

**CRIANÇAS CONSIDERADAS FRACAS, POR SUAS
PROFESSORAS, NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO,
DIANTE DA ESCRITA E DA LEITURA**

ORLANE ROSÁLIE NASCIMENTO SILVA

**CRIANÇAS CONSIDERADAS FRACAS, POR SUAS
PROFESSORAS, NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO,
DIANTE DA ESCRITA E DA LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.

RECIFE

2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CRIANÇAS CONSIDERADAS FRACAS, POR SUAS
PROFESSORAS, NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO,
DIANTE DA ESCRITA E DA LEITURA**

Comissão Examinadora

1º Examinador/Presidente

2º Examinador

3º Examinador

Recife, de

de 2003

SUMÁRIO

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO.....	8
INTRODUÇÃO.....	11
1 - Alfabetização e Interação: ensinar e aprender a ler e a escrever na escola.....	14
2 - A Apropriação da Escrita: alfabetização e letramento.....	21
3 - Alfabetização e fracasso escolar.....	25
4 - Alfabetização através do diálogo: o enfoque discursivo.....	
OBJETIVOS.....	42
1 - Objetivo geral.....	42
2 - Objetivos específicos.....	42
METODOLOGIA.....	44
ANÁLISE DOS DADOS.....	50
1 - Motivação do Aluno para a leitura/escrita.....	50
2 - O diálogo na sala de aula.....	58
3 - A indisciplina dos alunos (um olhar construtivo).....	72
4 - Concepções das professoras sobre ler e escrever e os seus prognósticos quanto aos alunos com dificuldades na alfabetização.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
ANEXOS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

RESUMO

No enfoque construtivista e sócio-histórico, concebe-se a alfabetização como uma aquisição da criança num espaço discursivo. Ensinar a ler e a escrever não corresponde a levá-la, apenas, ao domínio do código escrito, mas, à exploração da linguagem como constitutiva de seu pensamento e meio de comunicação, de modo que a aquisição da leitura e da escrita seja entendida por ela como uma ferramenta cultural necessária ao seu crescimento social e pessoal. O presente estudo teve como objetivo identificar como crianças consideradas fracas por suas professoras, no processo de alfabetização, se posicionam enquanto leitoras e escritoras diante do objeto social escrita e de atividades de leitura e de escrita. Para a realização do objetivo proposto foram escolhidas quinze crianças pertencentes à turma de 1ª série da rede pública estadual de ensino, consideradas fracas por suas professoras, obtendo-se essa informação por meio de uma entrevista prévia feita com elas. Foram planejadas dezoito sessões de observação, videogravadas, em que eram propostas, às crianças, diversas atividades de leitura e de escrita. Várias dessas atividades foram selecionadas para análise, privilegiando-se situações interacionais nas quais havia evidências de seu posicionamento diante da escrita e da atividade de ler e de escrever. Embora muitas crianças já apresentem algum conhecimento sobre ler e escrever, o que foi confirmado nas atividades dirigidas e nos momentos de diálogo que se estabeleceram na sala de aula; quando são

cobradas a ler e a escrever, elas ainda não se sentem autorizadas para tal. Foram realçados, também, alguns indicadores que denotavam motivação para o objeto escrito; e a indisciplina foi discutida como uma dificuldade das crianças se incluírem no processo de alfabetização. Esses resultados foram confrontados com a concepção das professoras das crianças investigadas e a maneira como elas conduziam o processo de ensiná-las a ler e a escrever.

ABSTRACT

In a constructivist and social historical focus, the literacy is an acquisition of a child in a debatable area. Teaching how to read and write doesn't correspond to guide one only to the written code domain but the exploration of the language as thought formation and means of communication, so that reading and writing acquisition be understood by the child as a cultural tool necessary to one's social and personal growth. The present study had as objective to identify how children considered as weak by their teachers in the literacy technique, take their places as readers and writers facing the writing social object and the reading and writing activities. To the accomplishment of the proposed goal fifteen children belonged to first degree of public state network, considered weak by their teachers were chosen, and this information was obtained through previous interviews with these teachers. Eighteen watching meetings were planned and video recorded where several reading and writing activities were given to the children. Various of these activities were selected to be analysed, giving emphasis on interactive situations where there was evidence of their attitude towards writing and the activities of reading and writing although many children have already shown some knowledge about reading and writing. It was proved true during managed activities and in the dialog moments that took place in the classroom when they were asked were to read and write, they were not able to. Some indicators that denoted the motivation to the written object were enhanced and the indiscipline was discussed as children's difficulty in making part of the

literacy process. These results were compared to the teacher's conception of investigated children and the way they conducted the method of teaching the children how to read and write.

APRESENTAÇÃO

A alfabetização hoje, diferentemente do que alguns professores ainda pensam, é vista como um processo que se inicia antes mesmo de a criança entrar na escola ou na pré-escola, pois, vivendo em contato com o mundo da escrita, no seu dia a dia – através dos letreiros das ruas, das propagandas dos *outdoors*, das embalagens dos produtos que consomem etc. –, as crianças já chegam à escola com alguma informação sobre o papel social da escrita. Nos seus cotidianos elas já assistem, de forma direta ou indireta, a atos de leitura e escrita, realizados por algum leitor/escritor experiente.

Entretanto, no caso dos filhos de pais menos favorecidos (e geralmente analfabetos ou semi-analfabetos), nem sempre essas crianças têm oportunidades de apreenderem o sentido e a utilidade da escrita, uma vez que no seu ambiente familiar a escrita quase nunca é mostrada em sua função social. As condições econômicas dessas famílias também não lhes permitem comprar livros, revistas ou jornais. É por isso que, desprovidas de um ambiente familiar que lhes dê oportunidades de descobrirem o significado da língua escrita, as crianças menos favorecidas, já discriminadas por não usarem a linguagem considerada “correta” (língua culta), são, geralmente, predestinadas ao fracasso escolar.

O presente trabalho, respaldado no enfoque construtivista da aquisição do conhecimento e na concepção histórico/crítica da aprendizagem, de acordo com

as pesquisas de Ferreiro (1995, 1997, 1998), de Ferreiro e Teberosky (1985) e de Smolka (1988, 1995, 1997, 2000) dentre outras, tem a intenção de mostrar a alfabetização numa dimensão mais ampla e atual, que extrapola o espaço da sala de aula, considerando o aluno *letrado e iletrado* como alguém capaz de aprender a ler e a escrever. Dessa forma, serão apresentados inicialmente alguns recortes teóricos que fundamentam a concepção de alfabetização ora apresentada, possibilitando, assim, uma maior compreensão dos objetivos e da metodologia utilizados quanto ao trabalho realizado.

Ainda, sem querer apontar culpados para o fracasso da alfabetização na escola pública, mas, sim, buscar saídas exequíveis para minimizar esse fracasso, o trabalho apresentado foi fruto de uma experiência prática com alunos de uma escola pertencente à rede pública estadual, e teve como proposta avaliar o posicionamento dos alunos, que são considerados fracos por suas professoras no processo de alfabetização, conforme entrevista previamente realizada com elas.

Para analisar a posição, enquanto leitores e escritores, daqueles alunos considerados fracos por sua professora, foi realizado um trabalho de acompanhamento e observação desses alunos no ambiente escolar, durante quase um semestre letivo, propondo-se atividades que priorizaram a exploração do material escrito e o próprio diálogo sobre temas de interesse deles. O trabalho foi chamado de intervenção, embora, é preciso enfatizar, que a intervenção não foi feita com a intenção de treinar as crianças para melhorarem seu desempenho, mas, tão somente, no sentido de capturar os seus posicionamentos enquanto sujeitos construtores de seu processo de letramento.

Assim, reconhecendo que a atuação do professor pode facilitar ou inibir a criança na sua aprendizagem, espera-se, a partir dos resultados obtidos, contribuir para o campo educacional, levando o professor a ter uma melhor

compreensão da alfabetização na escola, considerando a criança como um sujeito ativo nesse processo, principalmente com relação ao aluno da escola pública, freqüentemente visto como “menos capacitado para aprender” (CARRAHER, 1989). Acreditar que o aluno é capaz é uma posição que, quando assumida pelo professor, torna viável a aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Analisando o papel da linguagem em nossa vida, vemos que ela representa a possibilidade de expressar nossos sentimentos, nossos planos e idéias, bem como conhecer os sentimentos e opiniões dos outros. É, principalmente, através da linguagem que as pessoas se expressam e se comunicam. Ela permite a socialização do ser e faz parte do processo de constituição de seu pensamento.

A linguagem, entretanto, é um processo de construção gradativa, pois, é a partir das relações com os outros que a criança vai articulando sons, palavras, frases e dominando novas estruturas de sua língua. E é nesse contexto que fatores culturais e sociais produzem diferenças na aquisição da linguagem, ao se misturarem, de forma particular, no curso de seu desenvolvimento (da criança). Diante disso, é preciso saber que a língua falada, trazida pela criança pobre para a escola, não deve ser vista como uma linguagem deficiente, mas, como uma variante lingüística, pois, embora possa desconhecer a forma ortográfica das palavras (que a escola deverá ensinar), suas verbalizações quando entra para a escola têm a intenção de comunicar sua experiência de vida, expressando seu nível de leitura já construído.

É por isso que Smolka (1988), através de sua proposta pedagógica de alfabetização como um processo discursivo, potencializa a função transformadora da linguagem, vista como uma forma de interação no contexto

escolar. Para ela, a escola não tem trabalhado a elaboração do conhecimento com as crianças. O que tem acontecido é o oposto. A escola tem silenciado a fala da criança, “através da repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e sem sentido” (contra-capá do livro). Entretanto, quando se criam *espaços de negociações dos diferentes modos de ver e dizer o mundo*, através do diálogo que se estabelece na sala de aula, há elaboração e produção compartilhada do conhecimento.

Considerando a perspectiva sócio-interacionista, é preciso se pensar na linguagem como um fenômeno interativo e dinâmico, onde a fala e a escrita são vistas a partir do enfoque dialógico e interpretativo. E, embora esse enfoque ainda esteja pouco estruturado, ele “não toma as categorias lingüísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais” (MARCUSCHI, 2001, p. 34).

A língua (falada ou escrita), como parte da cultura, reflete a própria organização da sociedade, a partir das complexas relações que ela mantém com as formações e representações sociais. Embora exista uma tendência em se direcionar o ensino da língua na escola para o estudo das regras gramaticais (ênfatizando-se apenas a escrita padrão), é preciso saber que, enquanto prática social, o ensino da língua envolve a fala e a escrita. Não podemos, portanto, entender a língua sem a sua intenção comunicativa, baseada, apenas, no seu emprego formal, morfológico e gramatical. Embora o surgimento da escrita tenha proporcionado avanços consideráveis para a sociedade, sua supervalorização apenas contribuiu para colocar numa posição de privilegiados aqueles que a dominam (MARCUSCHI, 2001).

É preciso compreender, primeiramente, que, assim como a criança aprende a se comunicar verbalmente vivendo numa comunidade falante (desde que ela não apresente nenhum comprometimento auditivo), aprender a ler e a

escrever pressupõe a existência de um ambiente alfabetizador que possibilite à criança a compreensão da função social da escrita. Esse, entretanto, não se traduz apenas num ambiente físico carregado de coisas escritas. O ambiente alfabetizador caracteriza-se por ser um ambiente onde as inúmeras interações com a língua escrita possam se dar, mediadas por pessoas capazes de ler e escrever. Deve englobar atos de oralidade, leitura e escrita, que devem acontecer de forma contextualizada e integral, na escola.

O professor, a fim de ampliar e enriquecer a linguagem da criança, precisa, antes de tudo, entender que a linguagem infantil é diferente da linguagem do adulto. Mas, ser diferente não significa ser inferior ou deficiente. A atitude dos professores que não valorizam as diversas formas de expressão verbal das crianças por considerá-las “erradas”, pode fazer com que essas crianças se caíem, pois, sem confiança em si própria, uma vez que sua linguagem não é concebida como uma manifestação lingüística legítima e digna pelo seu professor, as crianças das classes populares bloqueiam sua expressão e enfraquecem o seu poder de comunicação. “Sendo organizadora e reguladora da conduta, a linguagem é, simultaneamente, conhecimento social e produção individual e, como tal, está presente em todas as manifestações do conhecimento humano (social, natural, lingüístico e lógico-matemático)” (KRAMER, 1995, p. 97). Assim, é através da conversa, do incentivo à fala e da valorização das formas de expressão da criança na sala de aula que se permitirá que ela construa e amplie sua linguagem.

Desde cedo a fala representa para a criança um meio de comunicação e expressão social. A construção da linguagem oral se dá a partir de sucessivas aproximações com a fala do outro. Ela aprende a verbalizar a fala num processo gradativo, através da linguagem oral que o adulto e demais falantes lhes expõem. Mesmo antes de entrar na escola, a criança também já cria hipóteses

sobre a escrita e, dependendo da qualidade de interação que ela estabelece com esse objeto de conhecimento, sua alfabetização se processará.

Leitura e escrita, por sua vez, são instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos atualmente. Dessa forma, repensar a alfabetização implica para nós, enquanto educadores, em apropriar-se dos conhecimentos existentes hoje sobre o assunto, reconhecendo os enfoques teóricos que conduzem a uma prática pedagógica de alfabetização competente.

1 – ALFABETIZAÇÃO E INTERAÇÃO: ensinar e aprender a ler e a escrever na escola

Embora a concepção de alguns educadores ainda seja a de que ler é sinônimo de decodificar, e escrever, de copiar, há pelo menos duas décadas os enfoques teóricos que tratam do assunto já nos mostram alfabetização (ação de ler e escrever) como algo que extrapola o espaço e o tempo escolar. Ao entrar para a escola a criança já possui algum conhecimento da língua que fala e que utiliza no seu dia-a-dia. É importante, pois, saber qual a leitura de mundo que ela apresenta quando ingressa na escola.

Considerando o modelo tradicional de educação, o conhecimento se traduz em conteúdo, em informações e fatos a serem transmitidos aos alunos, onde o ensino é marcado pela transmissão de informações. Mas, contrapondo-se ao modelo tradicional, a Psicologia Cognitiva mostra a nossa participação ativa na construção de nossas idéias na vida cotidiana. Dessa forma, o conhecimento que temos sobre as coisas é decorrente de nossa própria maneira de interpretar e representar o mundo. E a diversidade de experiências do meio instiga o próprio pensar e o conceber os objetos do conhecimento.

Analisar o papel da interação social na construção da leitura e da escrita tem sido um dos estudos feitos sobre o desenvolvimento sócio-cognitivo, dentro e fora do contexto escolar, principalmente no campo da Psicologia Educacional. Tendo como base os pressupostos piagetianos, Ferreiro e Teberosky (1985) têm procurado aprofundar o estudo sobre a interação entre crianças. Considerando assimétrica a relação adulto-criança, na medida em que as relações de poder e autoridade inibem e reduzem o desenvolvimento da criança, elas procuram enfatizar em seus estudos a interação de crianças. Para elas, a simetria dessa relação (criança/criança) ajuda a diminuir as contradições que possam existir nas trocas sociais. As interações entre parceiros de mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com os estudos realizados, caracterizam-se por uma ação partilhada mais equilibrada.

Sobre essa questão, existem vários estudos que discutem a construção do saber pela interação social tanto em parceiros do mesmo nível cognitivo como em parceiros de níveis cognitivos diferentes (no caso, relação professor/aluno). Para esses pesquisadores as duas formas de interação são importantes (cf., por ex., CARVALHO et alii.,1998; LADYS et alii.,1997; PEDROSA, 1996; PEDROSA et alii.,1995; PEDROSA et alii., 1996; PEDROSA et alii, 1997). É preciso ver, porém, quais as modalidades de aquisições que cada um tipo de interação privilegia (cooperação, conflito sócio-cognitivo, transmissão cultural, etc).

No caso da interação na sala de aula é preciso se pensar não apenas nos objetivos que se pretende alcançar através dela, mas, também, nos mecanismos subjacentes a tal interação. É importante o professor estar consciente de seus objetivos, pois, as atividades interativas propostas devem estar direcionadas para a consecução deles. É preciso, entretanto, garantir um espaço que

possibilite trocas de experiências e pontos de vista que levem a criança a dar a sua opinião e confrontá-la com as idéias do grupo.

Sob o enfoque cognitivo, o conhecimento da criança sobre o que está escrito é uma representação mental (não é mera reprodução). Ensinar não implica em simplesmente transmitir conhecimentos, mas, *levar o aluno a pensar, a explorar e descobrir respostas, representando-as mentalmente*. Entretanto, a concepção construtivista não considera apenas o papel do aluno na aprendizagem escolar, mas, também, daqueles que contribuem acompanhando-o e orientando-o na assimilação dos conteúdos necessários à educação escolar. A aprendizagem é, dessa forma, *uma construção de significados compartilhados* (SALVADOR, 1994).

Ao ingressar na escola, a criança passa a viver com sua atenção voltada para a leitura e a escrita. Entretanto, os pré-requisitos colocados pela escola, baseados apenas nas noções de maturidade e coordenação motora, ou, mesmo, na imposição do silêncio e da imobilidade, por parte do professor, são aspectos que, na maioria das vezes, distorcem o próprio sentido da alfabetização (quando não a tornam algo impossível de se concretizar). Muitas vezes, é a falta de oportunidades para explorar as competências do aluno (e não a sua incapacidade), que serve de empecilho à construção do conhecimento em sala de aula.

Considerando a prática pedagógica na alfabetização como algo relevante, desde que ela se constitua numa prática social, Kramer (1995, p. 71) destaca o papel assumido pelo professor como “um dos determinantes da alfabetização da criança”. Embora veja o direito à educação como algo que é defendido por todos os educadores, é preciso que cada um, enquanto profissional, procure ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre os facilitadores pedagógicos da

alfabetização. Para isso, é preciso que se conheçam os atuais estudos e pesquisas sobre alfabetização, apropriando-se dos mesmos.

Partindo de uma reflexão sobre o papel do professor e da função da escola como um todo, é preciso ver que as idéias que os professores têm (ou já tiveram) sobre aprender a ler e escrever estão relacionadas às suas crenças, expectativas e motivações, seu conhecimento sobre o assunto (ou desconhecimento), baseado na sua própria história de alfabetização.

Quando o professor considera a fase inicial do ensino da escrita como uma habilidade e não um conhecimento, ele costuma programar atividades visuais, motoras e auditivas, apenas de forma reprodutiva (simples cópia ou repetição para fixar o conhecimento). Mas, o ensino da leitura e da escrita deve ser visto como algo que vai além da aquisição de habilidades. Aprender a ler e escrever uma língua não é simplesmente decodificar ou codificar palavras, mas, principalmente, compreender as idéias articuladas pelas palavras e saber que elas fazem parte de um contexto cultural específico. A língua constitui-se “como um sistema de signos histórico e socialmente construído que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, MEC/SEF, 1998, v. 3, p. 117).

Enquanto atividades complexas, o ler e o escrever devem ser entendidos pelo professor, de tal forma que ele possa construir um referencial consistente para a sua prática pedagógica. Ensinar a ler e a escrever não é simplesmente decompor o código escrito em peças, apenas (vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases), mas, explorar esse meio de comunicação nas suas diversas formas, levando o aluno a se apropriar dele, entendendo-o como uma ferramenta cultural necessária à sua adaptação (BRASIL, MEC/SEF, 1998, v. 3).

