia e centenas de tartarugas se armam ali, botam seus ovos, no início do (inaudível) todos esses ovinhos são chocados. O sol manda seus raios solares, aquecem os rios, os ovinhos chocam e eles estão enterrados né. Então, eles têm que desenterrar, virão até à superfície e começam</p>	<p>14. Uma pergunta inaudível Mostra a tartaruga, a parte traseira. As crianças respondem todas juntas, não se compreende o que foi dito.</p>
---	---

<p>a correr para água. Aí nessa época que começam a nascer os filhotinhos, tem um monte de bicho: caranguejeiras, garça e peixes, fica um monte de bicho ali no rio esperando//</p> <p>26. Al.:Aí eles conseguem se livrar das gaivotas ou das garças ou dos gaviões (inaudível)</p> <p>27. Yve. Nascem muitos, mas sobrevivem//</p> <p>28. Biólogo: sobrevivem bem pouquinho. De cada 1000 tartarugas marinhas que nascem só uma chega a idade adulta. É muito pouco na verdade</p> <p>29. Yve: Ta vendo//</p> <p>30. Biólogo: Porque a grande maioria delas é morta neste caminho, predadas pelos bichos maiores que comem tartarugas.</p> <p>31. Al.: E daí quando elas ficam grandes eles não comem mais?</p> <p>32. Biólogo: Não, eles não comem mais. Sabem das tartarugas grandes, sabem quem é o maior predador?// Sabem dizer quem mata mais tartarugas grandes?</p> <p>33. Als.: Não.</p> <p>34. Biólogo: É o homem, o homem, tem caçado tartarugas, tanto no mar como nos rios para comer. E os caçadores vão lá, tiram as tartarugas e aí levam elas para comer. Às vezes, eles querem só pra pegar o casco porque eles usam estes casco aqui para fazer botão, pra fazer utensílios domésticos, tipo um lugar para colocar salada ou outras comidas, então uma das grandes causas de mortandade de tartarugas é os homens</p> <p>35. Al.: E quanto tempo demora para nascer?</p> <p>36. Biólogo: Quanto tempo? Posso falar outra coisa? Sabe uma grande causa de mortandade de tartaruga no mar? São as redes, porque às vezes o pescador passa com a rede pra buscar peixe está passando uma tartaruga, assim ela se enrola na rede em que elas comem o peixe. Vocês sabem que as tartarugas marinhas elas comem águas vivas, então, quando as pessoas jogam lixo no mar e os sacos plásticos ficam boiando e elas vêem aqueles sacos plásticos no sol, elas acham que é água viva e elas vão comer os sacos plásticos e eles entalam no intestino delas e elas não conseguem digerir, porque o plástico não é digerível e aí elas morrem por causa daqueles sacos plásticos. Isto é grande causa de mortandade.</p> <p>37. Sidarta: O Adriano eu viu que na casa dele, ele tem um casco deste tamanho.</p> <p>38. Biólogo: Grandão? Ele deve ter caçado esta tartaruga há algum tempo atrás. Pode ter</p>	<p>26. Uma criança faz uma pergunta sobre os gaviões.</p> <p>32. As crianças não entendem a pergunta, não conhecem o significado de predador.</p> <p>34. Mostra o casco.</p>
--	--

<p>achado o casco dessa tartaruga. Quando elas morrem são jogadas na praia e pode achar o casco. Eu tenho um amigo que também achou.</p> <p>39. Yve: Porque ninguém vai querer matar uma tartaruga.</p> <p>40. Biólogo: Vocês sabem que antigamente as pessoas tinham, mas agora elas tem uma mentalidade...</p> <p>41. Biólogo: A boquinha dele tem uma placa , um placão assim, que é bem duro, então eles conseguem pegar pedaços de carne e arrancar assim com força, como por exemplo, se tem um filhote de passarinho que caiu em algum ninho lá no pantanal e tá jogado, então, esses filhotinhos morreram e tal, aí as tartarugas podem comer o restinho dessa carne, elas conseguem chegar lá, dá umas mordidas bem fortes e arrancar pedaços de carne. Eles comem bastante o cágado também gosta bastante de carne.</p> <p>42. Al.: Qualquer carne?</p> <p>43. Biólogo: Qualquer tipo de carne pode ser carne de peixe, carne de frango ou carne de gado normal que elas comem.</p> <p>44. Al.: E elas comem carne estragada também?</p> <p>45. Biólogo: Comem, comem. As tartarugas marinhas, elas preferem comer algas, elas são grandes caçadores, onde estiver alguns ramos de algas no fundo do mar elas//</p> <p>46. Al.: Eu vi umas algas na praia e não tinha nenhuma tartaruga perto!</p> <p>47. Biólogo: Não tinha nenhuma perto? É pode ser que fosse um lugar muito raso ou que alguma tartaruga já tivesse passado.</p> <p>48. Al.:Quantos anos vive a tartaruga?</p> <p>49. Biólogo: Quantos anos vive a tartaruga? Biólogo: Quantos anos vive uma pessoas?</p> <p>50. Ah...</p> <p>51. Biólogo: Depende da qualidade de vida, se ela vive bem, se ela teve cuidado com a vida dela, se ela não tem muitas doenças. A tartaruga também, se for uma tartaruga de cativo bem cuidada ela vai viver de 30 a 50 anos Dependendo da espécie.</p> <p>52. Al.: Dizem que a tartaruga vive em água salgada e o cágado vive em água doce.</p> <p>53. Ah, não é verdade, mas isso é uma coisa que aparece escrito nos livros, mas não é verdade.</p> <p>54. Yve: A gente também leu isto nos livros.</p> <p>55. Biólogo: Geralmente se chama de tartaruga um bicho que vive tanto na água doce quanto na salgada e que tem um pescocinho assim, oh, que encolhe pra traz. O cágado, ele não vive em água salgada, ele só vive em água</p>	<p>41. Uma pergunta inaudível.</p> <p>50. As crianças falam juntas.</p>
---	---

<p>doce e tem o pescoço longo e dobra pro lado. Os jabutis são esse que são grandões e são de terra, eles não conseguem viver dentro da água.</p> <p>56. Al.: Os cágados também comem água viva.</p> <p>57. Biólogo: Os cágados não, porque eles vivem nos rios e nos rios não tem água viva. As tartarugas sim.</p> <p>58. Al.: Mas come é que elas comem água viva se elas são pequenas?</p> <p>59. Biólogo: A gente não come boi também e o boi não é maior que a gente? A gente não pica ele menorzinho e não come?</p> <p>60. Yve: Eu acho que é assim, água viva fica boiando e a tartaruga fica em baixo e vai tirando os pedacinhos acho que é assim, eu também nunca vi.</p> <p>61. Biólogo: Vamos pensar! Vocês já viram//</p> <p>62. Al.: E elas não se queimam?</p> <p>Não se queimam sabe por quê? Quando a gente toca na água viva liberam-se todas aquelas toxinas que ela tem né? E quando a tartaruga vai comer, ela primeiro dá uma chacoalhada para que se libere toda aquela toxina na água e ela aí tem a lingüinha dela é bem rígida não é como a nossa língua.</p>	
---	--

Ao comparar os textos apresentados acima com o de “Os jeitos dos cágados”, constatei que muitos conceitos apreendidos e utilizados durante a elaboração do livro, foram mediados pela professora, pelo biólogo, por outras crianças da 4ª série, pelas pesquisas feitas na Internet.

<p>Os cágados são répteis e pertencem a espécie das tartarugas. O cágado é um tipo de tartaruga e vive mais tempo na terra que na água. Eles também vivem em pântanos, banhados ou mesmo em cativeiros. Na água doce refrescam o corpo e encontram alimentos. Seus alimentos preferidos são vermes, moluscos, girinos, peixinhos, insetos e plantas. Eles são ótimos caçadores. Quando atingem a idade adulta preferem comer vegetais. Os cágados de cativeiro comem: carne moída, alface, agrião e pão. Eles não tem dentes. Possuem uma mandíbula com beiradas afiadas que conseguem cortar, carne e galhos. São animais onívoros. As tartarugas em geral que vivem no mar, comem também água-viva por isso, às vezes morrem, quando tentam comer sacos plásticos que confundem com água-viva. Tomar banho de sol em cima de troncos e pedras é um hábito dos cágados. Eles vivem em grupos pacificamente. As tartarugas são ovíparas. A fêmea coloca muitos ovos de uma só vez e os enterra na areia.</p>
--

Alguns cágados podem viver até 150 anos.  
 Os pesquisadores no entanto dizem que para cada 1000 cágados que nascem, somente um chega à fase adulta.  
 Os maiores predadores das tartarugas é o homem.  
 O casco das tartarugas é chamado cientificamente de carapaça e serve para proteger o seu corpo.  
 Esta carapaça é formada de osso e recoberta por uma camada de escamas duras feita do mesmo material que as nossas unhas.  
 A carapaça dos cágados é mais áspera e a das tartarugas é mais lisa.  
 As formas dos cascos também variam. Podemos encontrar tartarugas de cascos achatados, ovalados... entre outros.  
 Os cágados que possuem cascos com manchas laranja são chamados de tigre-d'água.  
 Os cascos das tartarugas podem ter várias utilidades como servir de vasilhames para frutas sementes e arranjos. Também podem ser utilizados para fazer botões, pentes, brincos, armações de óculos.  
 A carapaça é ligada a espinha e às costelas. Alguns cágados tem uma curva na carapaça para facilitar o movimento do pescoço ao procurar alimentos altos.  
 Algumas espécies nascem com a carapaça mole que vai aos poucos endurecendo.  
 Esses animais são muito sensíveis, se baterem com o casco no chão e este rachar podem sofrer uma hemorragia e até morrer.  
 O pescoço dos cágados é mais comprido do que os das tartarugas permitindo movimento para os lados e para cima.  
 As tartarugas não possuem corpo quente. A temperatura desses répteis muda conforme o ambiente onde está.

Vygotsky afirma que:

*... todas as funções mentais superiores são relações sociais interiorizadas. Sua organização, sua estrutura genética e seus meios de ação – em uma palavra, sua natureza inteira - é social. Mesmos os processos mentais (internos e individuais) conservam uma natureza quase social. Sem sua própria esfera privada, os seres humanos conservam as funções da interação social.*

(apud WERTSCH, 1985, P. 143).

Neste sentido, os conceitos não se desenvolvem naturalmente, é obvio que a maturação biológica vai influenciar sobre o desenvolvimento da conceitualização, mas esta não acontecerá se à criança em suas interações não for dada a possibilidade de se apropriar das suas formas de organização.

Vygotsky (1989) diferencia, ainda, o processo de conceitualização que se dá na vida cotidiana, daquele que acontece na escola. Segundo ele, nas interações cotidianas a intervenção do adulto ocorre espontaneamente, enquanto na escola existe uma orientação que visa levar a criança a sistematizar e elaborar os

conceitos. Há uma relação de interação, na qual, tanto para o adulto quanto para a criança, fica explícito que se trata de uma relação de ensino, cuja finalidade é ensinar e aprender; portanto, os participantes reconhecem os papéis sociais diferenciados que cada interlocutor vai exercer. Neste sentido, o professor cumpre o papel de compartilhar os conceitos e conduzir a criança a se utilizar das operações intelectuais para internalizar os conceitos; enquanto a criança procura raciocinar junto com o professor para reproduzir as operações lógicas que ele utilizou.

Analisando os resultados obtidos através da comparação dos dados acima, foi possível concluir que houve durante todo o processo de construção do livro uma negociação tanto nas interações entre a professora e os alunos quanto entre alunos e biólogos. Eram explícitos os papéis que cada um exercia na relação interlocutiva, e isto se encontra em algumas afirmações do biólogo, como por exemplo, em “*então vamos pensar*”, “posso dizer uma outra coisa”, as crianças cumpriam o seu papel social de ouvir, perguntar e raciocinar com o biólogo. O resultado do texto nos confirma que as crianças aprenderam o modo de organização característico do processo de conceitualização.

Há ainda os quatro últimos itens dos passos que foram seguidos para a elaboração do livro que não foram abordados nesta primeira discussão dos dados. A opção de analisá-los separadamente se deve ao fato de a construção/ escrita do livro, escolha da capa, título, apresentação na SEPEX e socialização com a 1ª série A de 2003 relacionarem-se intrinsecamente à questão da autoria.

É lícito afirmar que a escrita do livro revela que os alunos internalizaram, durante a pesquisa e a elaboração dos dados, os conceitos científicos relacionados aos cágados, às tartarugas, aos jabutis. O modo, porém, que escolheram para organizá-los, para expressá-los na escrita concerne à autoria.

Foi possível observar ainda que mesmo se o texto foi produzido coletivamente, cada criança escolheu a sentença de que mais havia gostado, escreveu-a com a própria caligrafia, revelando os conhecimentos adquiridos em relação às regras de correspondência fonema/letra, seguindo também as regras de acentuação gráfica, separação silábica, conforme as tinha internalizado. Por isso, encontramos alguns problemas no que diz respeito à ortografia, mas que não foram “corrigidos” pela professora.

Um outro aspecto concerne aos interlocutores para os quais escreve. Na apresentação do livro a professora assim os define: *“Com tantas informações, resolvemos organizar um livro para que pudéssemos trocar nossas experiências e nossas vivências com outros alunos, ou quem sabe até com outras escolas”*. O objetivo não é somente reunir as informações, internalizá-las, construir os conceitos relacionados com esta espécie animal, mas também trocar as experiências com outros alunos, como aconteceu com a 1ª série A (2003) e com outras escolas, durante a SEPEX.

As crianças, portanto, quando iniciaram a escrita deste livro sabiam que iriam ter um interlocutor real, escreveram para serem lidas, com o objetivo de construir um livro, que tivesse não só as suas idéias, mas também o seu estilo de escrever, de desenhar e porque não dizer de ler... até porque, na SEPEX, puderam escolher o trecho de que mais haviam gostado e ler para os presentes, durante a apresentação do livro.

A escolha da capa, do nome, foi realizada através de uma eleição, cada criança propôs um título, que foi anotado no quadro e, em seguida, foi feita uma votação para escolher aquele que melhor exprimia o livro. Cada passo foi resultado de uma

participação efetiva de cada criança, que não só escreveu, mas inscreveu-se como autor de “Os jeitos dos cágados”.

## **5 FINAIS E COMEÇOS: DESATANDO NÓS!**

Reli, debrucei-me ainda mais sobre os dados aqui apresentados, deixei que eles me falassem - seguindo a concepção de que o ato da leitura requer que se considere as funções exercidas pelo leitor, pelo texto e o processo de interação entre leitor e texto (Leffa, 1996:17) - e compreendi que estava no começo. Como prosseguir a escritura da conclusão deste trabalho? Permitti-me lançar mão da autoria, é esperado que este argumento tenha penetrado o meu pensamento, a minha compreensão do mundo e escrita e tenha me proporcionado ser um melhor autor!

Uma difícil opção apresentar os finais ou começos? Embora compreendendo que a escrita não está vinculada à ordem cronológica (as crianças também chegaram a esta conclusão), decidi optar pelos começos (os dados, assim, me sugeriram).

Então, re-parto do título: O EU E O OUTRO NA ALFABETIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO LEITOR AUTOR e quero esclarecer que isto se deu não pelo fato de a ele ser dedicado um lugar de destaque na primeira página do gênero dissertação, logo após o nome do autor, mas por conter os significados apreendidos que me respaldam afirmar que se trata de começos. Para precisar esta afirmação é necessária uma posterior explicação dos vários significados que este signo comporta.

Ferreira, assim conceitua esta palavra: “O primeiro momento da existência ou da execução de uma coisa”. Se optar por esta acepção, poderia considerar que nos caminhos e descaminhos da Educação no Brasil, os resultados apontam para uma estatística alarmante, na qual 59% dos estudantes da quarta série do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura<sup>29</sup>. Urge, portanto, encontrar soluções. Por isto, a contribuição que se quer com esta pesquisa é buscar novas alternativas para a prática pedagógica do professor alfabetizador, para ir ao encontro desses problemas que ora se apresentam. Não nos basta contemplar as estatísticas e permanecer na crítica ou no ceticismo como se nada pudesse ser feito. Na tentativa, então, de apontar caminhos, procurei perfazer os percursos pelos alunos, pelo professor na construção da autoria e descrever a sua metodologia em vista de oferecer uma proposta possível de ser desenvolvida para aqueles que se ocupam da tarefa da alfabetização. A escolha desta classe, como já mencionamos na introdução, deu-se pelo fato de os índices de aprovação nas turmas com as quais a professora sujeito da pesquisa tem trabalhado superarem os 90% e as escritas das crianças revelarem indícios de autoria. Poder-se-ia, então, com base nestes resultados, afirmar que este é “o primeiro momento da execução de uma proposta eficaz?

Quando iniciei a minha experiência como professora alfabetizadora, compreendi que minhas concepções de escrita e leitura teriam outorgado aos meus alunos a impossibilidade de desenvolver as capacidades cognitivas e metacognitivas envolvidas no processo de aprendizado da leitura e produção textual. Então, na busca de uma solução para este problema, tive de começar por outro caminho. É neste sentido que gostaria também que fosse compreendida a palavra “começos”,

---

<sup>29</sup> Fontes do Saeb.

como a possibilidade de principiar e produzir conhecimentos com consciência dos construtos teóricos que subjazem aos métodos utilizados para alcançar os objetivos propostos.

O título desta pesquisa (título é algo que se escreve quando já se chegou ao fim) desvela-nos o que foi produzido: O EU E O OUTRO NA ALFABETIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO LEITOR AUTOR. Uma alfabetização, portanto, que requer o outro, concretizada na “reciprocidade”, na mediação, foi efetivamente a realização desta 1ª parte que produziu os resultados presentes na segunda, ou seja, a construção da autoria. Nesta perspectiva, poder-se-ia precisar a relação entre a mediação, a construção da autoria e os pressupostos teóricos utilizados pela professora?

Em relação ao agir pedagógico da professora, constatei que as Teorias Sócio-histórica e da Enunciação servem de construto para o seu trabalho de letramento. A construção do conhecimento se dá através das interações mediadas pela linguagem, é por meio da interlocução que o professor intervém e propicia aos alunos os avanços em relação à sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Seguindo esta ótica, as experiências sócio-culturais das crianças foram respeitadas, a elas foram dadas a vez e a voz, trouxeram para a sala de aula o seu imaginário, o seu modo de ver o mundo das palavras e da alfabetização. Nem sempre, porém, esta “leitura do mundo” coincidiu com aquela do professor. Oriundas de outras escolas trouxeram consigo a idéia de que ser inteligente é equivalente a alfabetizado, a realizar as tarefas propostas pelo professor. O fato de a professora propiciar ao aluno exprimir as suas idéias através de perguntas, indagações permitiu que se estabelecesse uma relação na qual até mesmo as idéias da escola ou da escrita pudessem ser desconstruídas. Assim, se desataram tantos nós que resultam

freqüentemente no silenciamento da voz do aluno, e cedeu-se espaço a uma irrompente subjetividade e à autoria, expressas em momentos de interlocução e construção do conhecimento da escrita, através de indagações lingüísticas, metalingüísticas e epilingüísticas.

Aqui se encontra resolvido o problema da autoria, mas existe a dificuldade enfrentada pelo professor de ter de trabalhar com alunos que possuem ritmos de aprendizado diferentes, que vivem num meio sócio-cultural que lhes propiciou aprender previamente a escrita das letras, sílabas e de pequenos textos. É neste momento que o professor se coloca a pergunta do que privilegiar, como fazer para não atender as exigências de um grupo em detrimento de um outro?

Observei que, embora a turma seja composta por alunos que estão em diferentes estágios de desenvolvimento e da aprendizagem da escrita, isso não resultou num problema, mas possibilitou que na relação interlocutiva aluno x aluno, a criança mais experiente pudesse auxiliar as outras. Esta proposta foi possível, também, porque atividades realizadas nesta turma pesquisada aconteciam em pequenos grupos, tornando efetiva uma contínua troca entre as crianças.

Quanto à autoria, verificou-se, ainda, que os textos escritos pelas crianças revelam indícios de autoria. O aprendizado da língua aconteceu de modo crítico. As crianças iniciaram o trabalho partindo do conhecimento de mundo que possuíam, das suas hipóteses sobre a escrita e foram sendo inseridas na cultura letrada através de diferentes tipos de gêneros de discurso, o que possibilitou a internalização destes tipos textuais e uma descoberta do uso instrumental da língua.

Aos poucos, os alunos tornaram-se conscientes dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na produção da escrita e leitura e foram se constituindo autores da escrita de fim de semana, do livro "*Os jeitos dos cágados*", de poesias.

Enfim, eram capazes não só de codificar e decodificar, mas de estabelecer relações com o que foi lido ou escrito e até mesmo de representar na escrita os seus interlocutores ausentes.

Estes resultados nos interpelam sobre uma nova atitude pedagógica a ser assumida pelo professor. Torna-se necessário que nós, que nos ocupamos do ensino da aprendizagem da leitura e escrita, estejamos conscientes dos processos que subjazem a este aprendizado e que sejamos capazes de atuar na “contramão” da prática pedagógica vigente, para instaurar um processo de ensino que possibilite ao aluno não o binômio ler/escrever, codificar/decodificar, mas produzir significados e sentidos para a sua escrita, inscrever-se na nossa história!

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papyrus, 1995.
- BAGNO, M. A Inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- BRITO, L.P.L. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, ALB/ Mercado de letras, 1997.
- CÂMARA JR. J.M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1970.
- CUNHA, C.F. **Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, MEC, 1976.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira.
- FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1987.
- FRAGO, A.V. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GOODY, J., e WATT, I. **The Consequences of Literacy**, In J. Goody, 1968.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **No mundo da escrita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999b.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KRAMER, S. **Alfabetização, Leitura e Escrita Formação de professores em curso**. São Paulo, Ed. Ática, 2001.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.
- LURIA, A.R., VYGOTSKY, L.S, LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento da escrita na Criança. In: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 3ª Ed. São Paulo, Ícone, editora da universidade de São Paulo, 1988.