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) têm procurado mostrar que a alfabetização não é apenas um processo mecânico, do ponto de vista da

criança que aprende. Investigando os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares, elas questionaram alguns métodos de alfabetização adotados pela escola. Suas críticas foram baseadas na teoria de Piaget (Epistemologia Genética) e seus trabalhos sobre a psicogênese da língua escrita (1979) procuram deixar claro qual o papel de cada um dos envolvidos no processo (aluno/professor/objeto do conhecimento). Na alfabetização, o sistema de representação alfabético da linguagem (leitura/escrita) constitui-se no objeto do conhecimento. As concepções do professor (que ensina) e da criança (que aprende) sobre o sistema alfabético de representação, entretanto, é que vão caracterizar e determinar a alfabetização.

Tentando compreender a lógica interna dos modos de organização mental na alfabetização e a substituição de um modo de organização por outro, Ferreiro (1998) verificou que existe um caminho ontogenético que conduz a criança à representação alfabética da linguagem. Ao tentar compreender a representação escrita da linguagem, a criança passa por problemas de classificação. Como se sabe, as letras e os números são constituídos por dois tipos de linhas, retas e curvas, não existindo nenhuma base conceitual clara para distinguí-las. No momento da alfabetização, a criança sente dificuldades em assimilar o sistema de escrita encontrado no meio social, pois, toda informação fornecida pelo ambiente a perturba, uma vez que ela apresenta uma lógica própria, intuitiva. É preciso, inicialmente, que ela modifique seu esquema assimilatório, reconstruindo o sistema de escrita sobre bases alfabéticas. O seu enfoque da psicogênese da escrita tem como base o conflito cognitivo, um conceito central da teoria piagetiana, que ajuda a explicar a estruturação e re-estruturação do pensamento da criança (PIAGET, 1976).

O conflito cognitivo que vai caracterizar a aprendizagem da leitura/escrita diz respeito ao esforço da criança em compreender a dimensão sonora e a

extensão gráfica do processo (mecanismo da escrita). Entretanto, seu esforço não deve ser visto apenas a partir da relação grafia/som ou ortografia/segmentação da escrita; deve ser analisado de acordo com a estruturação da palavra no contexto da frase, sabendo-se que, muitas vezes, o contexto não propicia clareza quanto ao significado da palavra. Ilustrando esse caso, podemos citar o exemplo da leitura feita por uma criança sobre o que sua professora escrevera no quadro (a mamãe afia a faca). Depois de ler corretamente o que havia sido escrito, a criança dá as seguintes respostas às perguntas que lhes são feitas por um adulto.

- Quem que é a mamãe?
- É a minha mãe, né?
- E o qu'ê que é "afia"?

A criança hesita, pensa e responde:

- Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá minha *fia*.

A professora, desconcertada, intervém:

- Não! Afia é amola a faca!

A oração escolhida pela professora, usada apenas para fixação da letra F, foi lida e interpretada pela criança com base na sua experiência de vida e, por não existirem indicadores claros, no contexto da situação, que mostrassem o sentido do termo, ela (a criança) cria hipóteses baseadas no seu contexto social. Ressalta a autora, que o termo "amola" apresenta, pelo menos, três possibilidades de interpretação: a mola (objeto), amola = afia, amola = chateia (SMOLKA, 1988, p. 59-61).

Os "erros", cometidos pela criança no início da alfabetização, são decorrentes da gramática própria de seu pensamento (gramática intuitiva) e das suas formas de interação verbal com aqueles que constituem seu ambiente anterior à escola. Devem, portanto, ser considerados como etapas evolutivas de

sua aprendizagem, pois são tentativas (hipóteses) que a criança faz na construção do conhecimento sobre leitura e escrita.

A aparência gráfica também não é garantia da escrita. Os primeiros ensaios da criança em direção à escrita devem ser vistos e considerados como momentos de um processo evolutivo, marcado pela influência do meio cultural, da situação educativa em que ela se encontra e das diversidades de “línguas” existentes no seu ambiente. Vale lembrar, também, que não se aprende a ler apenas na escola. Ao chegar à escola, a criança já apresenta capacidade intelectual enquanto alguém que utiliza a sua língua nativa e que é capaz de expressar-se enquanto ser falante (FERREIRO, 1998).

As conclusões de Ferreiro (1998) apresentam considerações relevantes no contexto da alfabetização, tais como:

- a criança tem noção das funções da escrita que são, muitas vezes, limitadas ou alteradas pela escola, através da metodologia empregada.
- Os erros da criança no início da escolarização não devem ser vistos como tal, mas, sim, como tentativas de se aproximar e interpretar situações criando hipóteses.
- O sentido que a criança dá a escrita depende de sua experiência passada e de seu conhecimento adquirido; a incompletude desse conhecimento não deve ser confundido com incapacidade mental ou motora.

O desenvolvimento é algo complexo, que não deve ser visto apenas a partir de uma descrição de estágios: “Progredir na alfabetização adentro não é uma jornada tranqüila. Encontram-se muitos altos e baixos neste caminho, cujos significados exatos precisam ser compreendidos” (FERREIRO, 1998, p. 67). É por isso que os professores precisam criar meios de intervenção que considerem

os problemas vivenciados pela criança e que, de fato, contribuam de forma construtiva para o seu desenvolvimento cognitivo.

O que é imprescindível para a criança na aprendizagem da leitura e da escrita é que ela entenda que essa aprendizagem é indispensável à satisfação de suas necessidades sociais, desde que o código escrito existe dentro e fora da escola. Ele faz parte da cultura coletiva de todos nós e deverá ser assimilado pela criança na alfabetização a partir de sua própria experiência. A escola deve, portanto, preocupar-se em torná-lo presente na sala de aula, através das diversas modalidades em que ele se apresenta. Aprender não é um processo solitário, mas sim um processo interativo, onde cada um constrói seu conhecimento a partir de sua relação com o meio.

2 – A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: alfabetização e letramento

Ao dizer que a alfabetização hoje deve enfatizar a função social da leitura e da escrita, alguns estudiosos e pesquisadores consideram como ponto de partida do processo o conhecimento do grau de letramento da criança. Entretanto, o sentido atual, dado a esse termo pelos que defendem tal ponto de vista, procura mostrar a alfabetização e o letramento como processos interligados, mas, distintos.

Traduzido do inglês para o português, letramento vem do termo *literacy* e significa *condição de ser letrado*. *Literate* (= letrado), por sua vez, é o adjetivo que caracteriza a pessoa que possui a habilidade de leitura e de escrita. Segundo Houaiss, Vilar e Franco (2001, p. 1747), o *letramento*, do ponto de vista da Pedagogia, é definido como “alfabetização (processo)” e “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Segundo os mesmos autores, *letrado* significa “que ou aquele que é capaz de

usar diferentes tipos de material escrito”. O sentido que se tem atribuído, corriqueiramente, aos adjetivos letrado e iletrado não está relacionado ao do termo letramento. Nesse aspecto, letrado quer dizer versado em letras, erudito; iletrado quer dizer não erudito, analfabeto, ou quase analfabeto (SOARES, 2001a).

A necessidade, ultimamente, do uso, com mais ênfase, do termo letramento (apesar do mesmo ser antigo) é consequência das pesquisas realizadas que denunciam o fato de que, apesar do índice de alfabetização ter aumentado, saber ler e escrever (alfabetizar-se) não é garantia de nossa “imersão” no mundo da escrita.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; não sabem preencher um formulário... (SOARES, 2001a, p. 45-46).

Soares (2001a) atribui a Tfouni¹ a divulgação do uso do termo letramento no campo da educação e das ciências lingüísticas, embora diga que uma das primeiras ocorrências de seu uso parece ter sido no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”, de Mary Kato². Distinguindo alfabetização de letramento, ela acredita que ser alfabetizado não significa ser letrado, assim como ser iletrado não é uma característica de todo analfabeto. O letramento indica “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se *apropriado* da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, p. 39). Apropriar-se, nessa concepção, significa assumir a escrita como sua propriedade, usando-a, socialmente e adequadamente, a partir das demandas sociais; alfabetizar-se, por sua vez, é adquirir, apenas, a tecnologia

¹ TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectivas).

² KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

de leitura e de escrita. E, embora acredite que existam diferentes níveis de letramento, alfabetizar e letrar devem ser entendidas como ações distintas, mas, interligadas. “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (SOARES, p. 47).

Tfouni (2002), por sua vez, considera que, apesar de nem sempre serem enfocados como um conjunto pelos estudiosos, alfabetização, letramento e escrita (que não significam a mesma coisa), são fenômenos que estão interligados de forma inevitável. Ao falar da alfabetização atualmente, ela destaca a importância de considerá-la a partir da perspectiva sócio-interacionista e das contínuas mudanças de nossa sociedade. Enquanto processo individual e complexo, a alfabetização refere-se à aquisição da escrita. Mas, não sendo algo que possa ser definido apenas a partir de objetivos instrucionais (determinados pela escola) e que se completa no primeiro ano de escolarização, a concepção de alfabetização deve partir, principalmente, das práticas sociais em que o indivíduo está inserido.

Para Vygotsky³, o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso dos instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc (TFOUNI, 2002, p. 21).

Partindo dos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita enquanto produto cultural, o letramento defendido por Tfouni (2002) não tem uma perspectiva etnocêntrica na qual só é letrado quem é alfabetizado. Ele é consequência do próprio desenvolvimento científico e tecnológico que caracteriza as sociedades modernas. Ao referir-se ao uso do termo *letrado*, Tfouni diz que esse não tem um único sentido, mas, é uma consequência da estrutura social e cultural como um todo. Tendo como referencial o enfoque

³ VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

sócio-histórico, podemos falar de graus de letramento, mas, não de alguém letrado ou iletrado nas sociedades modernas industrializadas. Embora se tenha considerado por muito tempo que o raciocínio lógico é uma consequência da aquisição da escrita, apenas, suas pesquisas com adultos, no período de 1984 a 1986, mostram que essas pessoas são capazes de raciocinar logicamente, de resolver conflitos e contradições, através da dialogia.

Ao dizer que o ensino tradicional tem se limitado, apenas, a ensinar a escrita e a leitura, para as crianças, através da *inculcação mecânica da nomenclatura gramatical*, Bagno (2002) ratifica a proposta de Soares sobre alfabetização e letramento. Segundo ele, é importante que o espaço da sala de aula deixe de ser o local exclusivo para o estudo das variedades lingüísticas de maior prestígio, para se tornar o espaço de estudo das variedades sociolingüísticas. “De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita” (BAGNO, p. 52).

Portanto, enquanto produto resultante da atividade humana sobre o mundo, a escrita tem a finalidade de divulgar idéias, funcionando como meio de expressão do pensamento das pessoas. Entretanto, muitas vezes a escrita passa a ser vista como um meio de dominação e de exclusão social. Ao tratar da questão da alfabetização dissociada das práticas sociais em que leitura e escrita são partes integrantes da experiência de cada aluno na escola apenas (isto é, só se trabalha com as práticas escolares de leitura e escrita), reduz-se a alfabetização a simples aquisição de habilidades, desprezando-se as dimensões críticas e normativas da escrita (SOARES, 2001b).

3 – ALFABETIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR

Considerada uma instituição educacional por excelência, a escola sempre teve como finalidade promover aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. Mas, os dados atuais ainda nos mostram uma história mais de fracassos que de sucessos quando se trata da educação popular. Baseada numa história de seletividade e de exclusão social, a escola pública apenas tem contribuído para expulsar muitos daqueles que nela ingressam. “A saída extemporânea da escola, já na 1ª série do ensino de 1º grau, é o momento mais forte da seletividade escolar. Alfabetizar-se é condição *sine qua non* para permanência no processo de escolarização” (MOLL, 2001, p. 34).

Os altos índices de evasão e repetência com relação às camadas populares de nosso país têm mostrado que a escola é incompetente para a educação dos menos favorecidos. Embora seja considerada uma escola para o povo, desde que a nossa população é constituída, na sua maioria, pelas camadas populares, o modelo de escola que tem se colocado (elitista e excludente), só tem servido para aumentar e legitimar as desigualdades sociais (SOARES, 2001b).

De acordo com Arroyo (1997), a cultura do fracasso escolar se materializou na própria organização da escola e do processo de ensino, ao longo dos anos. A escola, como modelo social e cultural, apresenta-se organizada de forma a produzir sucessos e fracassos. Não basta, portanto, apontar apenas um aspecto como causa do fracasso na educação escolar (como, por exemplo, incapacidade discente ou despreparo docente).

Cordié (1996), assim como Arroyo (1997), também diz que o fracasso escolar não é decorrente, apenas, de uma única causa. É a interação de vários fatores que, em conjunto, podem levar o aluno ao mau êxito. Portanto, apenas as condições sócio-culturais daqueles que vivem num meio desfavorecido não

podem ser consideradas como causa maior do malogro escolar, conforme têm apontado alguns educadores.

Acreditando ser o fracasso escolar “um fenômeno permanente na história da educação brasileira”, Dorneles (1999, p. 25) diz que há uma grande preocupação por parte dos professores, na sala de aula, com relação à disciplina. Muitas vezes, as verbalizações deles, expressadas através de repreensões e ameaças (dentre outras medidas) e, principalmente, pela limitação do espaço físico e uso da linguagem na sala de aula, têm como finalidade apenas conter e controlar o comportamento dos alunos, mais do que ensiná-los. Entretanto, considerar a disciplina na escola como o único caminho para garantir a harmonia e a homogeneidade, necessárias à aprendizagem escolar, “é interditar o aluno na sua totalidade”, impossibilitando a sua aprendizagem e contribuindo para o seu fracasso escolar (MOLL, 2001, p. 50). Uma educação *sem falta*, que se completa em si mesma, faz cessar os desejos de aprender e de conhecer, que marcam a própria história do homem enquanto ser dinâmico.

Historicamente, a reflexão mais abrangente sobre o fracasso escolar surgiu com a escola obrigatória e gratuita para todos, conseqüência da própria complexidade da sociedade industrial. A abertura da escola para os setores populares da sociedade definiu o fracasso como um fenômeno produzido pela escolarização massificada, mostrando uma estreita relação entre desvantagem escolar e desvantagem social.

Para justificar o fracasso escolar geralmente se tem adotado duas posições, a partir das abordagens psicologicista, biologicista e culturalista. Uma delas considera o fracasso escolar decorrente da falta de condições básicas do aluno para aprender, de suas características individuais, baseadas na ideologia

do dom. A outra, mostra o fracasso como consequência de uma deficiência cultural (ideologia do déficit cultural).

A abordagem psicologista, fundamentada nos testes, vê a não aprendizagem como uma questão pessoal, decorrente da própria incapacidade de aprender de cada um. Assim, os que não conseguem aprender na escola são portadores de alguma deficiência (mental, sensorial ou neurológica), apresentando problemas de ordem perceptual, motora, afetiva ou intelectual. Carraher (1989), entretanto, acredita que o comportamento inteligente deverá ser entendido a partir da distinção de dois níveis de inteligência: uma acadêmica e uma prática, não tendo como base apenas os resultados de testagem de alunos quanto ao seu rendimento escolar. As suas investigações têm mostrado que muitas crianças, as quais não conseguem realizar as operações matemáticas ensinadas na escola, são capazes de resolver, mentalmente, problemas complexos do cotidiano.

Ao falar da atitude de certos professores que, diante do problema dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sugerem a educação especial, Ferreiro (1997) explica que tal medida não resolve o problema. Apenas faz com que o aluno passe a carregar, consigo mesmo, a causa de seu fracasso. Ressalta, ainda, que esse problema atinge, principalmente, as crianças pobres e carentes, reforçando a discriminação social, para com elas, já existente fora da escola, como cita Ferreiro: “na medida em que a escola primária continuar *expulsando* grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos” (p. 16). O uso do termo expulsão, nesse caso (segundo a autora), refere-se aos mecanismos de discriminação, encobertos, existentes na escola, que impedem aqueles que mais precisam dela para alfabetizar-se.

É preciso, pois, distinguir-se, no contexto da escola, o que caracteriza o aluno deficiente daquele que apresenta problemas de aprendizagem. O desconhecimento do processo de desenvolvimento do aluno tem levado muitos professores a apresentarem dificuldades em identificarem o que é problema de aprendizagem. O emprego do termo deficiência tem sido sempre motivo de discussões e controvérsias. O debate em torno dessa questão tem indicado a necessidade de se evitar rótulos que contribuem para a estigmatização da pessoa que precisa de atenção especial.

A condição de deficiente é apresentada, geralmente, como algo anormal, fora do comum. Alguns autores (SOMBRA, 1983, JANUZZI, 1992) tentam mostrar os equívocos e contradições, gerados pelo uso dos termos normal / anormal, comum / incomum, deficiência / capacidade. É preciso, pois, considerar que o significado do termo deficiente é uma construção social e dependerá da concepção da pessoa que atribui e da pessoa que recebe tal atributo. Nesse sentido, são considerados portadores de necessidades especiais, segundo critérios da Política Nacional de Educação Especial, “aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente” (BRASIL, MEC/SEESP, 1998).

A abordagem biologicista também apresenta o fracasso escolar como um problema individual, relacionando-o a alguma disfunção biológica ou à desnutrição. Mas, segundo Carraher (1989), a relação entre desnutrição e fracasso escolar foi gerada pelo senso comum e tem sido reforçada por muitos professores. As pesquisas e estudos realizados têm mostrado que não existe uma relação significativa entre desnutrição e insucesso escolar. “A fome do dia pode levar a criança a desinteressar-se pelo processo da aprendizagem na sala de aula, mas não pode ser compreendida como déficit na capacidade cognitiva”

(MOLL, 2001, p. 41). É preciso, pois, analisar a questão nutricional a partir das condições sócio-econômicas que a produzem.

A abordagem culturalista, originada nos Estados Unidos da América, na década de 60, considera o fracasso escolar como conseqüência de um ambiente sócio-cultural desfavorecido. Assim, junto ao problema do déficit alimentar (questão econômica), as crianças provenientes das classes menos favorecidas apresentam o déficit cultural, isto é, o meio em que vivem, além de ser pobre economicamente, não lhes oferece condições de ter contato com o mundo, através da interação e comunicação (SOARES, 2001b).

Colocando como modelo de cultura o da classe dominante em contrapartida ao contexto cultural em que vivem os menos favorecidos (que, na concepção da elite dominante, apresenta deficiência cultural), as causas do fracasso escolar são decorrentes, mais uma vez, do próprio aluno, que apresenta deficiência cultural. Daí o modelo compensatório de educação adotado pela escola pública.

A década de 1960 e a de 1970 mostraram a questão do fracasso escolar em nosso país como conseqüência das diferenças de educabilidade e desigualdade de oportunidades socioculturais, da infância pobre e da minoria. Legitimando a cultura do fracasso nas classes menos favorecidas, a escola não foi vista como culpada pela existência dele. Ela é vista, sim, a partir do contexto e do tipo de aluno que recebe. A Educação Pré-Escolar, que marcou aquelas décadas, tinha como finalidade suprir a carência cultural e o uso de métodos inadequados para os alunos menos favorecidos, isto é, que não tinham a “prontidão” necessária para aprender a ler e escrever. Entretanto, confundindo deficiência com diferença cultural, a educação compensatória (como ficou conhecida a educação pré-escolar, à época) contribuiu, apenas, para criar mitos sobre o fracasso escolar.

Entretanto, considerando-se as explicações da Sociologia e da Antropologia Cultural, não existe cultura superior ou inferior, mas, diferentes culturas. Falar de deficiência é falar de carência, de falta. Em se tratando de cultura, é preciso se reconhecer que existe uma diversidade de culturas, cada uma diferente da outra, mas, todas estruturadas, coerentes e complexas.

Ao absolutizar manifestações culturais de uma só classe social a escola patologiza outras formas de expressão. E, nesse processo de patologização, cria deficiências que sutilmente denomina de diferenças ou hierarquização de culturas e subculturas” (MOLL, 2001, p. 44).