LUBICH, C. Ideal e Luz: pensamento, espiritualidade, mundo unido. In: Vandeleene M. (org.) São Paulo: Brasiliense; Vargem Grande Paulista, SP: Cidade Nova, 2003.

Lins, E. Está no mês de Abril. In cidade Nova. Ano XLV – nº 4, Editora Cidade Nova, 2003

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. [Trad. francês L'art de lire. Éditions Odile Jacob, 1994. Trad. de Álvaro Lorencini)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo, Ed. UNESP, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Letramento, cultura e modalidade de pensamento**. In Kleiman, A.B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo, Ed. Scipione, 1997

\_\_\_\_\_. Pensar a Educação. In **Piaget e Vygotsky Novas contribuições para o debate**. São Paulo, Editora Ática, 1996

PELANDRÉ, N.L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire 40 horas 40 anos depois**. São Paulo, Cortez, 2002. (Biblioteca Freiriana; V. 2).

\_\_\_\_\_. Compreendendo o processamento da leitura – algumas considerações. In *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n.31, p.21-29, jan./jun.,1999.

PETRY, L. S. “Concepções de Escrita do Professor: do discurso á prática”. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2003.

POSSENTI, Sírio. Índícios de Autoria. In. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, nº 1, 2002.

RIBEIRO, V.M.M. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas, Papirus, 1999.

ROJO, R. \_\_\_ Letramento escolar em três práticas: perspectiva para a multivocalidade. Revista da ANPOLL, 11:235-262.SP: Humanitas/FFLCH/USP.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: GRIMM-CABRAL, L.; GORSKI, E. **Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna**. Florianópolis: Insular, 1998. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo; Contexto, 2003.

SCRIBNER,S & COLER, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.

SEF (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

\_\_\_\_\_. Aprender a escrever, ensinar a escrever in: Edwiges Zaccur (org) In. **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro DP&A editora: SEPE, 1999.

SCHNEUWLY & DOLZ. **Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral**. Campinas: Mercados das Letras. In ROJO, R.H.R & CORDEIRO, G.S. (orgs/trad.)

SMOLKA, A.L.B & GOÉS, C.(orgs) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção. Campinas, SP, Papyrus, 1993.

Vários autores. **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas, Sp, Papyrus, 1996.

SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Geral. São Paulo: Cultrix, s/d.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORQUATO, Y. O. (Org.) **Os jeitos dos Cágados**. Florianópolis. UFSC 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O Nosso Fim de Semana**. Florianópolis. UFSC, 2002.

TROTT T.M.C. (Org.) *Sobre Tudo: Muitas idéias para pouca gaveta*. V.1. nº 1. Ano III. UFSC. Florianópolis, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WERTSCH,J. “Las unidades del funcionamiento psicológico:conciencia, significado de la palabra y acción” in Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: paidós, 1985.

## ANEXOS

## Anexo 1 Carta da Paula

Cadaiz data: 10/11/02

querida turma:

**YVELISE**

Estou na 3ª série e tenho um Professor que se chama dom Manoel. Estou a aprender a ler e a tabuada já sei até o a de seis.

**LETÍCIA, JORDANA, e Carla**

Eu estou a aprender a ler e a tabuada. Já tenho muitas amigas e amigos.

**HANNANE**

Minha mãe está aprendendo a ler e eu já sei um pouco também: **KAYFA HÄLURI** isso significa: "como estás".

**HELOISA, \* PEDRO E KAMILA.**

Eu tenho muitas saudades de vocês e de Brincar com todos.

**VINÍCIUS MATEUS MARIA JOLIA**

Eu estou aprendendo Inglês e já sei falar (Blauguate) he quiet.

**NICOLAS LUCAS: T E LUCAS**

Eu já sei jogar futebol na escola e mar que é o sol.

ANACRISTINA, ANALUISA, CLARISSA

Eu fui num passeio a Napadaria  
"Torna la gloria" e ganhei uma  
torta no sorteio. Era linda!

GUILHERME JHONATAN JHONATA

Eu visitei ruínas de uma cidade  
romana que tinha mais de 2000  
anos! Lá agente fez um piquenique

SIOARTA ELEONORA OTTO

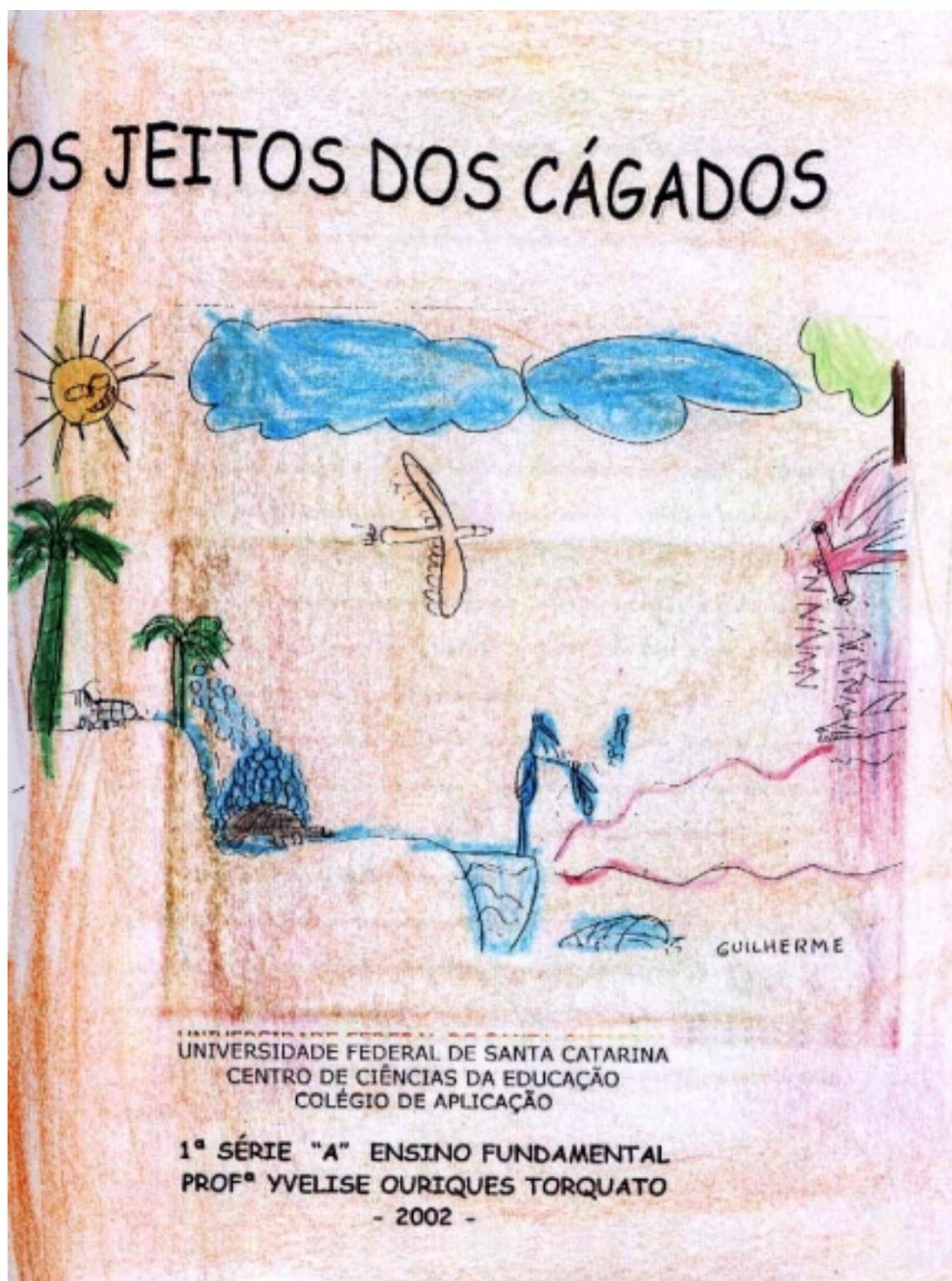
Eu gosto das aulas de MUSICA eu  
toquei: Claves, caixa, chima, pandeiros,  
triângulo, cristalo e Maracas.

ISAAC HIGOR

Eu fa ongli de trem. Eu tomei banho  
na praia.



## Anexo 2 Livro "Os jeitos dos cágados"



## APRESENTAÇÃO

“A idéia inicial deste projeto surgiu com a leitura de um texto sobre a importância e o valor da água e das matas para o ser humano.

Pensando em provocar este sentimento de respeito à natureza, organizei uma visita ao Horto Florestal, hoje chamado Parque Ecológico.

Foi perfeita!

Lá tivemos a oportunidade de ver, sentir e tocar nesta natureza.

Já de volta ao colégio, registramos tudo em forma de texto. Este fez parte da nossa pasta de leitura, que é usada diariamente. Mas quando escrevíamos, surgiu uma grande dúvida quanto a um dos animais que mais nos chamou atenção. Seria uma tartaruga? Um cágado? Ou um jabuti? Quais as diferenças entre esses animais? Como fazer para grafar a palavra cágado e marcar a diferença existente entre CÁGADO e cagado, já que a ausência do acento gráfico resulta num outro significado. Então, sentimos a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre acentuação.

A partir daí, começamos uma longa pesquisa. Recebemos ajuda de biólogos, professores da área de Ciências, de Língua Portuguesa e familiares. Também ficaram curiosos e nos auxiliaram, os alunos da 4ª série “A”, orientados pela professora Elisa.

O interesse foi aumentando e tudo se contagiando. Os professores de Artes tiveram que explorar também este conhecimento. As crianças trabalharam com argila e textura, organizando com estes materiais uma linda exposição. Os alunos da 4ª série “A”, apresentaram uma peça com fantoches. A pesquisa pela Internet também foi bem vinda, pois a curiosidade se tornava cada vez maior.

Com tantas informações, resolvemos organizar um livro para que pudéssemos trocar nossas experiências e nossas vivências pedagógicas com outros alunos, ou quem sabe, até com outras escolas.

Afinal, aprendemos porque simbolizamos, experimentamos, pesquisamos, nos envolvemos com o nosso fazer e o do outro. Aprendizagem do fazer, do ler, do pensar, do expressar e comunicar idéias e sentimentos. Nova alfabetização com outros métodos, construtor do seu letramento, um sujeito/autor.