Embora a ideologia da deficiência cultural tenha procurado dar uma explicação aos elevados índices de evasão e repetência das camadas menos favorecidas, ela escondeu as verdadeiras razões da desigualdade social (decorrente de questões político-econômicas), onde a pobreza, enquanto patologia, é a causa maior. O que é importante também saber e se considerar é que a repetência, juntamente com a pobreza, tem sido apontada como prognóstico da evasão escolar, uma vez que reforça a baixa expectativa, o baixo rendimento do aluno, sua baixa auto-estima e, conseqüentemente, o seu fracasso escolar.

A repetência, por sua vez, fenômeno antigo e mundial na história da escola, tem sido apontado como a solução interna para o problema do fracasso escolar do aluno. Criado e instaurado como mecanismo regulador dos diversos e complexos fatores intra e extra-escolares, principalmente quando se trata da eficácia ensino/aprendizagem escolar, a repetência não é vista como um problema interno à escola. E, embora não seja analisada como tal por aqueles que fazem parte diretamente do sistema educacional (no caso, os professores), a repetência escolar tem aumentado nos últimos anos, principalmente em se tratando da escola pública. Um dos grandes problemas apresentados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em

1990, foi o alto índice de evasão e repetência, considerado o grande indicador do fracasso escolar (PÁTIO, 1999; 2000).

De acordo com dados da UNESCO, sobre a questão educacional na América Latina e no Caribe⁴ (1992), o número de alunos que repetem a 1ª série é acentuado. No Brasil, os índices de repetência estão entre os mais altos da América Latina e do mundo, segundo dados do IBGE (KLEIN E RIBEIRO, 1993). Embora se confunda, na maioria das vezes, repetência com evasão escolar, é justamente na primeira série onde se dá o maior índice de repetência na escola pública, que chega a ficar em torno de 50%. Tal fato acontece principalmente com relação à alfabetização infantil, especificamente o ensino da leitura e da escrita, sendo a maioria dessas crianças provenientes de famílias de baixa renda. Mas, “enfrentar a repetência na primeira e na segunda séries implica lidar com as condições negativas que favorecem e nutrem a repetência dentro da escola, contribuindo, dessa forma, para reforçar – ao invés de aliviar - as condições socioeconômicas desfavoráveis que os alunos dos setores populares enfrentam no momento de ingressar na escola” (TORRES, 1999, p. 12).

Enquanto decisão do professor (geralmente), a repetência tem como causa diversos motivos. O principal deles é o baixo desempenho do aluno, (qualificação insuficiente). Também funciona como um mecanismo de advertência ou castigo para o aluno, conforme critérios subjetivos do professor (assistência às aulas, aparência pessoal, disciplina, etc.). Um dos problemas mais graves, porém, com relação à repetência, diz respeito à avaliação feita pelo professor no início do ano letivo, em termos da “previsão” dos alunos capazes, ou não, de aprender o que a escola oferece, baseando-se apenas na identificação das condições socioeconômicas do aluno e na sua indisciplina. Isto é comum na alfabetização, tendo em vista a própria concepção do professor

⁴UNESCO-OREALC. Situación educativa de América Latina y el Caribe (1980-1989). Santiago, 1992.

sobre o que é aprender a ler e escrever.

Sob o enfoque pedagógico, a repetência tem sido vista, muitas vezes, como uma das maneiras de se garantir a aprendizagem do aluno (e não como um problema), desde que ele irá começar tudo outra vez. Mas, entendendo a aprendizagem e o conhecimento como processos que não se dão de forma linear, será que retomar o mesmo caminho que levou o aluno a fracassar (através de exercícios repetitivos) tem sido eficaz para garantir a aprendizagem desse aluno?

Repetir a mesma série, via de regra, resulta na repetição da experiência de insucesso, pois o ponto de partida na série repetida não é determinado pelo grau de conhecimento atingido até então pelo aluno, mas pelo currículo pré-estabelecido pela escola (MOLL, 2001, p. 47).

Os estudos realizados sobre a questão da repetência não têm apontado uma única causa para o problema, por isso, dizer que a repetência é um problema apenas da não aprendizagem do aluno é algo hoje questionável e que deve ser analisado a partir de cada contexto. Se, pedagogicamente, repetir o ano é uma das formas de se garantir a aprendizagem, socialmente, a repetência tem sido um indicador da incapacidade do aluno, reforçando a sua baixa auto-estima e, conseqüentemente, seu fracasso escolar (TORRES, 1999).

A repetência é vista por especialistas e estudiosos do assunto como um indicador claro da não funcionalidade e da insuficiência interna do sistema escolar. O problema da repetência não apresenta uma única causa, mas, é decorrente de vários fatores que, embora similares no mundo todo, de acordo com os estudos já realizados (cf., por ex., TORRES, 1995, 1999; CORDIÉ, 1996; ARROYO, 2000), são de natureza e peso diferentes, específicos a cada contexto do sistema educacional como um todo.

O sistema de aprovação automática (uma intervenção a partir da avaliação) foi um dos mecanismos encontrado por vários países para, atualmente, enfrentar o problema da reprovação. Mas, embora a adoção desse

modelo tenha garantido, a alguns professores e alunos das séries iniciais, mais tempo para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita (evitando a evasão já nas primeiras séries), os estudos e a experiência dos que adotaram esse regime de aprovação têm mostrado seus efeitos contraditórios e limitações, levando alguns a interromperem o processo. Como se constata, pelo depoimento daqueles que puseram em prática esse sistema de avaliação, a aprovação automática pode diminuir a repetência, mas não é garantia da aprendizagem eficaz (TORRES, 1999).

As exigências da escola, que não considera o conhecimento de domínio das crianças de lares menos favorecidos, cobrarão delas uma aprendizagem imediata (do que ainda não foi assimilado), levando-as a desenvolver um sentimento de fracasso, porque aquele que não acompanha é, muitas vezes, abandonado à própria sorte. Sabe-se hoje que a escola sozinha não poderá resolver o problema da pobreza, que é decorrente de uma estrutura social injusta e excludente. Mas, enquanto instituição educacional, ela deverá repensar seu discurso, valorizando cada aluno em seu contexto sócio/cultural onde está inserido. É preciso entender que

O sucesso na aquisição da leitura e da escrita não é apenas uma estratégia que visa permitir às crianças das classes populares continuarem na escola. Reconheço o quanto este aspecto é importante, mas penso que é a concretização da função social e cultural da alfabetização no dia-a-dia da vida das crianças o que garante a sua efetividade (KRAMER, 1995, p. 107).

A linguagem da criança na escola (geralmente expressada através de sua fala) é resultante de sua experiência enquanto sujeito histórico e cultural. E, como tal, poderá servir de subsídio ao professor, para possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica no aluno, enquanto cidadão.

4 – ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO DIÁLOGO: o enfoque discursivo

Como já foi dito, a aprendizagem é algo que se dá num determinado contexto. Dessa forma, a linguagem não deve ser entendida apenas como uma relação de palavras ou sentenças homogêneas, mas, sim, como o próprio diálogo onde a comunicação acontece. Sabendo-se que “são os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas” (BRASIL, MEC/SEF, v. 3, p.121), as capacidades comunicativas na escola serão desenvolvidas de forma significativa se forem dadas oportunidades ao aluno de expressar sua fala através do diálogo em sala de aula.

Geralmente se diz que a criança apresenta uma “defasagem” em termos de linguagem porque sua fala não condiz com aquela que é valorizada pela escola. É por isso que o ensino da leitura e da escrita na instituição educacional provoca, muitas vezes, no aluno, uma grande dificuldade de compreensão e de expressão de suas idéias, em decorrência da reação da professora. Entretanto, partindo de uma perspectiva de alfabetização que vai além de seu sentido etimológico, Freire (1980) enfatiza a importância do diálogo na alfabetização. Através da criação de um método de alfabetização (conhecido como o método Paulo Freire), ele dialetiza homem e conhecimento, num processo de permanente problematização, onde a ação/reflexão interligam-se no esforço de compreensão da realidade.

Considerando a importância da prática discursiva em sala de aula, Smolka (1988) também realizou estudos que buscam destacar o papel das interações, que vão além da perspectiva teórico-metodológica. Fundamentada nas concepções de mediação simbólica de Vygotsky⁵, do princípio dialógico de

⁵ VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Mass., M. I. T. Press, 1975: *Mind and Society: the development of higher psychological processes*. Mass., Harvard University Press, 1978.

Bakhtin⁶ e da formação discursiva de Pêcheux⁷ e Orlandi⁸, ela enfatiza a importância das interações na escola como prática discursiva. O trabalho apresentado por ela, resultado de seus estudos e pesquisas, deixa claro que existe uma progressão em termos de desenvolvimento da noção de escrita, pela criança, e que “é absolutamente alterada e transformada em função dos contextos de interação, informação e ensino na escola” (SMOLKA, 1988, p. 25). Por isso, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento de alguns aspectos relevantes no processo de alfabetização, a partir do jogo das interações sociais que se dão no contexto da escola.

Defendendo a idéia de que a aprendizagem envolve relações entre pessoas, Vygotsky (1984) acredita que o desenvolvimento não é algo determinado apenas pela maturação do organismo, mas, um processo que se dá de fora para dentro, através da apropriação da cultura pelo homem, por meio da aprendizagem. A relação do homem com o mundo é, dessa forma, uma relação fundamentalmente mediada pelo outro, onde as funções humanas (denominadas de funções psicológicas superiores) são resultantes das transformações internalizadas dos modos sociais de interação.

Considerando a própria natureza sócio-histórica do desenvolvimento, Vygotsky (1984) destaca não apenas a subjetividade integrante do conhecimento, mas, vê a aprendizagem como um processo necessário ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através do qual o indivíduo adquire habilidades, valores e atitudes, na interação com o meio.

A aquisição da linguagem pela criança reorganiza suas funções mentais, dando uma nova forma ao pensamento (capacidade de representar, abstrair e generalizar). Daí a linguagem ser considerada, por alguns, como constitutiva do

⁶ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

⁷ PECHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

⁸ ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

pensamento (cf., por ex., WALLON, 1942, 1979). Durante seu desenvolvimento, a criança vai organizando seus significados, propiciadores de mediação simbólica entre ela e o mundo real, aproximando-se cada vez mais dos conceitos predominantes no seu grupo cultural, através da interação verbal com os outros, parceiros da espécie.

Vygotsky⁹ (citado por OLIVEIRA, 1998) descreveu a linguagem como ferramenta psicológica utilizada por cada um de nós para representar os próprios pensamentos e atribuir sentido à experiência. Dessa forma, o discurso na sala de aula é, além da representação do pensamento, uma maneira de pensar socialmente. Analisando a relação entre linguagem e pensamento (vistos como processos interdependentes), Oliveira menciona que Vygotsky destaca o papel do significado como componente unificador das duas funções básicas da linguagem (intercâmbio social e pensamento generalizante). “Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (OLIVEIRA, 1998, p. 48).

Ao ensinar a língua padrão (culta) a escola não deve excluir, discriminar ou criar desigualdades entre as crianças, mas, proporcionar aos menos favorecidos (que não falam a língua culta) a oportunidade de superar essa desigualdade social. A finalidade maior da alfabetização inicial é fazer com que a criança perceba a função social da leitura e escrita, reconstruindo o sistema lingüístico. Alfabetizar hoje importa tornar o aluno capaz de compreender o seu significado (da alfabetização), levando-o a usar sua aprendizagem no dia-a-dia, de forma a atender as suas próprias necessidades, que implicam num ajustamento social.

Muitas vezes, na alfabetização, a criança passa a viver em função de atividades de ensino que mostram a escrita mais como uma habilidade motora

⁹ VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

do que como um instrumento de comunicação. Como consequência dessa visão (que lhe é imposta pela escola), a criança terá que adquirir pré-requisitos da alfabetização (coordenação motora, domínio de lateralidade, maturidade, etc.). Nesse contexto, as relações interpessoais são modificadas, uma vez que o professor deverá manter a disciplina, marcada, na maioria das vezes, pelo silêncio do aluno.

Embora, do ponto de vista pedagógico, o discurso na sala de aula seja visto por alguns como sendo marcado pela neutralidade, direcionado apenas para o conteúdo proposto pela disciplina curricular, é preciso se repensar o papel do professor e do aluno enquanto interlocutores, como sujeitos históricos e socialmente determinados. Considerando a Teoria Lingüística da Interação Verbal de Bakhtin¹⁰, a sala de aula deve constituir-se num espaço em que, através da interação verbal existente entre professor e aluno, o conhecimento é construído (FREITAS, 1999).

Enquanto processo dinâmico, que produz sentido entre os sujeitos, a linguagem não pode ser vista somente como um sistema fechado (como um código, apenas). Sob o enfoque enunciativo de Geraldi¹¹ (citado por FREITAS, 1999), a língua é concebida como um sistema aberto onde, através da negociação entre seus interlocutores, ela constitui-se enquanto meio de comunicação, adquirindo sentido. Ultrapassando a percepção de língua enquanto código apenas, a linguagem é vista como uma atividade dos sujeitos sociais. A palavra, “enquanto signo ideológico, é o elemento semiótico material que viabiliza a interação entre os sujeitos”. Ao penetrar na corrente verbal, através do processo de comunicação social, ela “[...] torna-se polissêmica, mutável e pode ser utilizada pelos sujeitos em todas as esferas discursivas, [...]

¹⁰ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

¹¹ GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

compreendida dessa maneira, será a expressão material do signo ideológico e a unidade de análise básica do diálogo [...]” (FREITAS, 1999, p. 37-38).

O professor, a partir da sua função e do seu papel como facilitador no processo de construção de significados pelo aluno, deve ter uma compreensão ativa da função social da linguagem, através do diálogo na sala de aula. Embora a lingüística tradicional descreva-a (a linguagem) considerando apenas os elementos gramaticais da língua, é através da fala que se dá a efetivação da linguagem (MARCUSCHI, 2001).

Assumindo uma alfabetização sem sentido para a criança, o professor passa a enfrentar, também, a indisciplina por parte dos alunos, que se recusam a desempenhar a tarefa exigida por ele. O resultado de tudo isso poderá ser a repetência e a evasão escolar, que não são finalidade da instituição educacional. Embora a criança chegue à escola motivada, em graus variáveis, para aprender, a relação de ensino que o professor estabelece com ela (muitas vezes, achando que ela já chega na escola dominando certos saberes), pode contribuir para negar a construção do conhecimento pela própria criança.

Sabendo-se, entretanto, que a aprendizagem (= apropriação do conhecimento) acontece de acordo com as interlocuções e interações, é preciso considerar, na alfabetização, as relações de ensino e a própria fala da criança, a partir das situações que possam surgir em sala de aula (onde ser mais lento ou trocar as letras não significa incapacidade ou deficiência). O diálogo na sala de aula pode levar o aluno a envolver-se no que está sendo explorado, de tal forma que suas idéias e razões sobre o tema tornem-se mais claras e objetivas quanto à sua capacidade de interpretar situações.

A alfabetização é uma aquisição do sujeito, mas, como toda aprendizagem, tem um caráter intersubjetivo, onde entram em jogo representações sociais e políticas. Assim, a questão pedagógica da

alfabetização deve ser analisada a partir da criança que aprende, mas, considerando-se também o papel do professor, como elemento mediador do processo na sua relação com a criança (SMOLKA, 1988).

A escola, muitas vezes, não aceita a escrita espontânea da criança, um dos marcadores do começo da sua alfabetização. Mas, é preciso saber que o conhecimento sobre a escrita e a própria escrita se constroem através da interação, onde a prática discursiva em sala de aula constitui-se numa importante relação de ensino. As situações de interação verbal onde existe o diálogo, as trocas de saberes (as negociações discursivas entre professor e aluno), podem caracterizar uma relação de ensino facilitadora do conhecimento sobre a escrita, pela criança. No processo de elaboração e organização do conhecimento, na alfabetização, as próprias situações em sala de aula são momentos ricos de interação, quando bem utilizados.

A escrita inicial da criança não deve ser vista a partir das regras ortográficas lógicas, determinadas pela gramática formal. Enquanto expressão de seu discurso interior, as tentativas da criança (ao ler e escrever, à sua maneira) devem ser consideradas como indicadores de sua motivação e seu engajamento no processo da alfabetização, pois expressam diferentes possibilidades de articulação de sentido. São “indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura” (SMOLKA, 1988, p. 84).

As crianças aprendem a ser leitoras e escritoras praticando leitura e escritura. Enquanto atividade de elaboração individual, marcada pelo discurso interior, a “escritura” inicial da criança não é legível nem decifrável pelo adulto. A criança fala sobre o que escreve (sobre suas garatujas e desenhos). Aos poucos, a partir das interações e interlocuções que possam se estabelecer

nesse ambiente e espaço discursivos, a alfabetização se concretizará. O que importa na análise inicial da escrita da criança não são os textos como eles se apresentam (a escrita gráfica), mas o que eles nos revelam.

O consenso geral, nas discussões até o momento, é o de que devemos (enquanto educadores) garantir uma maior participação dos alunos na alfabetização, enfatizando suas experiências como alguém que integra um contexto social. Nessa perspectiva, alfabetizar deixa de ser apenas o uso de técnicas e componentes teóricos, para ser um processo de exploração de potencialidades, de construção de cidadãos com liberdade de ação, mas, que têm como base o respeito aos valores de cada um no seu grupo social. As palavras são unidades significativas para as crianças, desde que elas sejam partes integrantes do universo infantil. Não podemos negar as habilidades perceptuais envolvidas no processo de alfabetização, mas, é preciso saber que a criança aprende pensando.

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e porquê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer. [...] Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 1988, p. 69).

Entendendo a alfabetização como uma prática social, é fundamental que o professor tenha clareza de seu papel enquanto parte integrante desse contexto, principalmente porque é ele quem apresenta as regras da relação. Enquanto a tarefa de ensinar é instituída pela escola, a relação de ensino surge a partir do discurso que se estabelece na sala de aula. A escrita, como uma forma de linguagem, apresenta uma dimensão discursiva, por isso, não tem sentido ensinar, às crianças, palavras soltas ou frases fora de seu contexto.

Considerando a experiência discursiva da criança como fator relevante na elaboração de seu conhecimento sobre ler e escrever, na alfabetização, a partir

dos pressupostos apresentados, foi realizada uma intervenção com alunos de 1ª série, de uma escola pública, cujas professoras tinham a expectativa de que elas fracassariam no processo de alfabetização. Pretendeu-se, dessa forma, criar uma situação propícia para analisar o posicionamento delas, enquanto leitores e escritores.

OBJETIVOS

1 – Objetivo Geral:

O presente trabalho teve como objetivo identificar como crianças consideradas “fracas” no processo de alfabetização, por suas professoras, se posicionam enquanto leitoras e escritoras, ou seja, identificar que lugares e modos de participação elas assumem diante do objeto social escrita e diante de atividades de leitura e de escrita.

Para se poder avaliar o posicionamento dessas crianças foi realizada uma “intervenção” pedagógica, possibilitando-lhes diferentes oportunidades de práticas discursivas orais, num ambiente institucional (na escola). Também várias outras atividades de leitura e de escrita, semelhantes àquelas que são realizadas em salas de alfabetização, foram implementadas nas sessões de intervenção. O objetivo geral do trabalho foi, então, desdobrado em vários objetivos específicos.

2 – Objetivos Específicos:

Possibilitar às crianças diferentes práticas discursivas orais, propondo temas que pudessem ser de seu interesse, bem como expandindo tópicos de conversação que elas trouxessem espontaneamente para o ambiente escolar, de modo a enredá-las enquanto interlocutoras capazes.