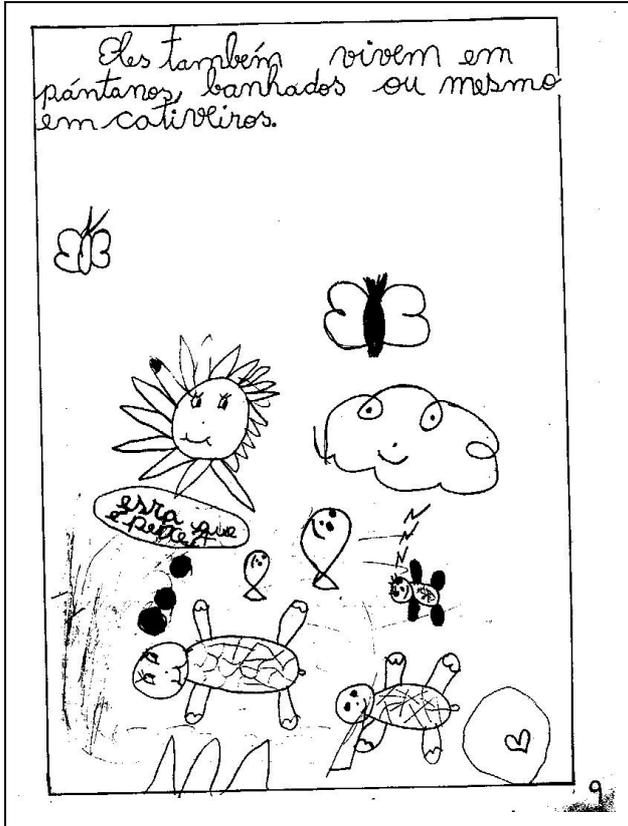
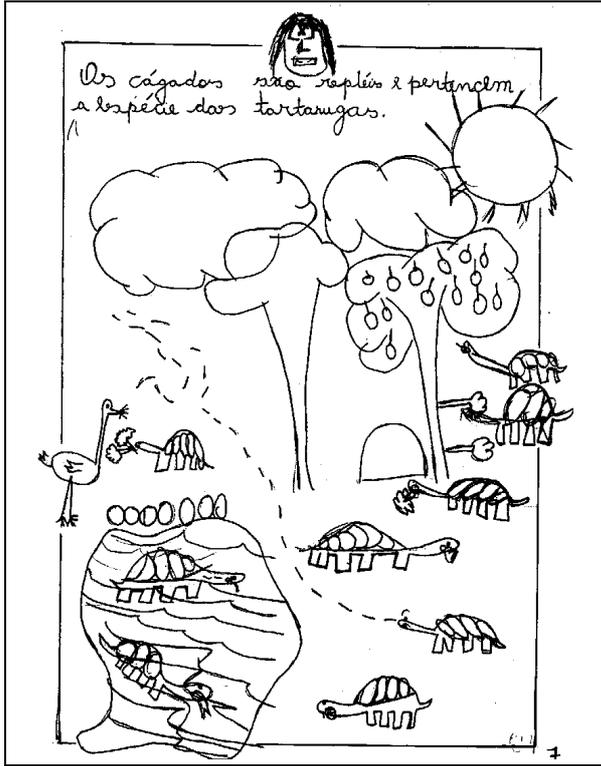
A ação interação e a troca movem o processo de aprendizagem, porque acreditamos que a função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento.

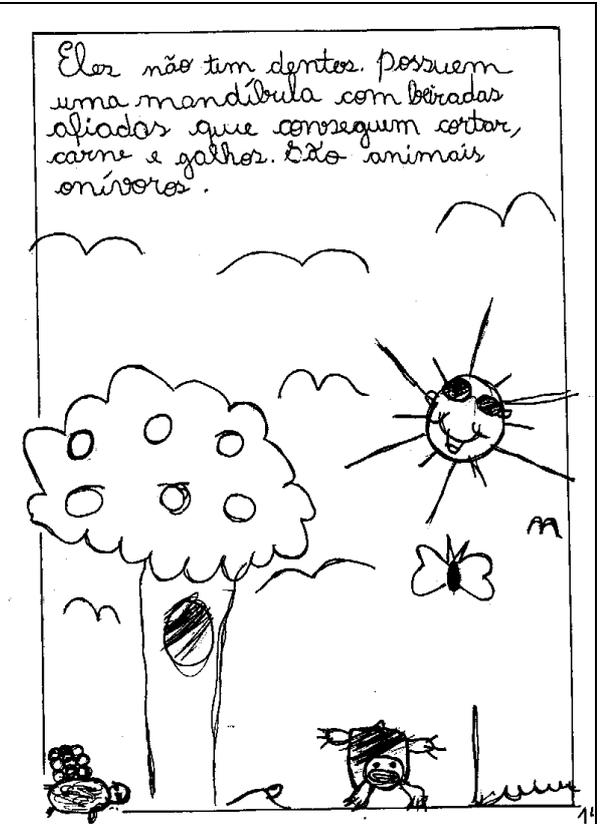
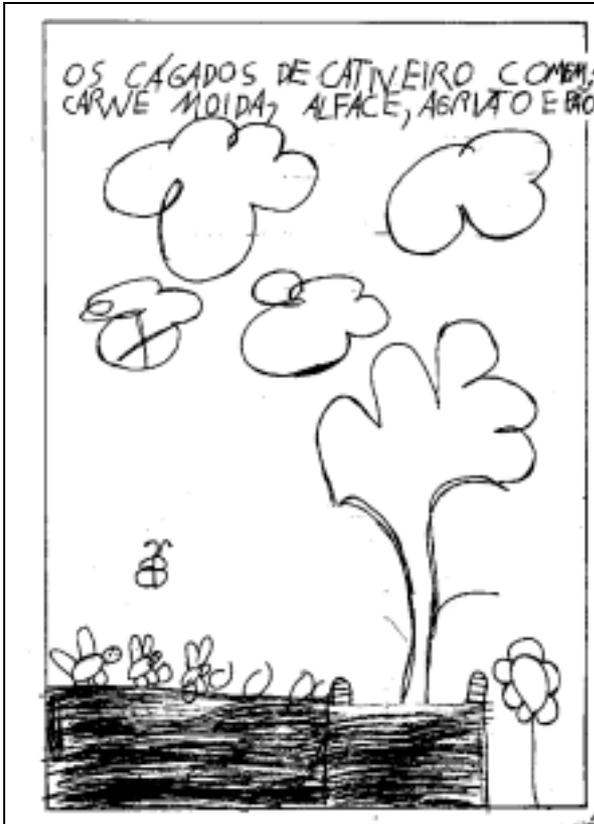
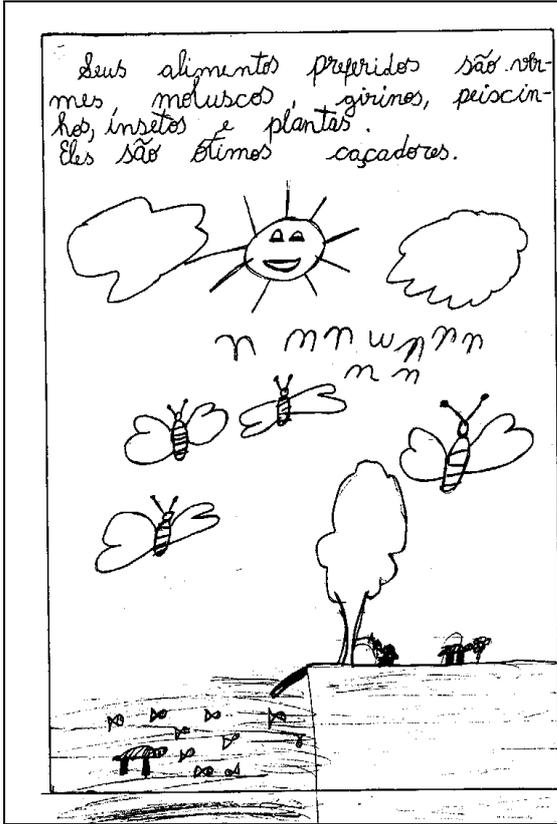
*Yvelise Ouriques Torquato*

# OS JEITOS DOS CÁGADOS

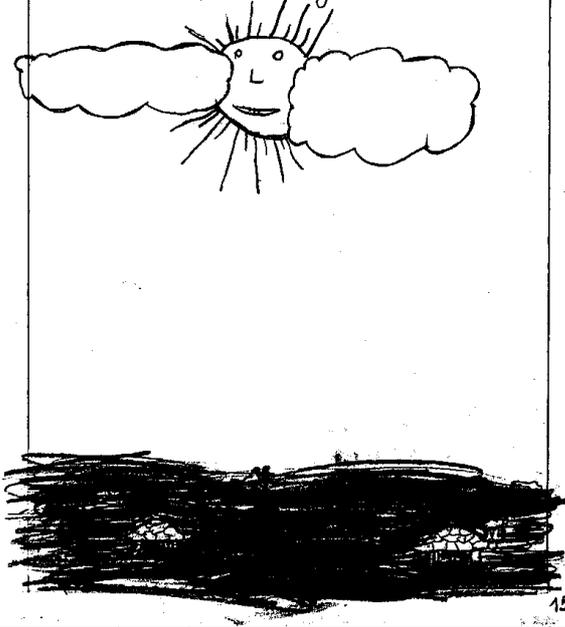
Aprendendo ciências com a prof<sup>o</sup> Yvelise e biólogos





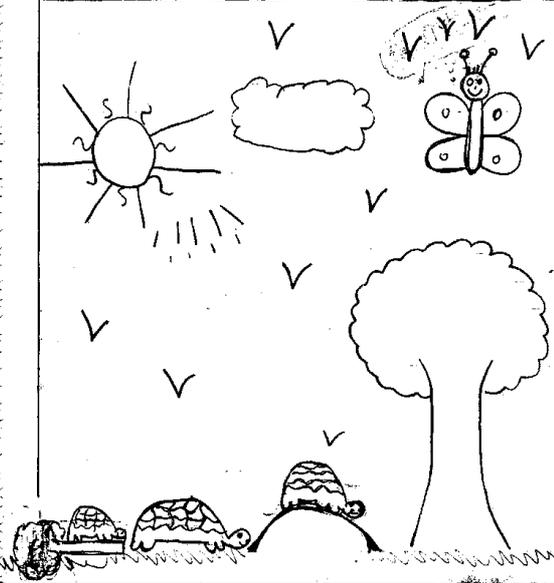


As tartarugas em geral que vivem no mar, comem também água-viva por isso às vezes morrem, quando tentam comer sacos plásticos que confundem com água-viva.



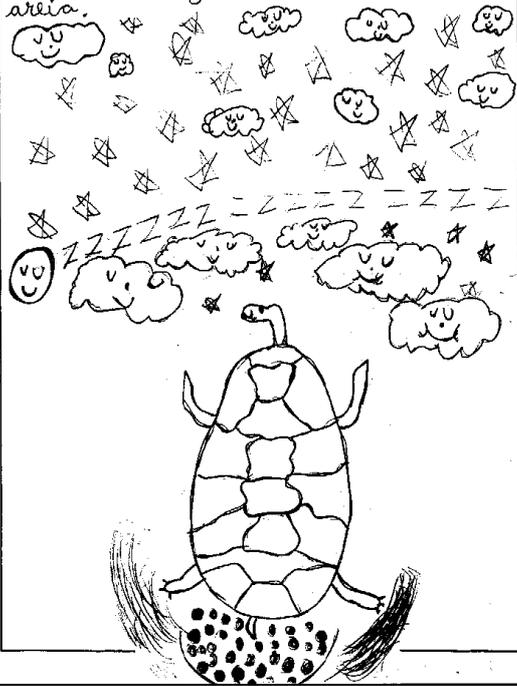
15

Tomar banho de sol em cima de troncos e pedras é um hábito dos Cágados. Eles vivem em grupos pacificamente.



16

As tartarugas são preparadas. A fêmea coloca muitos ovos de uma só vez e os enterra na areia.



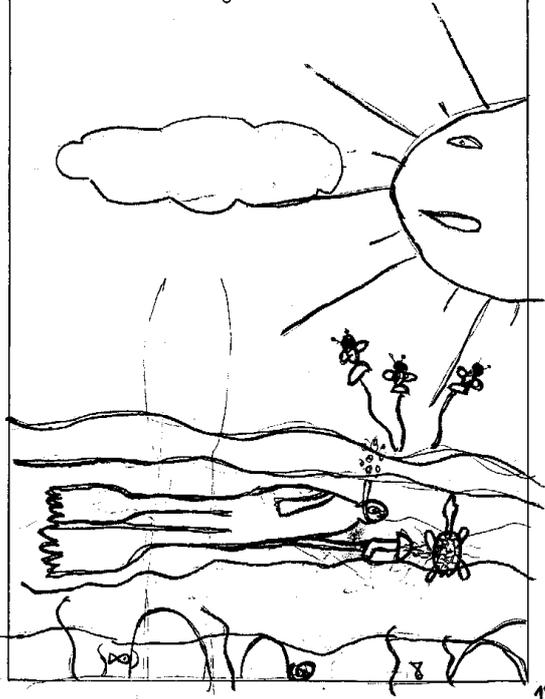
17

ALGUNS CÁGADOS PODEM VIVER ATÉ 150 ANOS. OS PESQUISADORES NO ENTANTO DIZEM QUE PARA CADA 100 CÁGADOS QUE NACEM, SOMENTE UM CHEGA À FASE ADULTA.



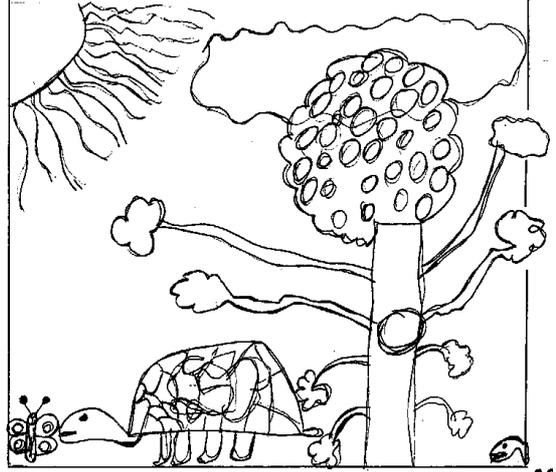
18

Os maiores predadores das tartarugas é o homem.



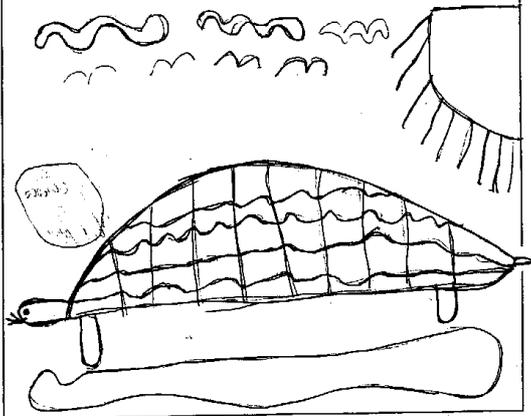
19

O CASCO DAS TARTARUGAS É CHAMADO CIENTIFICAMENTE DE CARAPAÇA E SERVE PARA PROTEGER O SEU CORPO



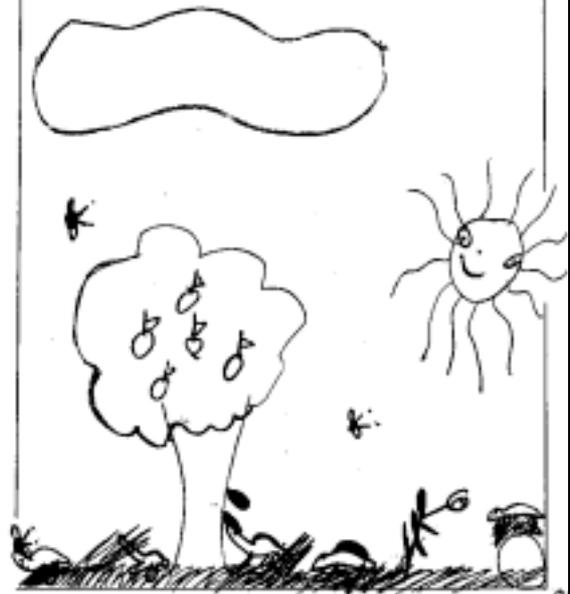
20

Esta carapaça é formada de osso e recoberta por uma camada de escamas duras feita do mesmo material que as nossas unhas.



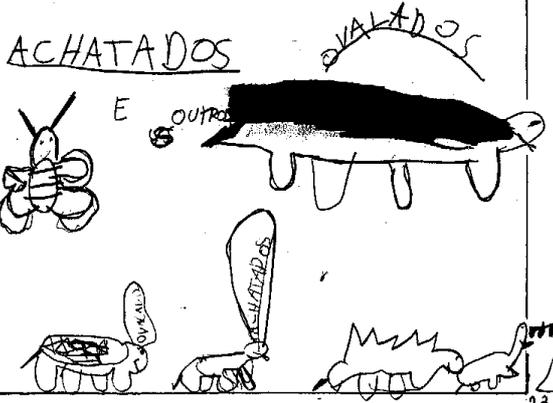
21

A carapaça dos saquidos é mais dura e a das tartarugas é mais fina.



22

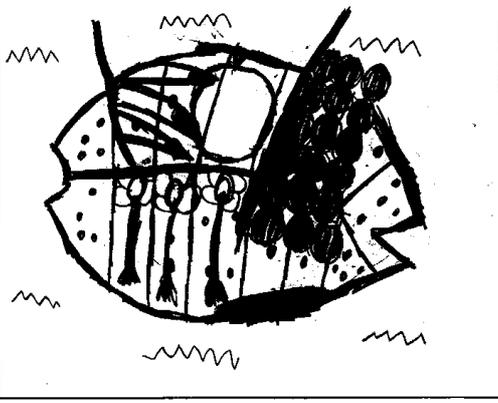
As formas dos cascos também variam. Podemos encontrar tartarugas de cascos achatados, ovalados... entre outros.



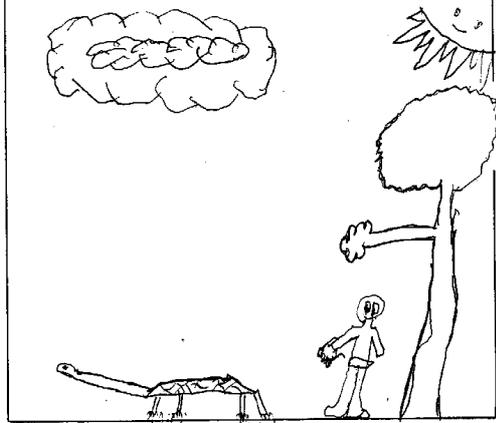
OS CAGADOS QUE POSSUEM CASCOS COM MANCHAS LA PINTA SÃO CHAMADOS DE TIGRE-D'ÁGUA.



OS CASCOS DAS TARTARUGAS PODEM TER VÁRIAS UTILIDADES COMO SERVIR DE VASILHAMES PARA FRUTAS, SEMENTES E ARRANJOS.



Também podem ser utilizados para fazer botões, pintas, brincos, armazéns de óculos.



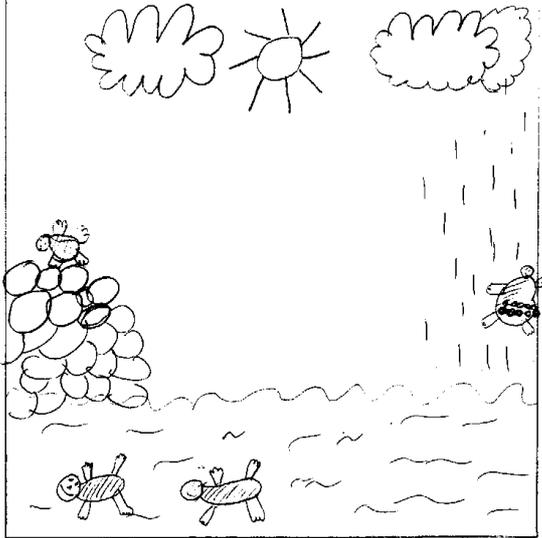
A CARAPAÇA É LIGADA A ESPI-  
NHA E AS COSTELAS. ALGUNS CA-  
DOS TEM UMA CURVA NA CARAPA-  
ÇA PARA FACILITAR O MOVIMEN-  
TO DO PESCOÇO AO PROCURAR  
ALIMENTOS ALTOS.

Algumas espécies nascem com a carapaga mole  
que vai aos poucos endurecendo.

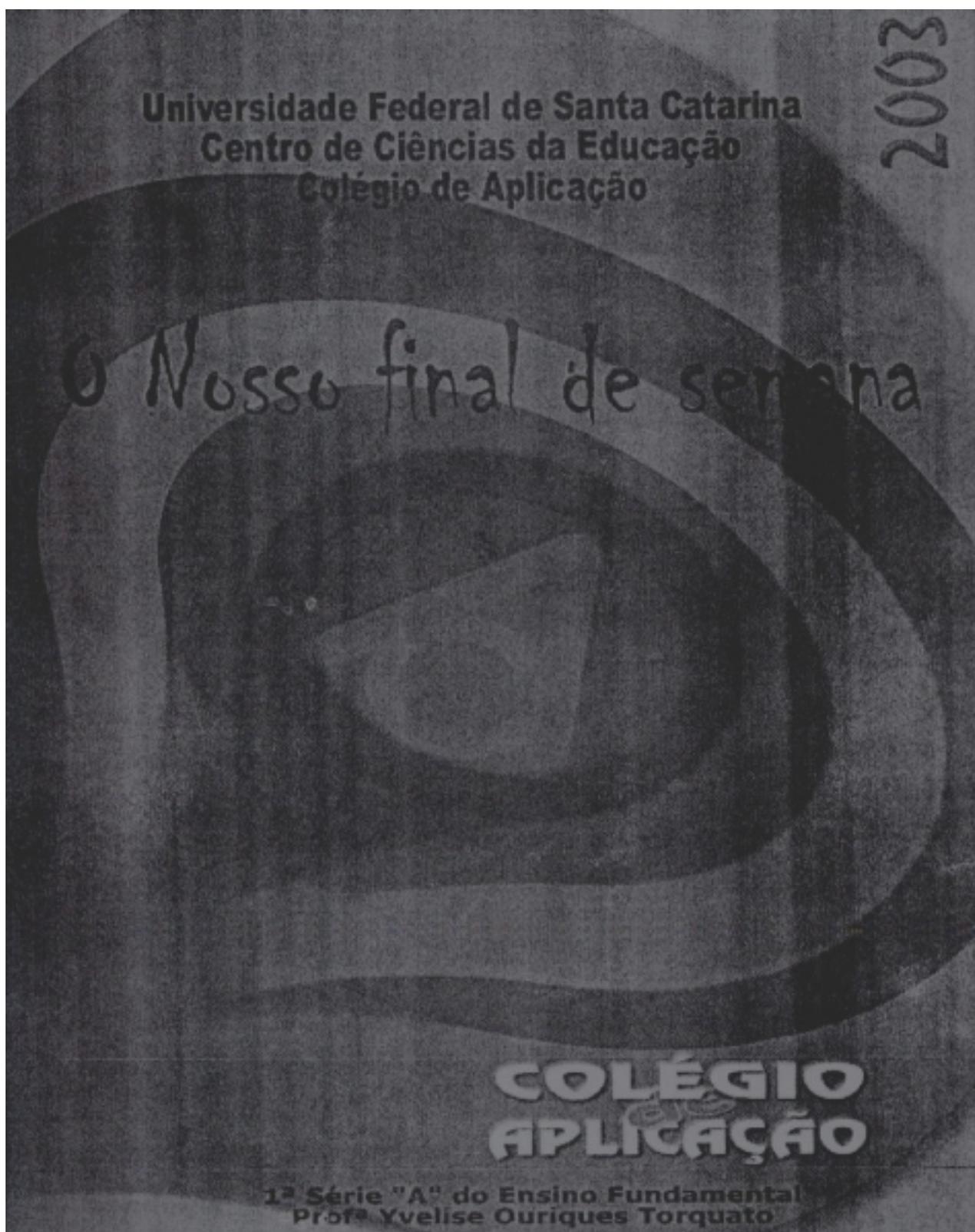
Esses animais são muito sensíveis  
se baterem com o casco no chão e este  
rachar. Podem sofrer uma hemorragia e  
até morrer.