- Examinar como as crianças se posicionam na tarefa de ler e escrever, propostas num ambiente escolar pela pesquisadora (aqui chamada de professora pesquisadora), mesmo não sendo “leitoras” e nem “escritoras” para a professora da classe a qual pertencem.
- Identificar as estratégias que as crianças utilizam para realizar as tarefas propostas.
- Observar se as crianças apresentam indicadores de que estão motivadas (ou não) para realizar atividades que envolvam os processos de leitura e escrita, considerando-se como alguém capaz (ou incapaz) de aprender.

Compreende-se que o posicionamento da criança diante do objeto social escrita é decorrência de um conjunto de fatores, que vão constituindo sua história escolar, com sucessos e fracassos, reconhecimento social, oportunidades criadas, etc. Um desses fatores, entretanto, merece destaque: a expectativa e a concepção das professoras responsáveis por criar um ambiente alfabetizador na escola (cf., por ex., SMOLKA, 1988; FERREIRO, 1995; MOLL, 2001). Por essa razão, acrescentou-se ao presente trabalho mais um objetivo específico, qual seja:

- Identificar que concepções de leitura e escrita têm as professoras dos alunos investigados e relacionar essas concepções ao posicionamento das crianças como leitoras e escritoras.

METODOLOGIA

Sujeitos: 15 crianças na faixa etária entre 6 e 10 anos, de ambos os sexos, provenientes de famílias desfavorecidas social e economicamente (conforme informações fornecidas por suas professoras) foram os sujeitos participantes da pesquisa. Pertencentes a três turmas de 1ª série de uma escola da rede pública estadual, localizada na zona urbana da cidade de Gravatá, Pernambuco, as crianças foram escolhidas através de indicação de suas professoras, a partir de uma entrevista semi-estruturada, feita previamente (ver roteiro da entrevista no anexo I).

Os alunos escolhidos para sujeito da pesquisa foram aqueles considerados pela professora entrevistada como sendo os mais fracos e que, dificilmente (de acordo com a expectativa dela) conseguiriam acompanhar os demais da classe, mesmo com o atual sistema de avaliação adotado pela rede pública estadual. Dentre aqueles que participaram das sessões, havia um aluno da 2ª série, que fora encaminhado pela educadora de apoio da escola onde se deu a intervenção. Apesar de ter participado de algumas sessões iniciais, esse aluno não foi incluído como sujeito da pesquisa. Ele se encontrava num nível de desenvolvimento mais avançado, em comparação com os alunos de 1ª série (ver relação de alunos no anexo II).

Secundariamente, foram considerados sujeitos da pesquisa as três professoras das 1ªs séries da escola onde o trabalho de intervenção foi realizado,

na medida em que foram investigadas as suas concepções sobre criança com dificuldades de alfabetização, suas crenças na recuperação dessas crianças e, ainda, suas concepções sobre o que é aprender a ler, considerando uma criança de sua sala.

É preciso justificar que a entrevista inicial foi feita com todas as professoras de 1ª série das escolas estaduais existentes na cidade de Gravatá, num total de seis (06) escolas. Para a realização do presente trabalho foi escolhida a escola que apresentou um quantitativo maior de alunos considerados com dificuldades de alfabetização, ou fracos. Dentre as quinze turmas de 1ª série que funcionaram naquele ano letivo em todas as escolas estaduais da cidade, apenas uma professora não foi entrevistada, em virtude de encontrar-se de licença e, estando substituindo-a, há pouco tempo, uma estagiária do curso de magistério, a qual, por isso mesmo, não tinha como passar as informações sobre os alunos, necessárias à realização da entrevista.

A escolha da escola a partir do maior quantitativo de alunos considerados mais fracos se deu por razões práticas. Foi possível formar um grupo de alunos, dentro de uma escola, evitando, dessa maneira, o deslocamento de crianças para outro local, caso tivessem de ser agrupadas a partir dos alunos de várias escolas.

Caracterização do ambiente: a escola escolhida para desenvolver a pesquisa é de grande porte, funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e oferece ensino fundamental e médio. Com um quantitativo aproximado de 1500 alunos, dispõe de biblioteca, secretaria e quadra de esportes, além de 12 salas de aula. No ano letivo da pesquisa, funcionaram três classes de 1ª série, todas no turno da manhã.

Os encontros para a coleta dos dados deste trabalho aconteceram na biblioteca da escola, porém, as 6ª, 10ª, 15ª, 17ª e 18ª sessões aconteceram em

sala de aula (dependendo da disponibilidade). É importante destacar que o ambiente foi organizado não para a alfabetização das crianças, mas, para o trabalho interventivo, com o intuito de criar um espaço de observação, para examinar o posicionamento das crianças que eram consideradas fracas pela professora. Conforme poderá ser visto mais adiante, muitas atividades de leitura e de escrita, que se assemelham a aulas de alfabetização, foram propostas. Por essa razão, muitas professoras admitiam que aqueles encontros funcionavam como aulas de reforço, pois, era assim que a elas se referiam, em situações informais na escola.

Apesar do ambiente da biblioteca ser um ambiente incentivador à aprendizagem da leitura, considerando-se as condições do espaço físico e das acomodações, essa foi uma das variáveis que interferiu no processo, pois, nem sempre foi ajustado à realização das atividades propostas.

Material: conforme os objetivos pretendidos na pesquisa e as etapas programadas para a realização da intervenção, foram utilizados os seguintes materiais:

- a) Roteiro da entrevista: teve por objetivo de abordar a professora para identificar duas ou mais crianças com muita dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita; sondar as dificuldades específicas das crianças (conforme a visão dela) e sondar as razões apresentadas pelas professoras para não acreditarem no sucesso do aluno em leitura e escrita.
- b) Ficha de planejamento didático com as atividades a serem realizadas nas sessões. Cada ficha continha: objetivos do encontro, atividades propostas e espaço para anotar ocorrências/dificuldades da sessão (anexo III).

c) Material de apoio didático: foi utilizada ainda uma grande variedade de material para o apoio necessário à realização das sessões de intervenção, tais, como: livros infantis, revistas, recortes, cartolina, lápis grafite e de colorir, lápis hidrocor, folhas de papel, jogos, etc. Em cada sessão de intervenção foram feitos os ajustes das atividades, conforme a realidade encontrada.

d) Gravador de áudio e de vídeo. O primeiro, para registro das entrevistas das professoras e o segundo para registro das sessões de intervenção.

Procedimento de coleta: com o fim de a coletar os dados da pesquisa foram realizados encontros com os alunos escolhidos, conforme resultado da entrevista realizada previamente com as professoras, os quais aconteceram na biblioteca da escola e em sala de aula (dependendo da disponibilidade, como já foi dito), três vezes por semana (às segundas, quartas e sextas-feiras), conforme o que fora acordado com as três professoras envolvidas e a direção da escola. Embora tenha havido algumas interrupções, devido a impedimentos maiores quanto à sua realização, todos eles se deram após o recreio da escola, a partir das dez horas. O tempo de coleta correspondeu a 10 semanas, entre o final do mês de setembro e o início do mês de dezembro, ou seja, no período final do ano letivo.

O resultado da entrevista inicial, feita com todos os professores de 1ª série da cidade de Gravatá, permitiu identificar, pelo menos, dois alunos mais fracos de cada sala, os quais dificilmente (de acordo com a expectativa delas) conseguiriam acompanhar os demais colegas na classe seguinte. Conforme já mencionado, apenas os alunos de uma única escola participaram do presente trabalho. As entrevistas foram gravadas em áudio, com consentimento de todos os professores que delas participaram.

As sessões de intervenção, conforme ficaram denominados os encontros, foram planejadas previamente e, dependendo de sua realização e avaliação, foram feitos reajustes para os encontros posteriores. As gravações foram realizadas em vídeo (e não em áudio, de acordo com o projeto inicial), para possibilitar uma análise mais detalhada das interações e interlocuções que se deram entre as crianças e entre as crianças e a professora pesquisadora. Alguns encontros não foram registrados em vídeo por questões de ordem técnica ou falhas no registro.

Foram realizadas 18 sessões, sendo as três primeiras consideradas sessões prévias, para exame das condições de coleta. Essas não foram consideradas para análise. Das 15 sessões de coleta propriamente dita, apenas 13 foram videogravadas, sendo elas consideradas para a análise. Embora inicialmente se tenha planejado um operador para a câmara a fim de dirigir o foco para diferentes crianças, a partir da avaliação das três primeiras sessões resolveu-se que ela seria colocada num ponto fixo da sala, num tripé, de forma que possibilitasse uma tomada geral da sessão, perdendo-se alguns detalhes, mas ganhando-se em extensão de registro. As 9ª e 16ª sessões apresentaram problemas de gravação (ver anexo IV, com o quadro geral de todas as sessões).

Caracterização da Intervenção: considerando-se a intervenção realizada, essa apresentou um espectro de oportunidades que tinham como finalidade proporcionar à criança a sua participação ativa no processo de ler e escrever e, desse modo, poder avaliar sua posição enquanto leitor e escritor. O planejamento visava a enredar a criança em diferentes atividades, de modo a poder capturar o seu posicionamento. Foram realizadas, dessa forma, atividades dirigidas (leitura de histórias, projeção de filmes, pinturas, recortes, etc.) adequadas às necessidades dos alunos. Oportunizou-se, também, uma maior participação do aluno, quando se buscou explorar palavras ou temas através de

práticas discursivas orais, em que ele expressava suas idéias sobre o assunto abordado, ou sugeria modificações quanto ao que fora proposto quando do planejamento da sessão, através de verbalizações mediadas pela professora pesquisadora.

Procedimento de análise: a seleção e a análise do material foram realizadas, primeiramente, através da memória das sessões, onde se destacavam as ocorrências e os aspectos que mais chamavam a atenção, visando aos objetivos deste estudo. Mas, os principais materiais de análise foram as transcrições de episódios de cada sessão, selecionados a partir das gravações em vídeo. Os episódios correspondiam a recortes da sessão, privilegiando-se situações interacionais, aluno-aluno e aluno-professora pesquisadora, com o foco centrado nos diálogos ocorridos. Além disso, consideravam-se as atividades propostas, os seus objetivos e o próprio ambiente onde se deu a intervenção. Foi apreciada, ainda, a cada encontro, a participação dos alunos (adesão ou não à tarefa proposta) e outros comportamentos que puderam ser tomados como indicadores de uma motivação para leitura e escrita. Considerando-se, ainda, os dados da entrevista com as professoras, tentou-se estabelecer uma relação entre o posicionamento dos alunos envolvidos na pesquisa enquanto leitores e escritores, a partir da expectativa da professora quanto à aprendizagem desses alunos, realçando-se, complementarmente, a concepção dela sobre ler e escrever.

ANÁLISE DOS DADOS

Após a observação repetida de cada sessão de coleta, foi feito um registro espontâneo, aqui chamado de memória da sessão, anotando-se ocorrências ou alguns episódios que se destacavam para os objetivos pretendidos. Com essas memórias, foram selecionados três grandes itens para análise, quais sejam: a motivação do aluno para a leitura/escrita, o diálogo na sala de aula e a indisciplina dos alunos. Um quarto item, sobre as concepções das professoras com relação à capacidade do aluno em ler e escrever na alfabetização, pareceu interessante de ser acrescentado, de modo a se compreender melhor o posicionamento das próprias crianças como leitoras e escritoras.

1 – Motivação do aluno para a leitura/escrita

A motivação do aluno no contexto escolar constitui-se numa importante variável de sua aprendizagem. Ela implica seu envolvimento, de forma ativa, nas tarefas pertinentes ao processo da aprendizagem, com persistência em seus recursos pessoais. Supõe-se que o esforço (principal indicador de sua motivação) para superar suas dificuldades, ou mobilizar-se enfrentando situações novas, dependerá de sua crença na própria capacidade de obter êxito (BZUNECK, 2001).

A motivação e o envolvimento dos alunos que participaram do processo de intervenção – vistos por sua professora como fracos e, conseqüentemente,

desacreditados de que seriam capazes de, até o final do ano letivo, aprender a ler e a escrever (de acordo com depoimento colhido nas entrevistas com as professoras dos referidos alunos) – foram analisados considerando-se toda a vivência da experiência.

Realizadas após o recreio da escola, horário combinado com as professoras, as sessões nem sempre começaram às 10:00 h, conforme havia sido estabelecido. Alguns alunos, embora já estivessem na escola desde às 7:30 h, chegavam atrasados, o que pode indicar falta de motivação, mas, também, pode ser um adiamento da atividade, tendo em vista ser o recreio um momento importante para eles (menos controlados pelo professor e o único momento em que faziam atividades livres). A necessidade lúdica foi confirmada pela cobrança das crianças para brincarem durante as sessões. Também, não foi observado um maior empenho das professoras quanto ao encaminhamento dos alunos, após o recreio, às sessões, nos dias determinados.

A seguir serão apresentados vários episódios recortados do conjunto das vídeograções, que servem de indicadores da motivação dos alunos diante da atividade de leitura e escrita e do objeto escrita. Eles foram selecionados em meio aos registros de que se dispunham e que, em geral, causavam a impressão, ao observador menos atento, de que existia uma grande desordem na sala e, por conseguinte, um restrito envolvimento das crianças com as atividades de escrita. Embora os vários episódios aqui apresentados destaquem determinada criança, eles mostram, também, que existiu interação entre todos os que participaram da intervenção.

(...) Juliana, mostrando um livro que tem na mão diz: “tia, vou ler este aqui, viu?”. Eu ainda não havia distribuído os livros com eles (ela o havia pegado numa das caixas, que ficava num balcão existente na sala). Depois de perguntar a todos sobre quem gostava de ler, eu havia sugerido, como primeira atividade,

a leitura individual de alguma palavra ou texto dos livros que eles haviam pegado e estavam folheando. Momentos depois, mostrando a gravura de um outro livro, Juliana perguntou-me se era um tatu. Respondi que sim e ela passou a informação para a colega, falando: “tá vendo, é um tatu!”. Juliana (mais uma vez) disse: “oh, tia, deixe eu ler pra senhora?” Pedi para ela esperar mais um pouco. Mesmo depois de ter lido para mim, ela continuou com seu livro. A fala da aluna, insistindo em ler para mim, pode indicar um grande interesse pelo material escrito. Isso ocorreu na 4ª sessão.

Michel, um dos alunos cuja professora tinha expectativa de que ele não aprenderia a ler e escrever até o final do ano (conforme depoimento da entrevista), nessa mesma sessão, ao ver seus colegas tentando ler algo dos livros escolhidos, começou a dizer frases apontando para o livro que pegara, como se estivesse lendo. Embora sua leitura não correspondesse ao que estava escrito, ele demonstrou um esforço motivacional em se ajustar aos outros e à tarefa proposta.

(...) Nataniele disputou um livro com José Carlos. Quando conseguiu apossar-se dele, começou a ler o que estava escrito na capa (5ª sessão). Momentos depois, a atividade que estava sendo realizada pela professora pesquisadora era a leitura de uma história infantil para que eles interpretassem-na. Foi observado, entretanto, um interesse maior da aluna, na sua leitura individual, de um livro escolhido por ela. Embora alguns professores considerem a atitude da aluna como falta de atenção, é preciso ver que sua disputa com o colega e a sua concentração no livro escolhido (conforme gravação em vídeo) mostram sua motivação para o material escrito e, inclusive, um posicionamento quanto à leitura que lhe interessa.

Em uma das atividades da referida sessão os alunos deveriam ler o que estava escrito em fichas, depois de pintarem-nas. Cada ficha (num total de 23)

tinha uma palavra escrita, a figura que a representava e a letra inicial da mesma, escrita em letra maiúscula e em letra minúscula. Tácio insistiu em acompanhar os colegas, a cada jogada, deslocando-se conforme o colega da vez, mesmo sendo chamado à atenção para não fazer isso. E, a cada vez que era solicitado, conseguiu ler com sucesso todas as fichas que recebeu, realizando com êxito sua tarefa. Apesar de sua conduta ser vista como indisciplina para alguns professores, é importante observar (de acordo com as videogravações) a curiosidade, o interesse e a insistência dele para saber o que estava escrito nas fichas dos colegas.

A última tarefa proposta na 8ª sessão foi a de formar o próprio nome, utilizando um conjunto de letras em alto relevo, de material plástico. Enquanto as crianças se acotovelavam para alcançar a letra desejada no conjunto disponível, espalhadas sobre a mesa, Hélio pediu-me uma letra “L” para concluir a tarefa de formar o seu nome. Depois que lhe entreguei a letra ele conseguiu realizar a tarefa com êxito. Em uma sessão anterior (5ª sessão), quando fora solicitado a ler a palavra homem apresentada em cartela (que continha, além da palavra, a figura e a letra inicial representativa da mesma), Hélio não havia conseguido, apesar de Juliana ter ajudado, falando a palavra, e de minha intervenção, quando tentei fazê-lo associar a letra inicial da palavra à do seu nome. Procurei, no final desse encontro, destacar a palavra história, escrita numa das estantes da biblioteca, comparando-a com a palavra homem, que Hélio não conseguira ler anteriormente. O seu empenho, agora, e a sua euforia em tentar (com sucesso) formar seu nome mostra-nos que ele está envolvido com sua aprendizagem, uma vez que ele aproveitou as pistas que lhe foram dadas na sessão anterior. Com esse episódio também foi possível observar o grande envolvimento das crianças com a tarefa proposta, chegando algumas delas a criarem um clima de confusão e disputa, para dar conta da mesma.

A atitude de Nataniele, na 11ª sessão, corrigindo a leitura de um livro, feita por José Carlos, mostra que, além de estar interessada em ler, ela própria (conforme foi notado na sua busca ao material escrito durante a intervenção) já apresenta também uma certa habilidade em acompanhar a leitura do outro. Ainda nesse encontro outra criança, Edeildo, mesmo dizendo, anteriormente, que não iria fazer a atividade, insistiu em relatar sua história sobre rato. Esse fato evidenciou um certo envolvimento dele com o grupo. A atividade consistia em fazer com que os alunos expressassem suas idéias sobre o rato, através da apresentação de uma figura impressa numa folha de papel, utilizada como recurso incentivador. Depois da conversa sobre o animal, os alunos deveriam pintar a figura que lhes fora entregue.

(...) Corrigindo o que José Carlos dissera sobre o título de um livro que tentava ler, Nataniele, com tom de voz repreensivo, falou: “é João-de-Barro, não é João-do-Barro”. Depois de ter entregado as folhas de atividade, perguntei a cada um o que conhecia sobre o rato (o que sabiam dizer sobre esse animal). Edeildo, o primeiro a ser interrogado, apenas riu, olhando para o desenho como se estivesse envergonhado. Não falava nada. Mas, momentos depois, ele levantou-se e tentou contar uma história, sobre rato, que aconteceu com sua mãe. Kleyton interveio. Ele, entretanto, insistiu e contou-me sua história, apesar do barulho dos colegas atrapalhando o seu relato. Depois de escutá-lo, repassei sua história para os demais.

Na 12ª sessão foi pedido aos alunos que formassem duplas para a realização da tarefa e que, cada dupla escrevesse as palavras que representassem o que eu dissesse, segundo a categoria solicitada (como, por exemplo, nome de uma fruta). Dorgival, um dos alunos que não formou dupla, tentando escrever as palavras, pegou uma cartilha de uma das estantes, embora sentisse dificuldades na hora de achar a palavra que correspondesse ao que

estava sendo pedido. A sua atitude demonstrou que ele já entendia que por meio do livro se pode conseguir informações desejadas, mesmo que a informação fosse “como se escreve determinada palavra, ou que objetos correspondem ao comando dado na brincadeira”. É interessante notar que ele pegou justamente uma cartilha, onde os nomes impressos apresentam sempre, ao lado, a figura que o representa.