O PESCOÇO DOS CAGADOS É  
MAIS COMPRIDO DO QUE OS DAS TART-  
TARUGAS PERMITINDO MOVIMENTO PARA  
OS LADOS E PARA CIMA.

As tartarugas não possuem corpo quente.  
A temperatura desses répteis muda  
conforme o ambiente onde está.



## Anexo 3 Livro "O Nosso Fim de Semana"



## APRESENTAÇÃO

Na aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças têm como ponto de partida o sentido do mundo e dos objetos que a cercam, porque aprendem pensando, estabelecendo relações sobre as características da linguagem presentes ao seu redor.

Podemos afirmar que:

A criança não se apropria da fala e escrita em silêncio.

Partindo desta afirmação, acreditamos que dentro do processo de aquisição do instrumento lingüístico, o desenvolvimento da oralidade deve merecer particular atenção, especialmente na fase inicial do aprendizado.

Criando espaços para possibilitar que se manifestem, estamos tentando atingir alguns objetivos, como:

- promover um trabalho de integração social;
- desenvolver a expressão oral
- possibilitar a troca de experiências e vivências pessoais;
- estimular o desenvolvimento do pensamento crítico;
- criar situações que promovam a organização do pensamento através do desenvolvimento da fala.

Com esta compreensão, criamos em nosso ambiente escolar, o espaço denominado “O meu fim de semana”. Primeiramente consideramos a exploração da imagem mental, passamos para a oralidade e imediatamente para a atividade de registro, para não perdermos os trabalhos anteriormente realizados.

Sendo assim, você leitor ou leitora, poderá constatar a nossa satisfação em poder mostrar a nossa trajetória de avanços que se iniciaram com rabiscos, desenhos, letras e até palavras.

Ivelise Ouriques Torquato

Como é bom poder:



FALAR

RELEMBRAR

PARTILHAR

REFLETIR

**DESABAFAR**

com o próprio grupo de trabalho!

Autores deste trabalho

Ana Cristina Nicolau da Silveira  
 Ana Luiza Vidal  
 Carla Gomes Lopes  
 Clarissa Machado Flaase  
 Eleonora Lissanga Bittencourt Dam  
 Guilherme Pereira Rocha  
 Hannane Katty Frigotto Cherifi  
 Heloisa Marques Baumgratz  
 Heiger Lemicheli Maestri  
 Isaac José Younan Figueiredo  
 Jonata Henrique Nascimento  
 Jonathan Laminatti Martins  
 Jordana Senff  
 Kamilla Kone Cardoso  
 Letícia Carolina Vieira  
 Lucas Dutra  
 Lucas João Luzo  
 Maria Julia Silva de Aguiar  
 Matheus Carneiro da Costa  
 Nicholas Bruhns Bastos  
 Otto Henrique Thiel  
 Paula Voigt Espindola  
 Pedro Moschelli Locatelli  
 Sidarta Lu Ye Almeida  
 Vinicius Bitercourt

Professora: Yvelise Ouriques Torquato

SHOPPING  
 DIA: 06/10/2002



DIA: 16/12/2002

SABADO FUI MALTWER FUI SEREFSI  
 SABADO FUI WALTUV DE MEUFIMI  
 PIU SABADO FUI RATEFOWZY NAEUFIMI  
 PUI SABDOA RATE GMÆ NEUFUM  
 PIU SABADO RATE GMÆ NE FUI MV  
 NUISABADUEFTG MÆ NEFVZ  
 FESABADUEFTG MÆ  
 VFIE EU MCNATTCOLÉGIO DE APLICAÇÃO

ANA CRISTINA

EU FUI NO CINEMA EU FUI NO SHOPPING  
 EU FUI NO CENTRO DA CIDADE

DIA: 06/10/2002



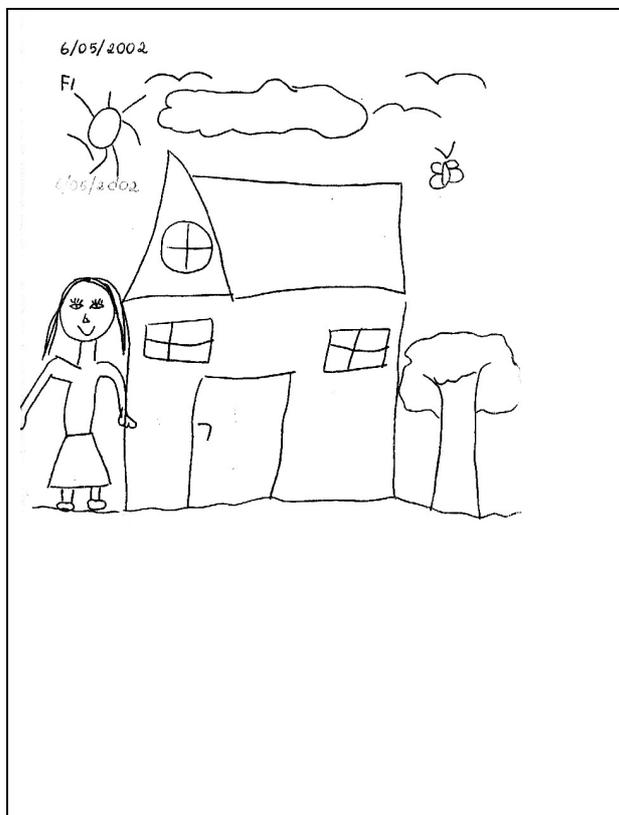
16/12/2002

No sábado a minha mãe arrumou a casa e eu fui brincar com a minha prima Miricelly a gente brincou de boneco depois de um tempo nós duas muito baixinhas fomos na farmácia comprar lenço umidado para brincar de boneca depois eu fui almoçar aí eu liguei para a Letícia para perguntar se ela tinha o telefone da Jordana e aí ela tinha e disse assim para mim: - eu tenho sim o telefone da Jordana. Aí eu falei para ela então Você pode me dar? E disse: aí depois eu liguei para a Jordana e eu falei para ela aí eu falei assim para ela - Jordana pergunte para sua mãe se Você pode vir aqui na minha casa me ajudar aí Você me levava para o aniversário da Heloisa com Você

aí a minha mãe buscava a gente aí a Jordana falou-me passe o telefone pra minha mãe e Você passa pra sua aí eu falei tá bom, aí elas ficaram cochichando aí resolveiram aí eu fui tomar banho e lá tinha que lavar a cabeça aí eu lavei depois fui me arrumar ainda tive que ficar esperando

a Jordana e ela demorou muito eu tive que esperar a Jordana mas antes eu e a minha mãe depois de um tempo a Jordana chegou e eu fui com ela depois a mãe dela depois a gente foi no aniversário estava ótimo! depois a minha mãe foi nos buscar levamos Jordana na casa e fomos pro super mercado e depois foi pra casa.

Ana Luiza





ENCONTREI UM MEMINO QUE O NOME DELE ERA GABRIEL FOI MUITO LEGAL ELE SÓ QUERIA TOMAR BANHO ELE ATÉ ME PEDIO A MINHA PRANCHA PARA NADAR DEPOIS FOI EU QUE TOMEI BANHO DEPOIS ELE FOI EMBOR DISSE QUE IA VOLTAR MAS NÃO VOLTOU E DEPOIS EU FIZ UMA CASINHA DE PAPELÃO E TAMBEM CHUPEI UNS PICOLES E DEPOIS EU E MINHA FOMOS EMBORA PARA CASA.

*Elenora*

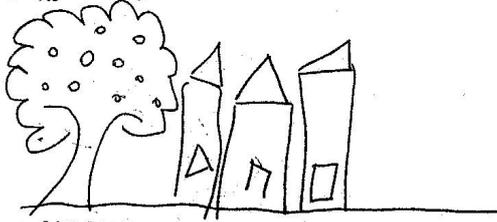


16/03/2002

NOSABADO EU ANDEI DE BICICLETA DEPOIS EU COMI DEPOIS EU BRINQUEI COM AS AMIGAS PRESA DEPOIS EU SUI POR MIM DEPOIS EU LUTEI CAPURRA E MEU PAI A SUA CARNE MÃE ESTAVA VENDO OS TIS DEPOIS EU FUI DORMIR MÃE MÃE TE BEI FOI DORMIR TE BEI MEU PAI TE BEI FOI DORMIR FIM

DIA: 6/05/2002

minha amiga foi na minha casa e depois que ela foi embora elle chegou e dormiu lá em casa e no domingo fui na festa e no centro



DIA: 9/12/2002

Na sexta-feira o Frederico e meu irmão esse drumamos para o aniversário do Erico Blincames pouco mas pelo menos se divertimos. Já no sábado foi mais alegre acordei delirando e arrumando para o 5º festival de dança. Foi muito divertido ter mais de 100 apresentações. Aconteceu uma zebra mas o depósito deu certo a zebra foi que esquecemos um cd mas por sorte não foi da minha apresentação são horas de 2:00 da manhã e eu tinha esquecido de escrever que o nome da minha academia se chama Espaço da Dança e a nossa apresentação foi a vigésima. todos do espaço da dança

acharam um absurdo foi demais que eu que eu conte mais. estavam vou contar. uma das apresentações da academia espaço da dança. a academia onde eu faço ballet era uma das últimas a mais engraçada foi Larvoros. a música era do tanzan. no domingo brinquei com o meu irmão e vi DMINENTROM O ME NINO GENIO foi demais a luta se voce estiver lendo e já viu foi sinistro não foi?

Thau, até a próxima eu adoro todos os meus fim de semanas não são legais!