Embora o motivo desse encontro não tenha sido trabalhar função de gênero, esse foi o tema motivador da 13^a sessão, principalmente porque possibilitou a participação da grande maioria dos alunos enquanto interlocutores presentes. Tentando esclarecer a todos sobre a confusão causada pelo fato de Orlando, um dos alunos, ter trazido uma cadeirinha de brinquedo (e ter sido chamado de mulherzinha), iniciei nosso diálogo falando sobre brinquedo de menino e de menina (como se existisse essa separação). A partir das verbalizações que se deram nesse encontro, procurei fazer com que todos refletissem sobre a atitude de cada um para com Orlando, pelo fato de ele estar brincando com uma cadeira (considerada por alguns como brinquedo de menina). Vale destacar nessa sessão o relato de Pedro, tentando sensibilizar os colegas a partir do ocorrido. Embora muitas vezes a postura adotada pelo professor na escola seja a de fazer o aluno calar, alegando que ele fala demais, ao relatar sua história, com bastante entonação e suspense, Pedro nos mostrou que existem momentos na sala de aula em que o depoimento do aluno tem mais poder de motivar que o do professor, porque ele adota a linguagem do seu grupo e comenta fatos relevantes de sua própria vida. Ao relatar um fato que aconteceu com ele quando brincava com uma menina, Pedro conseguiu, nessa sessão, prender a atenção dos colegas por algum tempo, usando artifícios próprios de um bom narrador. Contando sua história, ele falou que estava brincando com uma menina quando um colega viu e ficou zombando dele. Ele

então deu um murro no colega. Por fim, concluiu seu relato, dizendo: “o murro foi tão grande que meu colega foi parar em São Paulo”.

(...) Retomando a conversa iniciada e, tomando como ponto de partida o que Hélio havia dito, perguntei porque homem não podia brincar de boneca. Hélio respondeu: “porque ele não é mulherzinha”. Querendo esclarecer a polêmica surgida desde o início, porque Orlando havia trazido uma cadeira em miniatura e estava brincando com ela, voltei a perguntar para todos se existia brinquedo para menino e para menina. Expliquei que cadeira foi feita para todo mundo sentar. Pedro acrescentou, ao que eu falei, que Orlando podia brincar de marceneiro, pelo fato de ele estar com a cadeirinha de brinquedo, tentando montá-la. Roseane, ainda com dúvidas, disse que bola é brinquedo de menino. Agora, foram seus colegas que procuraram esclarecê-la falando dos esportes que fazem uso da bola e que são praticados por mulheres e por homens. Por fim, esclareci que não é pela brincadeira que se distingue homem de mulher e, diante do pião que Pedro tinha nas mãos, disse que sou mulher e sei jogar pião. Pedro então pede que eu provasse para ele. Disse-lhe que no final do encontro faria a demonstração. Pedro aproveitou o momento para relatar uma história fantástica e cheia de fantasias, sobre um dia em que ele estava brincando com uma menina e um colega zombou dele. Sua história conseguiu prender a atenção da maioria dos colegas. Apesar da tentativa da professora pesquisadora de neutralizar a posição preconceituosa dos colegas de Orlando, o que está subentendido na fala de Pedro é o papel subjacente de brincar com cadeira = brincar com boneca, brincar de casinha (brincadeira de menina). Quando ele disse que o colega podia brincar de marceneiro (brincadeira de menino) ele reforçou a posição de seus colegas.

Conforme havia pedido a todos na 14^a sessão, os alunos deveriam procurar, dentre os livros ali existentes, os que tivessem algo sobre dentista.

Essa tarefa objetivava instigá-los na discussão sobre o tema dentista. Pedro, folheando um livro de adivinhações, que estava disponível, gritou, ao ver a figura de um dentista: “Tia, tia, tem dentista! /.../ Aqui tem”. Dirigi-me até seu lugar, acompanhada por alguns alunos. O seu entusiasmo ao gritar, dizendo que tinha encontrado a figura, demonstrou sua satisfação em ter realizado, com êxito, a tarefa. Tácio, que acompanhava tudo, descobriu que no livro de Pedro tinham adivinhações cujas respostas estavam escritas num canto da própria página, de cabeça para baixo. A descoberta das respostas às adivinhações, mesmo escritas de forma disfarçada, evidencia um comportamento ativo do aluno diante de um material escrito. Roseane comentou sobre a figura que ela encontrou num dos livros, de alguém que está arrancando dentes. Depois de dizer, juntamente com seus colegas, que “dor de dente é ruim” (expressando o que está escrito na folha de atividade), Ubiratan insistiu, tocando várias vezes em meu braço, em relatar uma história de dor de dente que aconteceu com seu pai. Sua fala expressava o que estava escrito na folha de atividade. Os comentários sobre dor de dente e o relato de Ubiratan quanto ao ocorrido com seu pai demonstravam que as crianças se engajaram na discussão do tópico proposto, fazendo a “sua leitura” sobre ele.

A dificuldade sentida em fazer com que os alunos deixassem os livros, guardando-os nas estantes, nas sessões em que eles não faziam parte do material didático a ser usado, foi também um indicador da motivação deles com relação ao material escrito. Depois de algumas sessões, conforme constatação das videograções, tornou-se hábito dos alunos chegarem à sala e, enquanto aguardavam o início da sessão, encaminharem-se para as caixas onde existiam livros de histórias infantis. Embora não fossem impedidos de pegar outros livros, eles preferiam as histórias infantis (que estavam em caixas, separadas).

Dessa forma, apesar de nem todos terem realizado as tarefas sugeridas a cada sessão, as condutas e as atitudes apresentadas pelos alunos, durante a intervenção, são indicadoras de motivação e interesse deles com relação ao material escrito (livros, revistas, textos impressos, etc.). Houve, assim, uma busca constante a esse tipo de material; alguns folheando e comentando com os colegas sobre o que continham nesses escritos; outros chegavam até a disputar o material com o colega, ou pegavam algum livro que, deixado sobre a mesa, já tinha sido comentado pelo outro.

2 – O diálogo na sala de aula

Considerando o enfoque sócio-histórico da linguagem, a sala de aula surge como um espaço discursivo, dinâmico, marcado por interlocuções onde, através da interação (principalmente verbal) existente entre os alunos e entre o professor e o aluno, o conhecimento é construído. Apesar de o professor ser o sujeito de quem se espera fazer cumprir as regras institucionais, através de procedimentos reguladores das ações dos alunos, “a sala de aula também pode ser percebida como um espaço de transgressão e de criação, ultrapassando, dessa forma, a visão de controle ou reprodução social” (FREITAS, 1999, p. 102).

As “transgressões” se dão quando o aluno não se sente cobrado diretamente, através de sua participação na tarefa proposta. Muitas vezes, tentando garantir a disciplina na sala de aula, o professor assume um discurso marcado pelo controle e exclusão do aluno, maior interessado no processo ensino/aprendizagem. Embora a relação professor/aluno seja uma relação de ensino/aprendizagem, é preciso entender que a aprendizagem é conduzida pelo aluno, sujeito ativo e conhecedor, que vai estruturando seu pensamento e construindo seu conhecimento. Assim, levar em conta a capacidade da criança no letramento e na escola, implica abrir um espaço para a elaboração do

conhecimento por ela. Enquanto mediador da aprendizagem do aluno, o professor deve aprender, primeiramente, a ouvir a criança, a interpretar sua escrita, acompanhando as etapas evolutivas desse processo até à escrita convencional.

Os diálogos apresentados abaixo procuram retratar as diferentes enunciações que se deram durante o processo interventivo, ressaltando o papel ativo do aluno diante do objeto social escrita e, principalmente, possibilitando-lhe, através da prática discursiva adotada, o desenvolvimento de um grau de consciência mais elevado (VYGOTSKY, 1993).

Uma das tarefas, solicitadas na 4ª sessão, foi que os alunos escrevessem o nome de algumas figuras que estavam sendo carimbadas na folha de papel, entregue a cada um (uma a cada vez). Embora a figura apresentada representasse uma formiga, a maioria identificou-a como sendo uma tanajura, talvez pelo tamanho da mesma, ou baseados na própria experiência do seu cotidiano. José Carlos, um desses alunos, riu diante de meu comentário ao dizer que tanajura é uma espécie de formiga. O mesmo fato ocorreu com relação à figura da baleia, que, para alguns, foi vista como um tubarão (talvez pelo fato de a figura estar mostrando os dentes).

(...) No momento em que fui carimbar a figura da formiga na folha de Kleyton, ele disse que era uma abelha. Pouco depois, ele próprio retificou o que dissera: “abelha não, tanajura”. Enquanto continuei carimbando a mesma figura na folha de seus colegas, alguns, olhando-a carimbada, repetiam “tanajura”, confirmando o que Kleyton havia dito. Juliana, diante da mesma figura carimbada na sua folha, perguntou: “Ou, tia, o que é isso?”. Respondi que era uma tanajura (usando a mesma expressão do seu colega) e acrescentei: “uma espécie de formiga”. Comentei, logo depois, que podiam escrever a palavra tanajura ou formiga, para realizar a atividade proposta. Nesse momento, José

Carlos que escutara a nossa conversa, riu, repetindo, “formiga /.../ formiga” (como se eu estivesse falando de algo sem conhecer).

O sorriso de José Carlos, como que, duvidando do que eu dissera, mostrou a importância de considerarmos o contexto da criança na alfabetização. Para ele, assim como para os demais, a figura lembrava a tanajura (talvez pelo tamanho), inseto que aparece quando faz sol, logo após chover bastante, geralmente no inverno. As pessoas, em algumas cidades do interior, costumam pegar tanajuras, principalmente os meninos, que chegam a disputá-las com os colegas, derrubando-as com suas camisas, para depois comê-las fritas no óleo ou na manteiga. Assim, a experiência desses alunos, a partir de seu contexto reflete seus esquemas representativos de leitura/escrita, devendo-se considerar tais experiências.

É importante destacar, ainda nesse encontro, o comentário de Kleyton, apropriando-se (talvez) da fala de sua professora, quando, interrogando-me, disse: “quem pintar mais bonito ganha um ponto, né professora?” Esse fato se repetiu quando ele, momentos depois, na atividade escrita (escrever o nome das figuras carimbadas) comentou, mais uma vez, em tom afirmativo: “quem acertar mais, ganha dois pontos”. A atividade consistia em que cada um escrevesse o nome de uma figura carimbada, numa folha de papel que lhe fora entregue. A ênfase do aluno com relação às conquistas e prêmios, que cada colega poderá ter a partir da atividade realizada, leva-nos a refletir sobre a possível prática discursiva adotada e interiorizada de seu meio ambiente e, talvez, de sua aprendizagem na escola (baseada em recompensas).

Ao consentir que escrevessem a palavra formiga ou tanajura, conforme o aluno identificasse a figura como tal, a professora pesquisadora tinha como finalidade incentivá-los a escrever, a usar a escrita como registro de uma idéia. Em se tratando de crianças que eram consideradas fracas por sua professora,

era preciso criar situações de escrita para examinar os seus posicionamentos enquanto escritoras. Será que elas consideravam-se capazes de escrever? E escrever aquilo que, de fato, expressava suas idéias e não apenas o que é ditado pela professora poderia levá-las a ver o ato de escrever além de uma mera reprodução do que o professor diz, ou seja, escrever como um ato significativo para ela. Para escrever, a criança deve sentir tal necessidade, e o que ela escreve deve ter sentido para ela. Esse fato, entretanto, depende muito da sua experiência e do seu conhecimento já adquirido (SMOLKA, 1988).

Uma das atividades da 5ª sessão seria a leitura, feita por mim, de um livro de história infantil. Entretanto, apesar de ter feito a escolha prévia do livro a ser lido, a história escolhida para leitura foi sugestão de Juliana. Ainda, embora o tema planejado para ser trabalhado não tivesse sido reprodução humana, a história sugerida pela aluna (que não foi a que eu havia planejado, mas que foi aceita pela maioria dos alunos) nos levou a esclarecer questionamentos sobre como nascemos e até desfazer alguns mitos. O tema explorado permitiu a participação da grande maioria, dando oportunidade para que cada um fizesse a *sua leitura* sobre reprodução humana. Vale salientar que a escolha feita por Juliana, além de contribuir para a participação de todos junto à minha intervenção (mediação), possibilitou uma construção compartilhada do conhecimento sobre reprodução. Enquanto interlocutor, o aluno Kleyton, utilizando uma linguagem mais simples e mais apropriada para os colegas, participou ativamente da discussão sobre o tema, conforme se constata no episódio abaixo.

(...) Ao ouvir Kleyton falar de cavalo-marinho como um dos bichos que nasce de ovo, José Carlos perguntou se eles existem de verdade. Respondi que sim. Tácio, confirmando o que falei, acrescentou que assistiu, no programa de Eliana (programa de televisão). Perguntei se eles conheciam outros bichos que

nascem de ovos. Cada um queria dizer o nome de um bicho, numa mistura de vozes. Quando perguntei como nós nascemos, Danúbia, duvidosa, questionou se nascemos de ovo ou não. Agora foi José Carlos quem respondeu: “a gente nasce da barriga”, direcionando a nossa conversa para o tema reprodução humana. Complementando sua resposta, expliquei que nascemos da barriga da nossa mãe, que ficamos no útero, uma espécie de saco que protege o bebê durante, aproximadamente, nove meses. Kleyton, depois de sugerir que levantasse a mão quem achava que o bebê nascia pela barriga (o que todos confirmaram), acrescentou: “aí, a bolsa estoura e tá na hora de nascer o bebê. Aí corta aqui (apontou para a sua barriga) e o bebê sai. Aí, a mulher diz: força! (faz o gesto, imitando)”. Nesse momento todos riem diante de sua expressão. Continuando, ele falou: “quando nasce tem uma tripinha agarrada na mãe, que é cortada e coloca um negocinho. Aí, depois tira o negócio e fica o umbigo, como o da gente, né?”.

A determinação dos alunos quanto ao texto que deveria ser lido (rejeitando o que eu havia escolhido), mostra que existe uma seletividade por parte deles, no que consideram mais interessante. O diálogo foi algo significativo para eles, pois, cada um tinha algo a dizer sobre o assunto. Pelo fato de não estarem sendo “cobrados” a ler, a maioria se posicionou enquanto “leitor” diante do que foi apresentado no texto lido, não se mostrando apático. Houve, assim, uma escolha ativa, uma busca, quanto ao que desejam ler ou sobre o que seja lido.

Ainda, embora o tema apresentado, por estar ligado à sexualidade, seja pouco explorado e discutido nas séries iniciais (em se tratando de crianças), durante a intervenção, os questionamentos e depoimentos dos alunos foram tratados naturalmente. Vale ressaltar, também, a atitude de Juliana que, enquanto eu prosseguia com as devidas explicações sobre como nascemos, foi

até uma das estantes e trouxe um livro, no qual, ajudada pela colega Danúbia, procurou localizar a figura de um rato, para mostrar-me. É interessante registrar que, pela agilidade com que elas fizeram isso, demonstraram já ter feito uma exploração prévia desse material.

Na 11ª sessão (re)apresentou-se a tarefa da sessão anterior, de modo facilitado. Pediu-se às crianças que falassem sobre a gravura de um rato (ler uma figura e não um livro). Na 10ª sessão foi solicitado ao aluno que escolhesse um livro, dentre os colocados à sua disposição nas bancas e, após algum tempo, cada um deveria falar, fazendo a sua leitura sobre ele.

Numa concepção dialógica da linguagem, as interações e interlocuções que se dão na sala de aula vão possibilitar a construção do conhecimento pelo aluno, onde as diversas formas de expressão verbal da criança são valorizadas. Assim, embora na sessão anterior a maioria dos alunos tenha se negado a falar sobre o livro que havia pegado, agora, nessa sessão, eles conseguem expressar suas idéias sobre a figura apresentada falando e, inclusive, alguns escrevendo algo sobre ela na própria folha de atividade, conforme sugeri no final (ver anexo V). Estimulado a falar, o aluno expressou o conhecimento que tinha sobre o assunto, de acordo com as verbalizações feitas, e transcritas a seguir.

Olhando para as folhas de atividades que eu tinha nas mãos, José Carlos gritou: “É um rato! É um rato!”. Depois de ter entregado a folha de atividade (com a figura de um rato impressa), perguntei a cada um o que conhecia sobre rato (o que saberia dizer sobre esse animal). Edeildo foi o primeiro a ser interrogado sobre a figura, mas, ele apenas riu, olhando para o desenho, como se estivesse envergonhado. Tácio falou: “O rato é muito nojento e mora nos esgotos”. Kleyton repetiu o final da fala de Tácio. Comentou que isso já foi dito. Dorgival acrescentou: “O rato morre na ratoeira”. Para incentivá-los mais ainda, lancei o desafio, dizendo que aquele que dissesse algo que ainda não fora falado, seria o

que estava mais bem informado sobre o assunto. Edeildo, mesmo tendo comentado que não ia fazer a atividade, tentou contar uma história que aconteceu com sua mãe sobre rato, mas, foi interrompido por Kleyton, que logo falou: “O rato, quando vai comer um pedaço de carne, o gato come ele”. Sintetizei a fala de Kleyton, dizendo para todos que gato come rato. Edeildo ainda insistiu em relatar sua história, mas, diante do barulho, ele resolveu contá-la apenas para mim. Repassei a sua história para os demais da sala. Ele havia dito que na sua casa tinham muitos ratos e que sua mãe havia comprado veneno para matá-los. Falei para todos (resumindo sua história) que existe remédio para acabar com os ratos. Tácio acrescentou: “os ratos morrem na ratoeira porque querem pegar o queijo”. Ao ser questionado, Hélio disse que não sabia nada sobre o assunto, mas, logo começou a falar (rindo, como se estivesse envergonhado): “O cabelo do rato /.../ o bigode do rato /.../ o nariz”. Seu colega José Carlos, olhando para a figura, falou algo em seu ouvido, mas, ele não repetiu para os demais o que o colega disse. Ubiratan ainda acrescentou ao que os colegas já haviam dito: “O rato mora no esgoto”. Hélio continuou: “O rato mora na água”. E Kleyton complementou, brincando: “Hélio mora dentro do esgoto”. Nataniele contou uma história que aconteceu com ela sobre rato. Orlando, que chegara no final e também se negara a realizar a atividade, participou da mesma, depois de caminhar pela sala por algum tempo. Enquanto pintava sua figura ele disse para mim: “Oh! tia, rato come queijo”. E complementou: “O rato vai pegar coisa na ratoeira, a ratoeira pega ele”. Um colega completou o que ele falou, dizendo: “E morre ele, de cabeça para baixo”.

Nesse episódio do rato vimos, inicialmente, várias crianças dizerem que não fariam a atividade proposta, mas, aos poucos, foram envolvidas na tarefa, comentando algo sobre o rato, ou mesmo contando histórias sobre eventos do dia-a-dia relacionados a rato. Subjacente ao planejamento dessa atividade está

a concepção da qual compartilho, de que existem formas diversificadas de leitura do mundo. A criança que não se percebe como leitora pode se envolver numa atividade que fortaleça sua habilidade de expressar suas idéias sobre coisas e eventos e, aos poucos, perceber-se protagonista de um diálogo e escritor que registra esse diálogo. Para a aprendizagem da escrita, o contato com o símbolo escrito é importante, mas, é através da interação com pessoas capazes de ajudar a criança a dar um significado a esse símbolo, pelo entendimento de seu valor social, que a aprendizagem se realiza (SCOZ, 1994).

A atividade programada para a 12^a sessão deveria ser feita em duplas (apesar de alguns se negarem a formar dupla com os colegas) e cada uma delas deveria escrever as palavras que representassem o que eu dissesse a cada vez, de acordo com a seguinte ordem: 1^o – nome de uma fruta, 2^o – de um objeto de uso escolar, 3^o – de um objeto de uso pessoal, 4^o – de um meio de transporte, 5^o – de algo que faz parte da natureza, 6^o – de coisas que só aparecem à noite, 7^o – o nome de um brinquedo. Caso a dupla não soubesse escrever o nome do que estava sendo pedido, poderia fazer o desenho que o representasse, o mais rápido que pudesse. Vale destacar que, mesmo sem terem formado duplas, alguns alunos, para realizarem a tarefa, copiaram a resposta do colega.

A atividade descrita acima complementa a que foi proposta na 11^a sessão. Conforme foi sugerido naquela sessão, após ser apresentada a figura de um objeto (o rato) o aluno deveria expressar suas idéias sobre ele. Já na 12^a sessão, partia-se de uma categoria (classe de objetos) cujo exemplar devia ser articulado e representado com palavras ou desenhos. Buscava-se, dessa forma, envolver a criança na atividade, enredando-a de modo não usual à maneira da escola, ou seja, tecendo-se uma rede de relações entre leitura/escrita, a partir de idéias. Enquanto tarefa apresentada como desafio (escrever/desenhar o mais rápido possível), essa atividade mobilizou as crianças consideradas fracas por

sua professora, de forma tal que elas se mostraram capazes de realiza-la. Considerando-se, principalmente, a participação do parceiro experiente, este conseguiu instigar o colega levando-o a posicionar-se ante os desafios apresentados, a partir das interlocuções e intervenções que se deram.

(...) Quando foi pedido que escrevessem o nome de um objeto usado na escola, Pedro gritou logo: “tesoura, livro”. Nas duplas havia sempre um que coordenava, apesar de terem se formado poucas duplas. Por ser permitida a ajuda de uns aos outros, alguns copiaram pelo do colega (mesmo sem terem formado dupla). Ao responder sobre coisas da natureza, um dos alunos falou: “balão”. Perguntei-lhe se balão existe na natureza. Tácio, tomando a palavra, disse que quem faz o balão é a pessoa. Nataniele acrescentou: “cachorro, gato”. José Carlos perguntou: “quem faz gato, hein, tia?”. Quem respondeu foi um dos colegas, dizendo que ele é da natureza. Quando pedi que escrevessem o nome de algo que só aparece à noite, alguns sugeriram a lua. José Carlos disse: “lobisomem”. Complementando a tarefa, pedi que lessem o que escreveram (quem conseguiu escrever) e, ainda, que desenhassem a figura que representava cada palavra lida.

É no processo da interação verbal social que a palavra passa a ter sentido, de acordo com os momentos enunciativos que se dão entre os interlocutores, considerando-se o contexto sócio/histórico em que acontece o diálogo. A significação da palavra é, portanto, produto das interações verbais que se dão a partir do diálogo que se estabelece em sala de aula. Como exemplo, temos o caso do aluno que, depois de ter escutado as respostas e comentários de Tácio, identificando balão como sendo um objeto feito pelo homem, classificou gato como sendo da natureza, respondendo à pergunta feita por José Carlos (“quem faz gato, hein, tia?”).

Como podemos observar, em algumas das respostas dadas pelas crianças, as brincadeiras e jogos enquanto recursos didáticos funcionam como estratégias motivadoras de sua aprendizagem, desde que as desafiam, criando um ambiente estimulador. Alunos que normalmente se negam a ler e a escrever participam de tarefas de leitura e escrita, desde que se apresentem em forma de jogo. Exemplos como esses criam situações concretas para crianças se perceberem como escritoras e leitoras e podem repercutir no seu envolvimento em tarefas subseqüentes. Desempenham também um papel fundamental no seu desenvolvimento, pelas interações sociais que proporcionam, o que foi observado nos depoimentos e esclarecimentos dos próprios colegas diante do que alguns deles perguntaram.

A gravura, trazida na 14^a sessão, foi o recurso incentivador do encontro. O desenho, contendo a figura de um dente, uma escova e uma pasta dental, motivou-os para a leitura do mesmo, que tinha algo escrito. Numa das atividades propostas, cada um deveria expressar suas idéias sobre dentes, a partir de questionamentos feitos por mim, para depois pintarem o desenho apresentado. Pedro e Kleyton, depois de conseguirem ler o que estava escrito na folha de atividade, socializaram para os colegas o que haviam lido (dente doente é sozinho). Como se pode ver nos episódios abaixo, extraídos das videograções, os alunos foram capazes de falar sobre o tema e, inclusive, já apresentaram algum conhecimento construído da sua vivência. A busca dos alunos por material escrito, alusivo ao tema, mobilizou a maioria, demonstrando, mais uma vez, o interesse deles pela leitura.

Conforme o diálogo apresentado abaixo, mais uma vez, a figura é utilizada como recurso, visando a levar o aluno a construir um conhecimento de forma partilhada. Através das explicações dadas por Pedro, a partir de meus questionamentos sobre o tema, as idéias e sentidos vão sendo construídos pelo

grupo. Ao fazer “sua” leitura sobre o tema, Pedro conseguiu envolver os colegas e, inclusive, incentivar o grupo na busca de material escrito. Quando seus colegas perceberam que algumas das verbalizações feitas por ele são decorrentes da sua leitura do livro que havia pegado, houve uma mobilização da maioria para conseguir um livro que fale sobre dentista. As idéias apresentadas por Pedro, a partir do conhecimento que ele já possui sobre folclore, são usadas como argumento para justificar ao seu colega porque caratê não faz parte do folclore.

Aproveitei a ocasião para perguntar se eles sabiam o que é uma obturação. Pedro, novamente, disse que “é tirar um pedaço do dente e botar uma pedrinha no lugar”. Depois de explicar porque devemos escovar os dentes, escutando o depoimento de alguns, disse que a broca é um dos instrumentos usados pelo dentista, para retirar as manchas e sujeiras dos dentes. Perguntei se eles sabiam como é a broca. Tentando ajudar-me, mais uma vez, Pedro falou que é como a broca de furar a parede, sendo bem pequena. Aproveitando a comparação que ele fez, expliquei para a maioria como o dentista faz a limpeza dos dentes através do uso da broca. Pedro, agora olhando um livro, chamou-me, insistentemente, para ajudá-lo a ler o título do mesmo “Por que é? Por que é?”. Disse-lhe que se tratava de um livro sobre adivinhações. Enquanto falava sobre nossa primeira dentição, Pedro, que folheava o livro de adivinhações, gritou ao ver algo no livro: “Tia, tia, tem dentista!... Aqui tem”. Fui até seu lugar, acompanhada por alguns alunos e fiz a leitura do texto sobre a adivinhação, que dizia: “Por que os dentistas gostam tanto de folclore?”. Quando perguntei para eles se sabiam o que é folclore, novamente Pedro foi quem respondeu: “É aquilo que sai o boi-bumbá ... a capoeira (repete, depois de Tácio já ter falado) ... e muitas várias coisas típicas”. Confirmei a sua fala, mas ele prosseguiu: “Feito cuscuz, feijoada...” Tácio perguntou se caratê também faz parte do folclore.

Repassei a pergunta para todos do grupo. Pedro disse que não e acrescentou: “Capoeira é... Capoeira é do folclore por causa que os antigos negros foi quem inventaram esta dança”. Enquanto folheava o seu livro de adivinhações, Pedro lia algumas delas para os colegas. O livro de Pedro motivou os demais a pesquisarem noutras fontes existentes na biblioteca. Quanto à adivinhação “Em que a sede e o coco se parecem?”, Pedro leu a resposta: “Porque ambos se matam pela água”. Ele me perguntou, então, o que significa o termo *ambos*. Minha explicação, entretanto, não esclareceu Pedro sobre o significado da palavra. Tácio, tentando responder sobre o assunto, depois de eu ter falado, disse que é a água. Diante disso, dei nova explicação, esclarecendo melhor, para que não ficassem dúvidas quanto ao termo.

É preciso considerar a interação professor/aluno como algo fundamental na escola e, principalmente, na alfabetização, onde a prática pedagógica deve estar pautada no diálogo, uma vez que aprender a ler e escrever é aprender a comunicar-se de forma oral e escrita. Através da interação social entre os colegas e o professor, o aluno vai apropriando-se operacionalmente do conteúdo a ser aprendido.

O objetivo da 18ª sessão era conhecer as idéias dos alunos sobre o tema Natal, levando-os a expressarem-nas de forma oral e escrita. Inicialmente escrevi no quadro as palavras que, segundo eles, lembravam o Natal. Em seguida, pedi que confeccionassem um cartão de Natal para mim, utilizando, se quisessem, as palavras já escritas no quadro de giz. Para essa atividade foi entregue a cada aluno uma folha de papel em branco.

Nataniele aproximou-se e perguntou quando terminarão nossos encontros. Disse que só teremos mais um, quando faremos nossa confraternização. Ela perguntou o que significa confraternização. Não lhe respondi logo; apenas escrevi a palavra no quadro e disse para todos que

Nataniele queria saber o que significa tal termo. Aproveitei e grifei as palavras já escritas por mim (Natal e Feliz Natal). Perguntei sobre quem sabia falar mais alguma palavra que lembrasse o Natal. Tácio disse: “Belém”. Pedro falou: “Recife”. Quando questionado sobre porque Recife lembra o Natal, Pedro apenas acrescentou: “São Paulo”. Nataniele tentou falar algo baixinho, no meu ouvido, mas não a entendi. Danúbia, de sua banca, disse: “Rio de Janeiro”. Ao perguntar a Pedro sobre a palavra Recife (porque Recife lembra o Natal?), ele falou que: “Recife é tão grande como o Natal”. Kleyton foi quem respondeu por Tácio (porque Belém lembra o Natal?), cantando a melodia: “Bate o sino, pequenino, sino de Belém”. Ao perguntar a todos se os professores já falaram sobre a festa de Natal, Tácio disse que a sua professora falou que é a festa do nascimento de Deus. Perguntei se ele sabe o que significa a palavra Natal. Ele falou que “é o lugar que tem muita neve”. Diante do que alguns falaram, procurei esclarecer as dúvidas existentes. Por fim, esclareci-lhes sobre o que significa a palavra confraternização. Finalizando, retomei o que Kleyton dissera inicialmente (“presente só com dinheiro”), explicando que não é só o presente comprado que é importante. Disse-lhes que fazer o bem é o melhor presente de Natal que podemos dar aos outros.

Analisando as falas das crianças e da professora pesquisadora, podemos observar, pelo menos, dois sentidos que estão sendo construídos a partir das interlocuções/interações que se dão no diálogo que se estabelece entre eles. Todo o diálogo é uma construção coletiva de sentidos que se cruzam, ora sobre a concepção de lugar, ora sobre a festa natalina. Embora o tema tratado por mim (Natal) diga respeito à festa em que se comemora o nascimento de Jesus, as verbalizações que foram feitas pelos alunos foram na direção de Natal enquanto lugar/cidade. Mas, o sentido que estava sendo construído e que vai sendo explicitado pelas próprias crianças, inicialmente, foi retomado por mim, através

de Tácio, quando ele respondeu, depois de cantar a melodia que lembra o Natal, na direção dada inicialmente (da festa do nascimento de Jesus). Como foi observado, as crianças expressam as suas idéias e ficam à espera de alguém que complemente e enriqueça o que elas dizem. Ao falar que Recife lembra Natal porque é grande, Pedro expressou uma idéia de lugar, sendo acompanhado por Danúbia (que diz: “Rio de Janeiro”).

Orlando, que sempre se mostrara alheio às atividades de escrita, disse, nesse encontro, que queria escrever uma carta para Papai Noel. Pediu-me que o ajudasse, escrevendo sua mensagem numa folha à parte, para que ele pudesse copiá-la no cartão que estava confeccionando. Embora no encontro anterior ele tenha se negado a copiar o texto escrito no quadro de giz, agora ele copiava a mensagem que eu escrevi numa folha de papel, para o seu cartão de Natal. Isso nos mostra que, mesmo sendo uma cópia, essa tem um sentido para ele. Havia interesse para realizar a tarefa. Marcela, que também já havia me dito que não sabia ler (10^a sessão), ajudou Orlando a escrever a sua carta. O fato de Marcela ter assumido meu lugar como professora, ajudando Orlando a fazer sua cartinha para Papai Noel, mostrou o seu envolvimento com sua aprendizagem.

A escrita utilizada como forma de linguagem nessa sessão, através das palavras apresentadas no quadro de giz, provocou um momento rico de interação e interlocução, onde cada um queria mostrar seu conhecimento sobre o assunto, expressando-se de acordo com a sua experiência, mesmo que, para alguns, fosse desprovida de uma explicação lógica. É importante considerar aqui que, escrever é uma atividade cognitiva, uma forma de linguagem e expressão do pensamento marcada pela interação, que se inicia pela fala. Assim, “não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, de seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social” (SMOLKA, 1988, p. 60).

O professor, avaliando o que deve ser ensinado e aprendido a certos alunos, muitas vezes, nega a participação desse aluno nas práticas sociais da escola, colocando-o numa posição de limitação ou exclusão. Ele não se dá conta de que, de alguma forma, esses alunos estão inseridos nesse contexto e “participam” dessas práticas, embora numa condição de *im-propriedade (impossibilidade de posse)*, de *im-pertinência (resistência)*. Entendendo a atividade mental, no homem, como uma conseqüência da sua relação com o outro, de caráter semiótico, a apropriação do conhecimento não é apenas uma questão individual, de posse, mas, “uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais”, porque

[...] se os signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações [...] (SMOLKA, 1997, p. 37-38).

3 – A indisciplina dos alunos (um olhar construtivo)

A questão da indisciplina é um dos problemas que mais aflige os professores na sala de aula, tanto na escola da rede pública como na da rede privada. Entendendo o espaço da sala de aula como um espaço dinâmico e a criança como um ser ativo, histórico e social, é preciso, antes de tudo, ter clareza e consenso sobre o uso do termo disciplina ou indisciplina atualmente. Não é possível mais conceber a escola, hoje, como uma instituição independente e autônoma em relação ao contexto social.

Se admitirmos que as práticas escolares são testemunhas (e sempre protagonistas) das transformações históricas [...] isto é, que seu perfil vai adquirindo diferentes contornos de acordo com as contingências sociais, [...] temos que admitir também que a indisciplina nas escolas revela algo interessante sobre os nossos dias (AQUINO, 1996, p. 41).

A escola tradicional apresentava uma relação de ensino marcada pela obediência e subordinação do aluno. O professor, que tinha a função de modelar inicialmente os alunos, assumia o poder legal de manter a disciplina através de ameaças e castigos, aplicando as penalidades necessárias. As aulas, por sua vez, eram marcadas pelo silêncio e controle dos movimentos dos alunos. O direito das camadas populares à escolarização, conseqüência da luta de classes, fez surgir um novo sujeito histórico, com demandas e valores diferentes do modelo de educação pregado pela escola. Considerando a crescente democratização política e as mudanças das relações sociais em nosso país, não podemos falar mais de uma disciplina na sala de aula, baseada no castigo ou na ameaça. Vista sob uma nova ordem, o objetivo da educação escolar deve ser o de proporcionar ao aluno um saber organizado, possibilitando-lhe uma experiência de desconstrução e reconstrução constante (AQUINO, 1996).

Dorneles (1986) tenta mostrar a (in)disciplina como uma das causas do fracasso escolar, considerando o papel determinado, pela escola, para o professor, na sua tarefa de ensinar. Assim, a forma como o tempo e o espaço escolar devem ser usados (onde existe hora até para se ir ao banheiro), o currículo pré-estabelecido (muitas vezes, descontextualizado) e, principalmente, o controle sobre a palavra do aluno (onde a regra básica é manter o silêncio na sala de aula), são aspectos, considerados pela escola que, apenas, têm contribuído para o fracasso e a evasão escolares.

No nosso contexto, a indisciplina foi vista como uma reação à falta de inclusão nas atividades propostas. Muitas vezes, não se sentindo incluídos, os alunos buscam realizar outras atividades, ou se acostumam na “periferia da classe”. Apesar das dificuldades encontradas no início do trabalho de intervenção, para fazer com que eles participassem das tarefas, isso, aos poucos, foi mudando.

A 6ª sessão, num primeiro momento, foi vista como pouco relevante, uma vez que foi marcada pela indisciplina dos alunos (conforme observações iniciais da professora pesquisadora). Sob um novo olhar, foi possível fazer algumas deduções quanto às dificuldades existentes na mesma. Talvez pelo fato de ser a primeira sessão que aconteceu em sala de aula, um ambiente diferente daquele onde se vinha trabalhando, isso possa ter exigido um ajustamento dos alunos ao mesmo. Sobre a cópia como atividade mecânica, utilizada por mim apenas para manter os alunos quietos, uma vez que não tinha conseguido realizar a primeira atividade, essa não foi significativa para eles. Muitas vezes, os professores utilizam a cópia como castigo, o que faz com que o aluno não sinta prazer em escrever, porque associa escrita a castigo. Como uma construção da criança que aprende, escrever não é simplesmente copiar; enquanto forma de linguagem; a escrita é um objeto social.

Nessa sessão, Pedro não aceitou dividir a caixa de lápis com o colega, chegando a ponto de dizer que não ia mais fazer a tarefa. É importante ver que, mesmo tendo ficado algum tempo sem fazer a tarefa, ele, sem que eu interferisse, retomou à sua atividade, pintando o desenho junto com os demais colegas.

O comportamento apresentado por alguns alunos na 8ª sessão, onde uma das atividades (jogo da memória) exigia o cumprimento de regras, foi visto como decorrente da falta da internalização de regras necessárias às relações sociais por parte desses alunos. A dificuldade deles em seguirem regras, assim como a falta de habilidade com relação à atenção concentrada e a própria falta de integração de alguns, são aspectos que não devem ser condenados ou reforçados através de castigos e punições, mas, sim, trabalhados e reconstruídos através da mediação do professor. Sob o enfoque histórico-cultural, “a disciplina, ao invés de ser compreendida como um pré-requisito para

o aproveitamento escolar, é encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada na escola” (REGO, 1996).

A conduta de Marcela, ainda nessa sessão, ao dizer que não ia mais brincar, levantando-se da cadeira, resmungando que “tudo só é com Michel, só é Michel”, chegando a se retirar do lugar, revela, apenas, seu ciúme com relação ao colega, que estava recebendo minha atenção. Não aceitando o fato de Michel ter sido o escolhido para formar o nome, ela reagiu assim, mesmo eu dizendo que só poderia atender um aluno por vez na tarefa. Apesar de que, no final, ela retornou e realizou a atividade com êxito.

A atividade planejada para a 10ª sessão nada tinha a ver com a questão do folclore (no caso, a capoeira). Foi solicitado como tarefa, inicialmente, que cada um escolhesse, dentre os livros colocados à disposição deles, nas bancas, aquele que achasse mais interessante para *ver*. As instruções dadas foram no sentido de que, após um tempo determinado, cada um deveria falar sobre o livro escolhido (isto é, *fazer a sua leitura* do livro). Portanto, a maioria dos alunos, mesmo tendo feito a escolha do livro, não realizou a tarefa, dizendo, quando solicitado, que não tinha lido o livro porque não sabia ler. Durante a realização da tarefa, a maioria ficou brincando: virando cambalhotas, jogando capoeira, etc.

Embora se tenha notado que nessa sessão houve motivação para o material escrito, tanto que alguns alunos chegaram até a ler trechos do mesmo, a tarefa de leitura do livro escolhido não foi realizada pela maioria. Os alunos podem ter se sentido “cobrados a ler”, principalmente porque se tratava de um livro e não de um pequeno texto como estavam acostumados. Pode, também, ter faltado um maior esclarecimento quanto à instrução dada. A maioria, durante o tempo destinado à leitura do livro, permaneceu brincando livremente pela sala, sem que eu chamasse a atenção deles. Quando, no final, pedi que me falassem do livro escolhido, apenas Nataniele e Tácio fizeram.