Helôisa



ESTE É MEU CRACHA

6/05/2002

Eu fui na praia dos Ingleses e eu não sabia que eu ia lá e que a amiga da minha mãe ia vender livros e pedi uma ajuda e eu fui junto foi a minha tia e minha mãe e meu avô e eu. Eu entrei no mar de roupa e tudo



16/12/2002

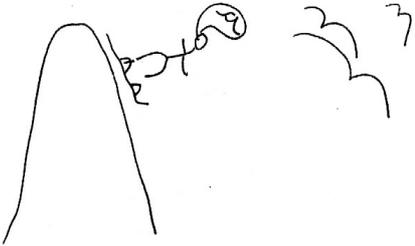
Na sexta-feira eu faltei aula eu brinquei até a noite com a minha amiga Thau. No sábado de manhã eu brinquei

na Giovana e mais tarde eu brinquei na Joana e até almocei lá e a tarde eu tomei banho de piscina na casa da Joana e ela convidou mais o Adriano e a Barbara no final da tarde eu fui no centro espirita e a noite o meu pai veio me buscar quando cheguei vi que a Thana foi dormir lá também. No domingo de manhã eu e a Thana fomos na praia e de tarde fomos na praia eu e a Thana, o meu pai a Thana e o munir meu irmão, o munir foi de sunga vermelha e de boné azul e até o meu pai comprou um ocular de sol para ele e depois a noite solaram jogos de Artificios e o meu irmão chorou porque se assustou e na sequência eu fui na oficina de manhã e de meio-dia eu almocei na casa da Helôisa.

Glennanne

DIA: 6/05/2002

Eu fui o melhor menino da escola



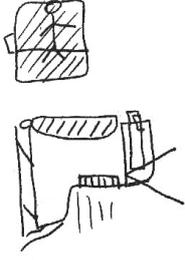
DIA: 16/12/2002

EU FUI PARA CASA DO MEU  
PAI EU COMI UMA PAO  
ARROZE E TAO DEPOIS EU DESCANSEI  
AS 3:00 HORAS EM PONTOS EU  
FUI PARA A CASA DA MINHA NHA  
DEPOIS FUI PARA CASA DA MAE

*Rigor*

DIA: 6/05/2002

SHOPPING



DIA: 16/12/2002

Eu fiquei em casa porque o meu pai tava  
com dor nos costos e fomos fazer com pros  
e ja que fomos na farmacia e não tinha  
o remédio e fomos na outra farmacia  
ter o remédio e depois fomos pegar uma  
fita de video e depois fomos para casa e  
de pois a mamãe e de pois vimos o filme  
e o nome X MENE e foi muito legal.

*Isaac*

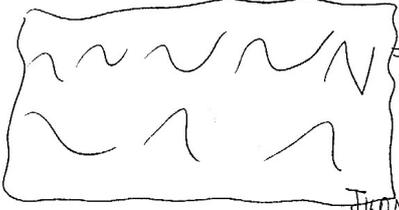
DIA: 6/05/2002



DIA: 16/12/2002

DOMINGO EU FUI NA FESTA DO MORRO DAS PEDRAS

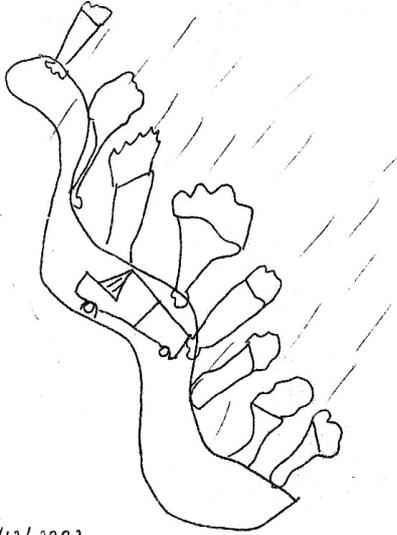
E BRINQUEI TOMEI BANHO DE PEQUENA ESCORREGADORA  
E NO ESCORREGADORA EU TOMEI REFRIGERANTE  
E EU COMI FAROFA E ARROZ E GALINHA E  
DEPOIS EU FUI MOLHAR A PERNA E DEPOIS  
EU TOMEI BANHO DE NOVO E DEPOIS ESPEREI O  
ESPERANTE E DEPOIS EU FUI NO ERREGAVIR



*Jhonata*

DIA: 6/05/2002

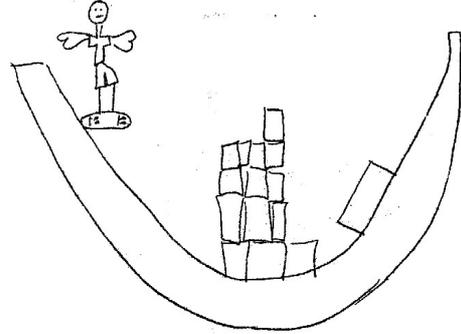
Eu fui na serra do rio das-  
tros e fui na fabrica de masan e fabrica de  
xaraja



DIA: 16/12/2002

Eu fui nas dunas e brinquei de  
surfa nas dunas com a prancha

de dunas e eu caí da prancha  
de dunas e fiz uma rampinha  
e fui num raufi de esquete  
e andei lá



ghonatan

DIA: 6/05/2002

FUI NO SUPER COMPRAR AS COISAS DO MEU ANIVERSARIO

FUI NO SHOPPING FUI NUMA LOJA DE LIVRO

DEPOIS QUE FUI NO NAT LOJA DE LIVRO

MINHA AMIGA FOI LA INCASA.

DIA: 16/12/2002

No sábado acordei 9 horas

e fui no internet e vi o Meu e-Mail  
e depois desconectei a internet  
e Jôji Mario e sai do computador  
tomei banho e toquei o telefone  
e era a Ana Luiza ela disse se  
ela podia ir comigo No aniversário  
da Beloisa e da Busca e fui  
pegar ela para ir No aniversário  
da Beloisa e comemos um  
pouco de salgadinho e brincamos  
No parque fomos No gira-gira  
e depois No balanço e comemos  
o churrasquinho e fomos para dentro  
e comi Mais escutei Música  
e parou de churrasca e brincamos  
e fomos falar para a Mãe  
da Beloisa e disse se  
podia botar o pula-pula  
e ela botou e todo mundo  
foi No pula-pula e fomos cantar  
parabéns e comemos docinhos e mais  
coisas e fomos brincar No parque

e a Mãe da Ana Luiza  
chegou e fomos embora ela Me doicheu  
em casa e a minha Mãe disse  
que a Minha amiga não estava  
e liguei para a casa dela e  
tinha gente No telefone e procurei  
ela e estava embicho da  
sarna da Minha Mãe e meu pai  
e fomos dançar e Macatangá  
para fazer uma coreografia  
para Mostrar a Nossa dança  
para os Meus pais e dormi  
e No outro dia eu ensinei  
a Brabela Noite felis No teclado  
e ela soube em um segundo  
e fomos Na estera e ficamos  
15 minutos e fomos ver  
se podemos tomar sorvete  
e no a água da piscina  
se estava boa e está um  
gelo e tomei café e  
Jôji Mario e fui até  
a fase e pintei desenho  
e dei e-Mail para a  
minha irmã.

Jordana

6/5/2002  
 A minha mãe foi lavar minha casa e a minha tia também e pois fomos lavar a outra casa que agente tá construindo



DIA: 16/12/2002  
 No sábado de manhã eu fui na santa paulina e demoramos muito para chegar chegando lá fomos ver a cama dela e de quem ela cuidava depois anotamos o nome para dizer que nós vimos as camas depois fomos rezar e lá tinha a santa cuidando duma senhora deente depois a minha mãe deu comida para o meu irmão e depois eu meei pai e minha mãe almoçamos depois a minha mãe comprou para mim um respicinho para colocar medas uma foto dela num album pequena e pulseirinhas de pedidos e para o meu irmão eu não me lembro e depois nós fomos na casa da minha mãe tomar banho de piscina depois fomos tomar café e entramos de novo na piscina e depois nos fomos em borramilla

6/05/2002

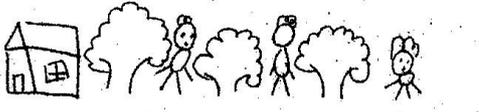


16/12/2002  
 e fui no aniversario do meu vovô (91)  
 depois eu comi sorvete e ele a fudei a minha mãe



Paulina

DANIAS DO ME DIS E I E DIMI ZNT



DIA: 16/12/2002

7 Dias o meu papai mibuscou tanto eu fiquei na casa da micha né eu jogei zildes-gama, foi isto e tacar eu fui no big o meu papai ele combrou dois discos e meu irmão combrou lego e fui no cachorro quente o meu papai ele pegou uma sagola e foi um de tacar e muito tempo fui empota para casa da minha mãe.

Lucas Dutra

DIA: 16/12/2002

Eu joguei bola o dia todo e no fim do dia eu fui no shopping e quando fiquei no shopping a minha mãe encontrou a amiga e conversou um pouco e depois falamos com o papai noii e fomos ver o presq do meque donaldi e o presq tava muito caro e compramos saugadinho compramos chocolate e um rebre e fizemos um lanche e fomos embora.

Lucas João

ODIA DO ANIVERSARIO DO CASAMENTO DA  
TIA E O PADRILHO

DIA: 16/12/2002

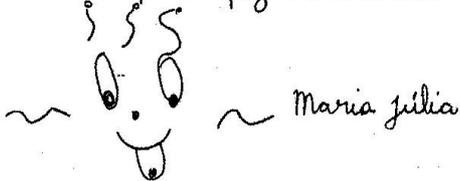
6ª feira depois da aula eu fui  
pra casa da minha tia e do meu  
tio.

sábado

Quando eu acordei eu rápido  
tomei café para ir na piscina com  
o meu tio. Só que ele não tava com  
roupa de banho. Então eu tomei  
banho sozinho. Mas depois meu  
outro amigo do outro colégio o  
Lucas veio brincar comigo.  
Brincamos de cabo de guerra com  
a bola

domingo

No domingo eu fui embora para a  
minha casa para fazer os deveres.



DIA: 6/05/2002

FUI NA DRA DE BISILETA



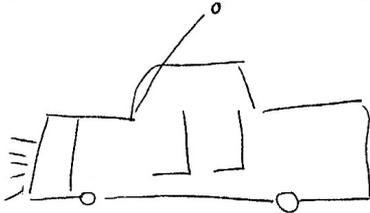
DIA: 16/12/2002

Eu fui na casa deapai e logo  
de artesanato e era colorido eu vi tio e tio  
fome da proquito-brubi. eu vi estes fogos pela  
janela.

matheus

DIA: 6/05/2002

EU FUI NUSHOPPING.



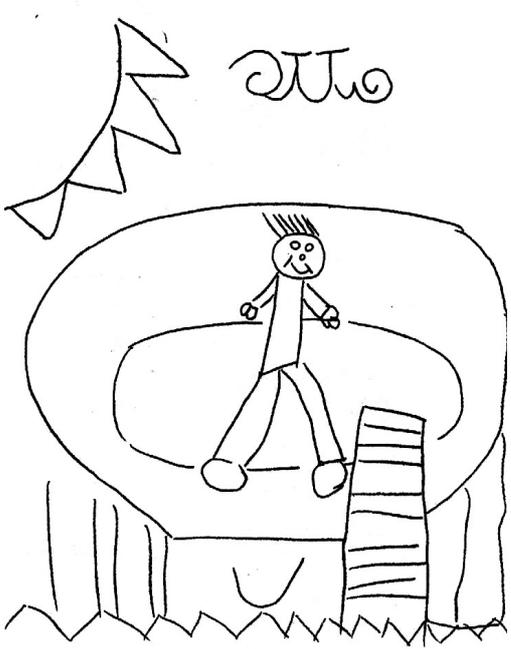
DIA: 16/12/2002

NO SABADO O MEU PAI  
CHEGOU DE VIAGEM EU FIQUEI  
MUITO FELIS POR QUE ELE FI-  
COU UNS 4 MESES FORA MAS  
ELE FOI LOGO DE MANNA  
EMBORA EU FUI BRICAR NA CASA  
DO MEU AMIGO A MAE COMPROU  
CAMARÃO PARA O AVMOGO  
A MAE COMPROU 1 GIBI PARA  
MIM E COMPROU UMA COISA  
TIPO UMA REDE

NO DOMINGO

EU A UMOSAI NA CASA DO MEU  
AMIGO EU TOMEI BANHO  
NA PISINA DO MEU AMIGO  
A MAE COMPROU OUTRO GIBI  
E FISEMOS MAIS OUTRA COISAS.  
NICHOLAS

DIA: 6/05/2002

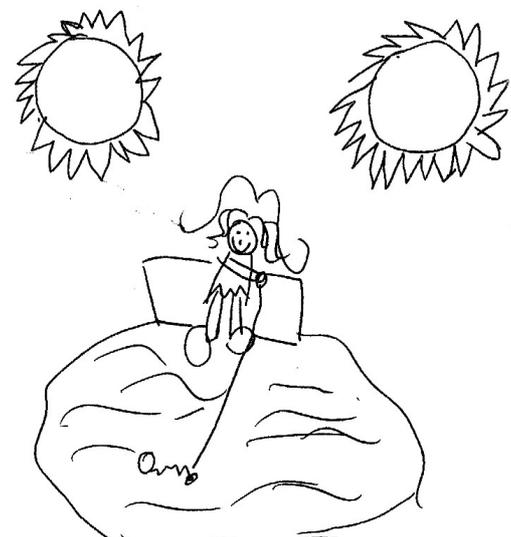


DIA: 16/12/2002.

SÁBADO EU E A MINHA TIA VAMOS  
CORTAMOS GRAMA EU FOI TIRAR  
AS GRAMAS GRANDE E A MINHA TIA  
CORTAVA GRAMA DEPOIS FOMOS  
CORTAR A DAMA DA NOITE A MINHA  
TIA APROVEITOU UM PEDACO DA  
DAMA DA NOITE PARA FAZER  
UM PAISO.  
DOMINGO DE MANHÃ EU O MEU PAI E  
O MEU BRIMO MATEUS FOMOS  
PARA PRAIA DETARDE EU FOI  
PARA PRAIA DE NOVO QUANDO  
VOLTAMOS DA PRAIA EU E A  
MINHA TIA BOTAMOS OS PISCA-PISCA  
DEPOIS QUANDO O MEU PAI FOI ENB-  
ORA A MINHA TIA VALERIA CHEG-  
OU ELA TROU UMA FITA DE VIDIO  
A MINHA PRIMA AGOR DOU  
AGENTE ESTAVA ASSISTINDO O  
VIDIO O CAM LIGOU E FALOU  
PARA MINHA TIA A MINHA P-  
RIMA CHOROU A MINHA TIA VAL-  
TISSSE PARA E DISTRAIR MINHA  
PRIMA ELA CAIO NAS GARGALHADAS  
E DEPOIS TODOS FORAM DORMIR  
O MEU FIM DE SEMANA ESTAVA  
OTIMO.

OTTO

DIA: 6/05/2002  
FU NO PARQ ECOLOGICO

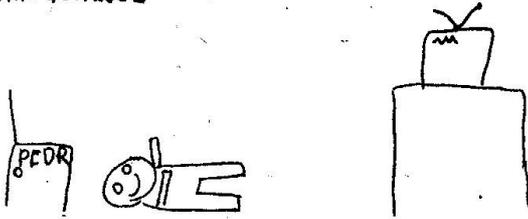


DIA: 26/08/2002  
A ANA CRISTINA FOI NA MINHA  
CASA DEPOIS LEVAMOS A ANA CRISTINA

ATE A LAGOA. E POIS AMINA  
AMIGA FOI NA MINHA CASA E DEPOIS  
EU FOI NA CASA DA ISABELA  
EU A MINHA MÃE PENSANDO  
SOBRE A MINHA FESTA DE DESPE-  
DIDA. NOS FOMOS NA INAUGURACÃO  
DO TUNEL EU FOI NO COMPUTA-  
DOR. DEPOIS EU VITELEIZAO  
EU FOI NA IGREJA EU BRINQUEI DE  
BICICLETA E DE PATINETE E DE BOLA  
E DE ESCOLINHA A MINHA AMIGA  
QUE SE CHAMAVA MÔNICA E DEPOIS  
EU FOI NO ANIVERSARIO DA JULIA  
QUE FAZIA CINCO ANOS E OS  
AMIGOS E AMIGAS DA MINHA IRMÃ  
EU FIQUEI SUADA EU POLE  
I NO POLA-POLA  
NA MINHOCA INFLAVIA UMA PIRA  
NO ROSTO DA POSINHA QUE É DAS  
MINHAS SUPER PODEROSAS LÁ AVIA  
DOSINHO BOLO PESA PIPOCA.  
EU BRINQUEI NA PISINA DE BOLINHA  
CAMALASTICA.

PAULA

DIA: 4/06/2002



DIA: 16/12/2002

NO SÁBADO DE MANHÃ FUI NA  
PISINA DO AMIGO DO MEU PAI QUE  
SECHA MAVA TIAO DENTRO DA PIS-  
INA TINHA UM SAPO DEPOIS FUI NA  
OUTRA PISINA DO TIAO E DEPOIS  
FUI PRA CASA E NO DOMINGO DE MA-  
NHA FIQUEI EM CASA AS SISTINDO  
TELEVISÃO E DE TARDE NA QUELE  
TEMPORAU FUI NA PRAIA E LEVEI  
UM MONTE DE CACHOTE NA PRACHA.

PEDRO

DIA: 4/05/2002

EU BRINQUEI NA MINHA CASA  
COM O MEU IRMAO



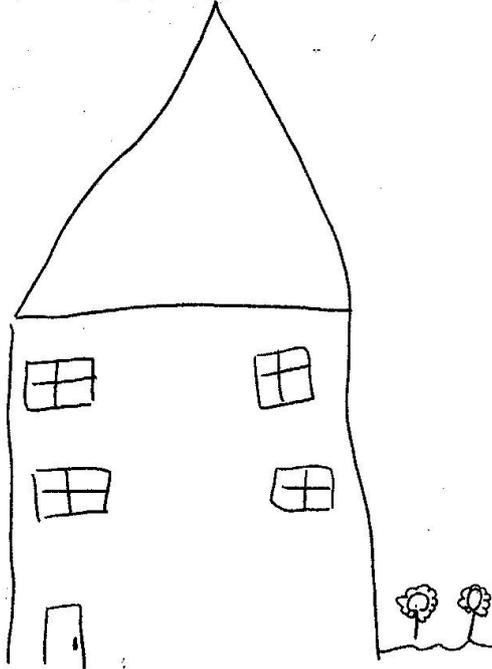
DIA: 16/12/2002

NO DOMINGO MINHA MÃE DISE  
EU VOU LIMPAR O BANHEIRO  
E DEPOIS VOU LIMPAR A PISINA  
ELA CE ESQUECEU DE TUDO  
IS NA HORA DE COMER EU  
COMI PIZZA DUAS PIZZAS UMA  
DE PRESUNTO E QUEIJOAOTRA  
DE CALABRESA EU E O  
MEU IRMAO JOGAMOS FUTEBOL  
EU O VENSI DEPOIS JOGAMOS  
DISCO E DEPOIS BRINCAMOS  
COM OS CACHORROS LUKC  
E LOBINHO O LUKC TINHA  
MEDO DE MIM E DO DANTE  
A GENTE DEIXOU O LUKC  
E O LOBINHO MUITOS  
COM MEDO DEPOIS  
A GENTE VIU BASTANTE  
TELEVISÃO E DEPOIS  
A GENTE FES UM LANCHINHO  
E DEPOIS A GENTE A NOITE  
A GENTE FES MUITAS  
PALHASADAS A NOSH VO  
LIGOU E A MINHA MÃE VEIO  
CORRENDO PARA A TENDER  
A MINHA VO.

SIDARTA

DIA: 6/05/2002

FUI/NACORU NUADSR



DIA: 16/12/2002

No sábado fui passar o dia na casa de meu amigo Felipe brinquei de bola, bonecas e outras coisas e, mais tarde ele foi na minha casa e a prima de ele e a minha prima também e também encontrei uma cobra e no domingo brinquei. lidoi.

Vinicius

**Anexo 4** – fragmento da interlocução, retirada do diário de bordo (07 de julho de 2002)

	As crianças vão entrando na sala e se sentando. Depois que está todo mundo sentado a professora diz:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yve: Hoje nos vamos fazer uma atividade diferente, vocês viram que a sala está arrumada de outro modo. Então, a professora Elza vem hoje aqui para conversar com vocês.</li> <li>2. Yve: Vocês já conhecem a professora Elza, eu vou deixar ela explicar o que ela veio fazer aqui.</li> <li>3. Elza: Bem vocês estão já há um tempinho juntos, então hoje a gente vai fazer uma atividade que funciona assim, prestem atenção.</li> <li>4. Elza: A gente vai escolher um nome de um coleguinha, ou então alguém Pode se oferecer e os outros vão dizer como é que o coleguinha é, como ele se comporta, o que ele faz de bom, se ele contribui com a turma, vocês estão entendendo. Vou dar um exemplo quem quer começar.</li> <li>5. Quem gostaria de começar.</li> <li>6. Eu!</li> <li>7. Elza: Então vamos fazer assim, começando deste lado. O que vocês gostariam de dizer para o Matheus.</li> <li>8. Higor. Ele bate, joga pedra.</li> <li>9. Lucas J. Ele é amigo só do Isaac e bagunça na Educação Física.</li> <li>10. Paula: Tira a concentração da gente, quando a professora ta falando ele ta implicando.</li> <li>11. Nicholas: É inteligente!</li> <li>12. É inteligente? O que é ser inteligente?</li> <li>13. Nicholas ele escreve, lê, sempre responde o que a professora pergunta.</li> <li>14. E você Matheus tem alguma coisa a dizer.</li> <li>15. Matheus: Não é tudo verdade o que eles disseram.</li> <li>16. Quem gostaria de fazer agora//</li> <li>17. Eu.</li> <li>18. Kamilla! Então agora nós vamos falar sobre a Kamilla.</li> <li>19. Ana Cristina: É muito amiga só da Carla.</li> <li>20. Jordana: Sabe escrever palavras.</li> <li>21. Paula: ela se alfabetizou rápido.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. A professora Elza entra na sala. Yve senta-se.</li> <li>3. Elza vai até o quadro e escreve.</li> <li>6. Matheus levanta a mão.</li> </ol>