A atitude de Marcela e Juliana, assim como a da maioria, foi vista como sendo mais de decepção diante do fato de não dar conta da tarefa, do que de indisciplina. Talvez, pelo fato de não se sentirem leitores, a partir de sua história de leitura na escola, eles tenham reagido dessa forma. É importante destacar que as duas alunas já haviam lido algum material escrito durante esse mesmo encontro.

Sobre a dispersão de alguns alunos durante as sessões, foi observado, durante a análise dos dados, que a mesma pode ter sido devido ao fato de eles ficarem muito tempo sem ter o que fazer, ou, mesmo, o material distribuído em algumas sessões ter sido insuficiente para atender a todos (no caso, os jogos). Ainda, as atividades que exigiam um acompanhamento individual do aluno, pode ter levado os demais à dispersão (escrita de palavras ou frases, acompanhamento de leitura).

O comportamento anti-social de alguns alunos (brigas, insultos e agressões) parece ter diminuído na medida em que houve uma integração maior do grupo. É importante lembrar que essas crianças vieram de três salas diferentes e que, portanto, nas primeiras sessões não se reconheciam como parceiros de classe.

4 – Concepções das professoras sobre ler e escrever e os seus prognósticos quanto aos alunos com dificuldades na alfabetização.

Analisando a atitude das três professoras entrevistadas – cujos alunos foram investigados nesse trabalho – e tendo como base também as demais entrevistas realizadas com todas as professoras de primeira série, da rede municipal de Gravatá, foi constatado que existe uma preocupação maior delas com a aprendizagem da habilidade da escrita (mecânica), do que com a sua função comunicativa (enfoque discursivo dialógico). Elas não enfatizam o uso da

escrita enquanto ferramenta cultural e meio de comunicação e cobram de seus alunos a habilidade de copiarem corretamente (tirar do quadro).

No que se refere à leitura, vista como um processo mais complexo e difícil pela maioria, foi constatado um enfoque ainda tradicional do que é ler. A preocupação também se centra na habilidade (ler sem soletrar) e não na concepção mais ampla de leitura, conforme o enfoque discursivo dialógico que busca, principalmente, desenvolver no aluno a capacidade interpretativa.

Quando considerada como um processo que apresenta uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, a aprendizagem da leitura e da escrita requisita do professor alfabetizador envolvido uma atitude que favoreça o processo permitindo

[...] que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para a sua comunicação e expressão (KRAMER, 1995, p. 106).

Houve omissão por parte da maioria das professoras entrevistadas na consideração do diálogo como ponto de partida para a aprendizagem da leitura/escrita. Quando questionadas sobre o que procuram fazer para que seus alunos superem suas dificuldades as respostas foram evasivas. Muitas vezes, denotavam uma atitude mais de expectativa de fracasso do aluno do que de superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas.

A fim de evidenciar a relação existente entre as concepções sobre ler e escrever apresentadas pelas três professoras, cujos alunos participaram desta pesquisa, e as suas expectativas sobre esses alunos, que, segundo elas, fracassariam no processo de alfabetização, serão apresentados alguns recortes e análise de seus depoimentos, conforme entrevista prévia realizada com elas.

Professora 1 (P1): Professora de Roseane, Michel, Edeildo, Dorgival, Ubiratan e Orlando.

Com uma experiência de apenas oito meses como professora de alfabetização, **P1** considera, dentre as classes que já lecionou, que é na turma de alfabetização que ela está encontrando mais obstáculos como professora.

Ao se referir aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (alunos fracos), ela aponta como causas os problemas de ordem física ou emocional, geralmente provenientes do ambiente familiar. A não aprendizagem, dessa forma, é decorrente de alguma dificuldade do aluno (ideologia do dom, falta de condições básicas do aluno).

Usando a questão física, como reforço para a incapacidade desses alunos (no caso, dos alunos cuja família já falou sobre alguma doença do filho), a professora chega a criar uma certa expectativa de que eles poderão fracassar na escola em virtude da doença. São os casos de Roseane e de Orlando, por exemplo. Ao falar da dificuldade da primeira aluna, ela diz que "... é uma menina que apresenta problema desde o nascimento e eu não sei dizer bem qual é o tipo da doença, porque a mãe não me disse e fica difícil..." Ao pedir-lhes maiores esclarecimentos sobre a dificuldade da aluna, acrescenta: "apresentou problema depois do nascimento, eu não sei de quantos dias. E ela ficou... ela tem, eu não sei bem qual o tipo de problema. A doença... A menina é deficiente mental. Ela não apresenta muito o tipo mongolóide, mas, se você observar, não pelo rosto, ela já tem algumas deformações. Ela não anda bem, não fala bem; ela tem muita dificuldade. Agora eu não sei dizer o nome, nem...".

Embora a professora diferencie a aluna quanto ao seu nível de desempenho quando compara ao dos colegas Michel e Edeildo (ela já conhece todas as letras e eles não sabem ler nem reconhecer as letras), sua expectativa é de que a aluna "apresenta dificuldade por não ter o QI ...". Assim, sua crença

na incapacidade da aluna (doente mental, segundo ela), reforçada pelas informações prestadas pela mãe da menina (“ela é acompanhada pelo neurologista”), faz com que ela crie uma expectativa quanto à incapacidade da aluna: a de que ela irá fracassar (mesmo que ela tenha apresentado um melhor desempenho, quando comparada aos dois colegas). Conseqüentemente, a professora poderá deixar de investir nessa aluna.

Falando da dificuldade de Orlando, a P1 comenta: “sei que Orlando é um menino também que apresenta deficiência, que eu não citei, mas, porque a própria mãe não comentou nada pra mim. Ela (a mãe) diz que ele é um menino... é uma criança, assim, meio *perturbadinho*, entendeu? Não tem concentração; é um menino que não desenvolveu a coordenação motora. Nada. Nem o nome ele escreve, mas, quando eu conversei com a mãe, ela disse: ele é assim mesmo; ele é *doentinho*; não sei o quê”. A professora, inclusive, relata a crise epiléptica que o aluno teve em sala de aula e que foi ela quem o socorreu. Sobre as informações dadas no hospital quanto à crise do aluno, quando interrogada pelo médico, ela fala “... Na escola nunca tinha ocorrido, mas, que ele tinha deficiência nas atividades era justamente por causa disso”. Completando seu relato diz que só depois foi que soube que ele havia sofrido agressão do padrasto, que o derrubara do beliche na tarde anterior ao ocorrido na sala de aula.

Considerando as próprias expressões utilizadas pela professora (destacadas em itálico) para falar do problema do aluno, bem como as suas declarações em ocasiões informais, observa-se uma permissividade dela com relação à conduta dele quando comparado aos demais colegas que participaram da intervenção. Orlando passa a maior parte do tempo rondando pela área da escola. Por isso mesmo, no começo de nossos encontros, foi difícil fazer com que ele ficasse e participasse das atividades, fazendo as tarefas solicitadas. Vale

lembrar o dia em que ele chegou na sala sem a camisa, somente vestindo-a, depois que insisti muito, pedindo-lhe que o fizesse. A professora diz que não gosta de “forçar” para que ele faça as atividades, tendo em vista o problema dele (talvez ela se refira ao surto epiléptico que ela presenciou).

É interessante observar e analisar, também, o seu depoimento sobre Edeildo. Embora, inicialmente, ela fale do trauma sofrido pelo aluno como causa de sua dificuldade na aprendizagem, no final de sua fala, ela apresenta a mudança de comportamento do aluno como consequência de ele não estar conseguindo acompanhar a turma (“E agora tá mudando o comportamento, que ele era mais calmo, passou a ser mais agressivo, a perturbar mais. Mas, eu acredito que é até pelo fato de ele não estar acompanhando a turma, entendeu? Deve ser mais por esse lado”).

Citando como causas das dificuldades de seus alunos fatores, como: ser repetente, vir da zona rural (morar no sítio) ou ter família analfabeta, a professora ratifica a visão tradicional e ultrapassada de fracasso escolar, onde as deficiências individual e cultural das classes menos favorecidas são consideradas como causas do fracasso escolar (SOARES, 2001b). Para ela, os fatores apresentados servem de obstáculo à aprendizagem da leitura e da escrita, desde que, “... estes meninos não têm acompanhamento em casa por a família ser totalmente... (pausa) analfabeta, e não consegue alguém que possa ensinar e não tem condições de colocar em reforço; são meninos que, também, vieram do sítio e que já estudaram em outras escolas... Ubiratan é um menino que não tem assistência em casa. Já conversei com a mãe; a mãe disse que não pode botar em reforço e não tem quem ensine”.

Conforme depoimento acima, podemos ver que há uma omissão por parte da professora quanto ao seu papel como alfabetizadora. Estando com a responsabilidade de ensinar a ler e escrever, ela não deve esperar que a família

assuma esse papel, transferindo a sua responsabilidade profissional, principalmente em se tratando de escola pública. O fato de seus alunos terem pais analfabetos deve ser visto como um problema decorrente da própria estrutura social, resultante de relações sociais desiguais, e não como um obstáculo à alfabetização deles. Ainda, o fato de ela adotar algum castigo ou punição para os alunos que se negam a fazer as tarefas, embora existam aqueles que persistem em não fazer (mesmo sob a ameaça de punição), levamos a refletir e questionar sobre as possíveis causas da atitude desses alunos. Que fatores podem ser apontados como causa da não realização da tarefa solicitada pela professora? Falta de habilidade? Não entendimento da tarefa solicitada? Medo de errar? Será que a professora procura investigar as possíveis causas, visando a minorar o problema?

Embora a ela diga que sua prática está voltada para a aprendizagem do aluno, a visão de estudo, de leitura e de escrita que ela repassa para o aluno, baseada na sua história pessoal e sob o enfoque tradicional, distorce o próprio sentido da alfabetização atualmente. Saber ler e escrever tem um significado político e social (como já se sabe). É, pois, importante explorar, na alfabetização, a função imediata da escrita no cotidiano das pessoas. Ao dizer que se estuda só para poder trabalhar, a professora mostra o estudo como uma obrigação e não como uma necessidade das pessoas (“... Não é só pra ler, é porque hoje em dia, e sempre foi assim, mas, hoje, muito mais, requer estudo para poder trabalhar”). Preocupada apenas em treinar o aluno para ler e escrever, a professora deixa de incentiva-lo quanto à importância da escrita numa sociedade letrada. Dando ênfase aos exercícios repetitivos de coordenação motora e a memorização de sílabas, ela apresenta a escrita apenas como um fim em si mesma.

Sua visão sobre ensinar a ler e escrever (ao ser perguntada sobre qual dos dois era mais fácil?) é a de que os dois processos têm a mesma importância. Seguindo o conselho de uma colega quando começou a alfabetizar, ela trabalha a leitura e a escrita ao mesmo tempo. Diz que agindo assim “eu não encontrei dificuldade... a não ser os que nada acompanharam”. Segundo ela, o aluno que tem dificuldades deve ser trabalhado com a família, porque os problemas que ele tem em casa irão repercutir na escola, comprometendo sua aprendizagem. Esses casos ela tenta resolver através do “diálogo”, conversando com o aluno. Seu diálogo, entretanto, tem uma função assistencialista e não discursiva dialógica sobre o conhecimento do aluno, conforme seus depoimentos sobre alguns deles (os casos de Edeildo e de Orlando, por exemplo).

Apesar de mostrar a aprendizagem da leitura e da escrita como processos interligados, foi constatado durante a entrevista que há uma preocupação maior da professora com relação à habilidade da escrita (ao treino da coordenação motora, da memorização das sílabas e letras). Como evidência disso, temos alguns de seus depoimentos que expressam as dificuldades de seus alunos (sobre Dorgival e Ledione. Esse último não participou da pesquisa): “[...] O que eu consegui muito nesse ano foi eles desenvolverem a coordenação motora, a escrever o próprio nome e fazer algumas continhas [...]”. Quanto a Ubiratan, depois de declarar que ele é um aluno repetente, acrescentou: “Ele não conseguiu reconhecer as famílias, nem as letras; só o a-e-i-o-u, que são as vogais e até o B. Mas vai pro C e ele quer dizer que é B [...]”.

A partir de sua concepção de alfabetização, o critério que ela usa para dizer que o aluno aprendeu a ler é: “quando ele lê e consegue interpretar o que leu”. Entretanto, a professora não acredita que os alunos que considera fracos irão aprender a ler e escrever até o final do ano, mesmo com acompanhamento especial. Pelo tempo que já transcorreu do ano letivo e no nível em que eles se

encontram (não reconhecem as letras, ainda) não há condição, acredita ela (lembrando: a entrevista com as professoras foi realizada no início do 2º semestre letivo, no mês de agosto).

Professora 2 (P2): Professora de Tácio, Nataniele e José Carlos

Professora alfabetizadora há apenas um ano, **P2** já ensinou terceira e quarta séries, mas a turma que sentiu mais dificuldade está sendo com a alfabetização. No momento, a dificuldade de seus alunos que não estão conseguindo aprender a ler diz respeito ao fato de eles terem desaprendido tudo que foi ensinado: “no primeiro semestre estava tudo bem; no segundo semestre, o que os meninos aprenderam, desaprenderam totalmente; tudo”.

Diante do depoimento da professora, podemos levantar alguns questionamentos sobre a sua prática docente, ao dizer que os alunos esqueceram tudo que aprenderam, do primeiro para o segundo semestre letivo. Primeiramente, como é possível desaprender? Qual a sua concepção sobre ensinar e aprender? E, principalmente, que posição ela tem assumido enquanto alguém que avaliou as produções de seus alunos, que desaprenderam de um semestre para o outro? Embora tais questionamentos não possam ser respondidos pela insuficiência de dados sobre a professora, eles podem servir de subsídios para se analisar a concepção da professora sobre aprender a ler e escrever, como veremos adiante.

De acordo com o seu depoimento inicial, a dificuldade de seus alunos, que não estão aprendendo, está relacionada a problemas que eles estão tendo em casa, com a família. Entretanto, durante a entrevista, ao fazer referência à essa mesma dificuldade, ela citava a falta de interesse (daqueles que não querem fazer nada) e a baixa frequência deles. É preciso ressaltar aqui que a baixa frequência dos alunos, muitas vezes, pode estar relacionada a uma falta de motivação deles, falta de interesse, conforme a própria professora declara:

“são meninos que faltam muito e quando vêm pra aula não se interessam em fazer nada”.

Ainda falando sobre as dificuldades de seus alunos (considerados fracos por ela), a professora diz que Tácio esqueceu tudo e que ele apresenta dificuldade em todas as matérias. Wandek, um dos que não participou da intervenção, apesar de estar ótimo em Matemática, “em Português, ele não consegue ler. Ele soletra e, assim, no ditado, ele só escreve palavras que tenham duas sílabas. Se passar de duas, ele não consegue mais fazer. Ele mesmo diz que não consegue, de maneira nenhuma. E se eu ficar perto dele, ele faz”. Além desses dois alunos, a professora diz que Nataniele, José Carlos e Ítalo (este último também não participou da intervenção) não conseguem memorizar nem as sílabas simples.

Analisando o depoimento feito sobre o aluno Wandek, que não participou da intervenção, o fato de ele já conseguir escrever palavras, mesmo sendo de duas sílabas apenas, não indica uma alfabetização em processo? Embora o desenvolvimento da alfabetização se dê num ambiente social, para entender os mecanismos envolvidos nesse processo interativo, é preciso saber que a criança não recebe as informações de forma passiva, como uma simples reprodução de uma dada realidade. Se para a criança a alfabetização é um processo com períodos precisos de organização, em que o conflito cognitivo tem papel relevante, cabe ao professor identificar a natureza das dificuldades que possam surgir e ser enfrentadas pela criança (FERREIRO, 1997).

Existem alguns alunos, segundo a professora, que apresentam dificuldades justamente porque não freqüentaram a pré-escola (“As famílias disseram que eles nunca estudaram; aí foram para a primeira série”). Dessa forma, não estando “preparados” (na visão da professora) para aprenderem a ler e a escrever, esses alunos não conseguem acompanhar os demais. Embora não

se negue a necessidade de um nível determinado de desenvolvimento para que a criança possa aprender a ler e a escrever, a noção de maturidade e prontidão como prática escolar, baseada em exercícios preparatórios (realizados mecanicamente) é algo superado.

Os meios que a escola tem usado para avaliar a *prontidão* do aluno na alfabetização, com base em parâmetros preestabelecidos, que não consideram a experiência de vida e de mundo que a criança traz, só servem para comprometer seu destino, condenando-a ao fracasso escolar. Assim, a integração da criança na escola é uma conseqüência da flexibilidade e julgamento de valor que a escola atribui a ela. Sob a perspectiva psicogenética, os pré-requisitos não devem ser vistos como habilidades que a criança já deve apresentar, antes mesmo de sua participação no ensino formal, mas, sim, “[...] aquelas noções, representações, conceitos, operações, relações, etc., que aparecem teoricamente fundamentados e empiricamente validados como as condições sobre as quais [...] se constroem as novas concepções” (FERREIRO, 1997, p. 67). Nessa perspectiva, procura-se saber qual o conhecimento que a criança tem sobre a língua escrita antes de se alfabetizar, de ingressar na escola, e não se ela apresenta a maturidade necessária para aprender a ler segundo critérios determinados pela escola.

Para tentar resolver os problemas dos alunos com dificuldades na aprendizagem, a professora procura acompanhá-los individualmente, atendendo um a um durante a aula, enquanto os demais fazem alguma tarefa solicitada, dependendo do seu tempo. Apesar de dizer que os alunos que não tinham experiência de escola (que nunca estudaram) eram os que apresentavam dificuldades na aprendizagem, quando interrogada sobre os alunos que já tinham alguma experiência (se ela encontrava dificuldades com relação a esses alunos), ela diz que sim, mas, afirma que, nesses casos, a dificuldade é

decorrente da falta de acompanhamento do aluno em casa, na família. Mas, o que dizer de seu acompanhamento enquanto professora alfabetizadora? Qual o seu papel enquanto mediadora do diálogo do aluno com o conhecimento, a partir das necessidades de cada um deles? E, considerando-se que seus alunos são, em sua maioria, filhos de pais analfabetos, como esperar que eles tenham um acompanhamento em casa?

Sua expectativa com relação aos alunos considerados fracos é a de que, mesmo com acompanhamento individualizado, eles não irão chegar ao nível dos demais, uma vez que esses “já estão no finalzinho das sílabas complexas. Eles lêem, interpretam, escrevem muito bem”. Ela acha que o tempo que falta para o final do ano letivo não é suficiente para que aqueles alunos que apresentam dificuldades se igualem ao nível dos outros.

A professora considera ensinar a escrever mais fácil do que a ler, porque já existem as regras de Língua Portuguesa (na escrita) que ajudam o professor ensinar a escrever. Como ela mesmo diz: “... no que o menino já tem aquela base de leitura, ele já tem um autoconhecimento, pelo menos, de escrever e, assim, Português, na escrita, tem muitas regras e que ele aprende por conta disso”. Assumindo essa posição, nota-se que há, de acordo com ela, uma ênfase maior no processo da escrita. No entanto, sua visão não destaca a escrita como ferramenta cultural, como meio de comunicação entre as pessoas, mas, como a inculcação de regras ditadas pela gramática. “Ler e escrever bem implica num sistema de regras, mas regras que formam a estrutura da língua enquanto sistema de comunicação, e que os falantes interiorizam *ouvindo e falando* (LUFT, 1985, p. 21). A linguagem trabalhada na escola pela professora que se fundamenta numa tradição normativa e conservadora poderá bloquear a criatividade lingüística individual do aluno de classe menos favorecida. Na visão da escola, escrever certo, geralmente, é escrever sem erros ortográficos.

Entretanto, apenas a escrita ortograficamente correta não é suficiente para tornar a língua instrumento de comunicação. Toda língua é um sistema cuja estrutura apresenta interligação de todos os seus elementos, de conteúdo a expressão (LUFT, 1985).

Para **P2**, a concepção de *ler* também está baseada, apenas, na decifração do código escrito. Quando ela diz que “ler corretamente é dizer a palavra sem assoletrar” ela enfatiza, apenas, a habilidade da leitura, sem considerar a interpretação, a compreensão daquilo que se lê. É difícil para o aluno, em uma primeira série, que se encontra em processo de alfabetização (principalmente aquele que não teve experiência de escola), ler fluentemente, com habilidade. A escola, muitas vezes, torna a alfabetização uma experiência traumática para a criança, ao tentar homogeneizar a pronúncia, introduzindo um modelo de língua que retrata, apenas, o modelo daqueles que detêm o poder dentro da sociedade (FERREIRO, 1997).

Professora 3 (P3): Professora de Kleyton, Marcela e Pedro

Mesmo com uma experiência de doze anos como alfabetizadora, onde já trabalhou no Projeto Alfa, **P3** considera a primeira série uma classe difícil de se ensinar. Já teve experiência com outras turmas, mas, foi na primeira série que sentiu mais dificuldade como professora.

Este ano a dificuldade que seus alunos apresentam é porque não sabem ler. De uma turma de trinta e cinco, dois não sabem ler, “[...] porque eu peguei minha turma, todos assim, trinta e três alunos já sabiam ler quando vieram. Foi uma turma selecionada, tá entendendo? E vieram esses dois depois. Eu encaminhei até à direção do colégio pra colocar em outra turma, mas ...”

Embora a classe da professora faça parte da rede pública estadual de ensino, sua turma (segundo ela) foi selecionada. Dos trinta e cinco alunos que

recebeu, apenas dois não lêem. A maioria já realiza algum tipo de leitura, isto é, já tem experiência com material escrito. E, embora se trate de uma 1ª série, ela acha que não pode parar os demais alunos para alfabetizar apenas dois. O posicionamento que assume, através do depoimento que prestou em relação aos dois alunos que não sabem ler, ainda – “eu não vou parar uma turma de trinta e três alunos pra começar a alfabetizar dois, entendeu?” –, mostra que a professora não demonstra nenhum interesse em investir nesses alunos, para trabalhar as dificuldades deles. E, apesar da justificativa, diante de *sua dificuldade* em trabalhar com uma turma onde apenas dois alunos precisam ser alfabetizados (pois, ainda não sabem ler, segundo ela), a fala da professora deixa claro que ela procura transferir o seu problema (melhor dizendo, sua dificuldade) para os próprios alunos, considerando-os fracos.

Vale destacar, ainda, a fala dessa professora ao tratar das dificuldades de Kleyton e Marcela. Segundo ela, esses alunos são considerados “problemáticos” porque não identificam, ainda, as vogais e não sabem ler. “A dificuldade é que eles não conhecem, não identificam direito, ainda, as vogais, então são crianças problemáticas”. Apesar de dizer que está dando mais assistência a eles, ela procura orientar as mães desses alunos para que os coloquem em aula de reforço, conforme ela própria declara: “Eu fico mais juntinho deles, incentivando para a mãe colocar numa aula de reforço, pra acompanhar o nível da turma”. E, mesmo dizendo que fica o tempo todo junto deles, não se vê, nas suas declarações, depoimentos que indiquem interesse e incentivo, por parte dele, para que esses alunos superem suas dificuldades, como, por exemplo: [...] “eu disse que esses meninos não tinham condições de ficar nessa turma” [...] “Eu fico mais com eles, o que posso fazer. Agora, alfabetizar mesmo não dá, porque são trinta e três esperando por mim. Eu faço à medida do possível”. Ao dizer que esses alunos não deveriam estar na sua classe, a professora desacredita na

capacidade deles, criando uma expectativa de fracasso com relação aos mesmos.

De acordo com declaração de **P3**, são várias as causas que podem levar o aluno a apresentar dificuldades na aprendizagem (“é um conjunto de fatores”). Dentre eles, ela destaca o interesse e o acompanhamento dos pais na vida escolar do filho, o acompanhamento do professor e a participação ativa do aluno. Quanto à sua prática, uma das medidas que tem adotado para tentar resolver as dificuldades de seus alunos, para que eles superem-nas, foi aumentar o número de tarefas. Costuma fazer mais “atividades práticas” para que eles superem suas dificuldades, embora acredite que a aprendizagem desses alunos irá depender deles próprios e do acompanhamento que eles possam ter. Aqui, ela não se inclui enquanto professora que está acompanhando esses alunos. Entretanto, ela conclui, dizendo que esses alunos fracos não poderão chegar ao mesmo nível da turma, porque “eles já vieram com a dificuldade (não sabem ler). E, já que eles não lêem o conteúdo dado, não vão conseguir resgatar o que foi passado (conteúdo perdido).. Eles não eram pra tá nessa turma, era pra estar em outra. A turma que veio do lar”. Ao dizer que esses alunos não deveriam estar na sua classe, a professora desacredita na capacidade deles, criando uma expectativa de fracasso da parte deles.

No início de sua carreira docente achava que era mais fácil ensinar a ler. Mas, atualmente, pela sua experiência, acredita que ensinar a escrever é mais fácil do que ensinar a ler. Pois, ler requer o domínio das sílabas e das letras, necessitando de uma série de conhecimentos. A professora considera como conhecimentos necessários à aquisição da leitura: o domínio das sílabas, das letras, das sílabas “travadas”. A alfabetização é um processo lento e repetitivo, não existindo, segundo ela, um único critério para se dizer que o aluno aprendeu

a ler. É preciso repetir o que se ensina, por várias vezes (repetir as sílabas, fazer muitos exercícios de acordo com o que foi ensinado).

Apesar de ver a alfabetização como um processo lento e repetitivo, ela cobra dos dois alunos, que chegaram depois na turma, o mesmo desempenho dos que já dominavam algum conhecimento sobre leitura. Seu critério para dizer que o aluno sabe ler é que esse aluno deve estar ciente do que leu, sabendo interpretar o que foi lido. “Se ele leu e não compreendeu, ele é simplesmente analfabeto”.

Analisando a posição das três professoras, conforme as entrevistas realizadas, podemos constatar que elas consideram a alfabetização, na 1ª série, como sendo a classe em que sentiram mais dificuldades enquanto professoras, mesmo no caso da professora 3, que já possuía uma experiência de doze anos como alfabetizadora. Ao colocar no próprio aluno a causa de sua não aprendizagem, as professoras apresentam um discurso tradicional, onde a questão do fracasso escolar tem como causa a própria condição do aluno (de suas deficiências), sendo a família apontada, também, como responsável pela dificuldade apresentada por ele.

A atitude dos alunos, na sua maioria, expressa a sua concepção de leitura (concepção essa, talvez, reforçada pela professora). Embora já tivessem lido algum material escrito quando não se sentiram cobrados a ler (conforme foi observado pela professora pesquisadora), essa é uma habilidade que ainda *não foi autorizada* por suas professoras, conforme as expectativas delas (KRAMER, 1999). De acordo com o depoimento das professoras desses alunos, a crença de que eles são incapazes baseia-se no prognóstico de que, oriundos de famílias problemáticas ou que apresentam dificuldades de ordem intelectual ou afetiva, não serão capazes de aprender como os outros. Assim, desconsiderando o ritmo de cada um, e a própria experiência deles com o material escrito, muitos

professores apenas deixam transparecer a concepção que têm desses alunos (de que são incapazes). Provavelmente tal concepção repercute neles (alunos) de tal forma, que contribui para que construam uma imagem negativa de si próprio enquanto leitores e escritores.

Embora enfatizem a importância do acompanhamento individual dos alunos considerados fracos, a prática adotada pelas três professoras expressa uma concepção de ler e escrever cuja ênfase está na aquisição da habilidade da escrita, destituindo-a de seu papel enquanto meio de comunicação. É preciso saber que, enquanto representação da linguagem, a escrita não pode ser compreendida apenas a partir do processo de codificação e memorização de regras ditadas pela gramática. Mas, sim, a partir das interações que se dão num contexto discursivo/dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a intervenção realizada e o seu contexto, as atividades selecionadas para a vivência da experiência proporcionaram às crianças que se submeteram ao processo uma participação ativa, conforme recortes já apresentados. As práticas discursivas orais também deram oportunidade para elas se posicionarem enquanto leitores e interlocutores. Entretanto, nas atividades em que elas se sentiram cobradas a ler, algumas crianças assumiram a sua condição de alunos incapazes.

Confrontando-se o posicionamento de alguns alunos, enquanto leitores e escritores, e as concepções de suas professoras sobre ler e escrever, bem como a expectativa delas com relação a esses alunos, alguns aspectos podem ser considerados. Embora a Professora 1 desacreditasse na capacidade leitora de Roseane ler, foi possível assistir atos de leitura da aluna durante a experiência. O fato de alunos como Michel, Edeildo, Dorgival, Ubiratan e Orlando ficarem, a maior parte do tempo, dispersos, caminhando pela sala, leva-nos a inferir que, por não se sentirem incluídos no processo da alfabetização, eles se colocam na periferia da sala, assumindo a sua condição de debilidade. Na maioria dos encontros era preciso convidá-los para participarem das tarefas, fato esse que passou a ser menos constante na medida em que eles foram se incluindo na experiência.

Considerando o posicionamento da Professora 2, ao dizer que os alunos desaprenderam tudo de um semestre para o outro e retomando à análise feita a partir da memória dos encontros vivenciados por seus alunos, vamos encontrar, na maioria deles, um posicionamento indicativo de motivação dessas crianças. Tácio, Juliana e Nataniele, alunos dessa professora, mostraram-se motivados para o objeto escrita quando assumiram seus papéis enquanto interlocutores a partir dos diálogos que se estabeleceram na sala de aula, principalmente porque demonstravam ser leitores que já apresentavam um certo domínio da leitura. Vale relembrar a 11^a sessão, quando apenas Tácio e Nataniele realizaram a tarefa de ler o livro escolhido por cada um, e a insistência de Juliana nas sessões em que a leitura era a atividade requisitada.

As declarações fornecidas pela professora de Kleyton e Marcela (Professora 3), considerando-os alunos problemáticos porque ainda não conheciam as vogais, quando comparadas com a atuação desses alunos nos encontros, levam-nos a crer que ela apenas repassa para os alunos a sua própria condição de fracasso. O fato de ter que alfabetizar apenas eles, pois, segundo informações dela, os demais já realizam algum tipo de leitura, pode ser considerado um desafio para ela que acredita que alfabetizar é um processo lento, conforme declarou. Quando as crianças não conseguem satisfazer as expectativas e, diante de seu sentimento de fracasso na tarefa de ensinar, o professor conclui que as crianças vão fracassar (SMOLKA, 1988).

Foi importante a análise dos momentos marcados pelo diálogo das crianças, desde que esses, conforme as evidências observadas com relação às interlocuções e intervenções das crianças, fizeram-nos ver que elas, embora vindas de uma estrutura carente, conforme assumiram suas professoras, foram capazes de participar das diversas temáticas abordadas (surgidas pela própria

necessidade do grupo), mostrando, muitas vezes, em seus depoimentos, a sua capacidade argumentativa

.A atitude dessas crianças leva-nos a questionar sobre a nossa concepção de aluno fraco, onde, muitas vezes, aqueles menos favorecidos são rotulados de incapazes e estão fadados ao fracasso escolar, por não possuírem os pré-requisitos para a alfabetização considerados por nós. Distorcendo o sentido da alfabetização, através da homogeneização da pronúncia, da ênfase na cópia e memorização, ou mesmo introduzindo um modelo de língua que retrata a fala daqueles que usam a língua culta (e que detêm o poder dentro da sociedade), a escola, muitas vezes, mostra a alfabetização como uma experiência traumática para muitas crianças. “A alfabetização pode e deve contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade histórica e atual” (FERREIRO, 1997, p. 54).

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Escola _____
 Professor(a) _____ Idade _____
 Tempo que leciona _____ Tempo que atua nessa escola _____
 Formação: Magistério ()
 Licenciatura (especificar) _____
 Pós-graduação (especificar) _____
 Outros (especificar) _____

- 1) Há quanto tempo leciona como alfabetizador (a)?
- 2) Já ensinou outra(s) turma(s), fora a de alfabetização? Em qual das turmas sentiu mais dificuldade como professor(a)?
- 3) Você tem algum aluno, neste semestre, que precisa de ajuda especial? Qual ou quais são esses alunos?
- 4) Qual a dificuldade do aluno X? (atenção: fazer esta pergunta para cada aluno que o professor identificar)
- 5) (Se não for mencionado espontaneamente, fazer a seguinte pergunta:) Qual o aluno que tem dificuldade em aprender a ler? Como é essa dificuldade?
- 6) Como você costuma agir com os alunos que não estão conseguindo aprender a ler?
- 7) Você sempre consegue descobrir qual(is) a(s) causa(s) das dificuldades do aluno que não aprende a ler? Para você, qual(is) é(são) essa(s) causa(s)?
- 8) Como você faz com esses alunos para que eles superem as dificuldades?
- 9) Com essas dificuldades que o aluno X apresenta, você acha que ele aprenderá a ler até o final do ano? Por quê?
- 10) Você acha que se ele tiver uma ajuda especial ele conseguirá alcançar o mesmo nível dos outros alunos da sala? Por quê?
- 11) Para você, é mais fácil ensinar a ler ou a escrever? Por quê?
- 12) Você tem algum critério "na sua cabeça" para dizer quando um aluno aprendeu a ler na sua classe? Qual é esse critério?

ANEXO II

RELAÇÃO DOS ALUNOS E FREQUÊNCIA

Sessão	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª	18ª	Freq. aluno
Aluno																			
Danúbia	P	P	F	F	P	P	F	P	F	P	P	F	F	F	P	P	P	P	11
Dorgival	P	P	F	P	F	P	P	F	F	F	P	P	P	P	P	F	F	F	10
Edeildo	P	P	F	F	F	F	F	P	P	P	P	P	F	P	P	F	F	P	10
Helio	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	17
José Carlos	P	P	F	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	F	P	P	P	F	14
Juliana	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	18
Kleyton	F	F	F	P	P	P	F	P	P	P	P	F	F	P	P	P	P	P	12
Marcela	P	P	F	F	F	F	F	P	P	P	F	P	F	F	P	P	P	P	10
Michel	P	P	P	P	F	P	F	P	P	F	F	P	F	P	P	P	F	P	12
Nataniele	F	P	P	F	P	F	F	F	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	12
Orlando	F	P	P	F	F	F	F	F	P	F	P	P	P	F	P	P	F	P	9
Pedro	P	P	P	P	F	P	F	P	P	P	F	F	P	P	P	P	P	F	13
Roseane	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	16
Tácio	F	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	16
Ubiratan	P	P	F	P	F	P	P	P	P	F	P	P	F	P	P	P	F	P	13
TOTAL	11	14	7	10	6	10	6	11	12	10	12	12	9	10	16	13	9	12	

ANEXO III

Sessão/Dia	Objetivo(s)	Atividade(s) Proposta(s)	Ocorrência(s) / Dificuldade(s)
1a. 27/9/1999 (s/ vídeo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer melhor cada aluno, buscando estabelecer uma interação positiva com eles. 2. Apresentar a proposta de trabalho (contrato didático para a intervenção) a ser desenvolvida. 3. Situar o nível de leitura de cada aluno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa informal com os alunos sobre a sua vida escolar (gostos, interesses, atividades que mais gosta de fazer na escola). 2. Explicação sobre a proposta de trabalho e explicação dos detalhes da mesma (horário dos encontros, dias e objetivos). 3. Desenho livre sobre o cotidiano do aluno e leitura individual de texto (livre escolha) 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de atenção de alguns alunos, pôr causa da presença do gravador na sala. - Conversa paralela a minha explicação sobre a proposta de trabalho (não param para escutar) - Alunos reclamam que não têm lápis; alguns copiam (decalcando) figuras de livros. - Não foi feita a leitura individual. - Alguns desistem de procurar seu nome.
2a. 29/9/1999 (c/ vídeo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivar o interesse pela leitura. 2. Familiarizar cada aluno com o nome dos colegas (entrosamento e socialização entre eles). 3. Verificar se cada aluno escreve e identifica, dentre outros, o próprio nome. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração e manuseio dos livros da biblioteca pelos alunos (livre escolha). 2. Apresentação de cada aluno através da expressão oral do próprio nome. 3. Procurar o próprio nome (completo), escrito nas formas cursiva e manuscrita, dentre os de todos os colegas da sala. 3. Escrever o nome numa folha de papel numa das formas apresentadas nas fichas entregadas pelo aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> -Alunos não esperam a vez de participar; outros não falam. -Alguns preferem pintar as figuras dos livros (atividade não planejada) na apresentação. -Alunos indisciplinados durante a brincadeira de achar o nome. - Não foi possível verificar se todos os alunos pegaram a ficha com seu nome correto. - Desenho livre na folha c/nome.
3a. 1/10/1999 (s/ vídeo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilitar uma maior interação entre os alunos. 2. Conhecer a situar o nível de leitura individual de cada aluno, favorecendo-lhe o contato com material escrito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuição de livros de estórias infantis; troca de livros entre os alunos. 2. Escolha de um livro pelo aluno, para leitura de palavras ou frases identificadas pelo aluno no referido livro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa frequência (dia de aula atividade), apesar do aviso no dia anterior aos alunos. - Os meninos preferiram ir jogar bola na quadra. - Apenas as meninas fizeram a leitura individual.

ANEXO III (Cont.)

Sessão/Dia	Objetivo(s)	Atividade(s) Proposta(s)	Ocorrência(s) / Dificuldade(s)
4a. 4/10/1999 (c/ vídeo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular o gosto pela leitura, reforçando a importância do hábito de ler. 2. Verificar o nível de leitura e a compreensão de texto lido. 3. Verificar se o aluno escreve a palavra associando ao seu significado correto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa informal sobre a importância do ato de ler (questionamentos sobre quem lê, quem gosta de lê, etc.). 2. Leitura individual sobre texto ou palavras do texto (livre escolha do aluno). 3. Auto-ditado de figuras de animais (carimbos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos divididos em duas mesas, dificultam o atendimento a todos. - Alguns preferem pintar, em vez de fazer a leitura - É feita a execução da música "A Casa (de Toquinho e Vinícius) cantada pelos alunos.
5a. 6/10/1999 (c/ vídeo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar o grau de familiaridade de que os alunos têm com as letras do alfabeto. 2. Possibilitar interação entre os elementos de um texto e o conhecimento do aluno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa informal sobre o uso das letras, seu papel na formação das palavras / pintura de cartões com o alfabeto ilustrado / jogo 2. Leitura e interpretação da estória "Um amor de confusão" / questionamentos sobre a leitura feita (participação do aluno). 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos disputam os cartões; alguns agredem-se, querendo pegar uma maior quantidade. - Exploração do tema reprodução humana / como nascemos? <ul style="list-style-type: none"> - Baixa frequência - Apresentação do microscópio e do globo terrestre / manuseio dos mesmos (atividade não planejada).
6a. 8/10/1999 (c/ vídeo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilitar interação entre os alunos, levando-os a expressar-se a partir de suas idéias. 2. Levar o aluno a refletir sobre a diferença entre a fala e a escrita. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de uma adivinhação; criação de uma história sobre pato, pelos alunos; pintura da figura de um pato. 2. Cópia da estória criada pelos alunos no quadro de giz / exploração da estória quanto a fala e escrita das palavras, desenvolvimento (começo, meio e fim) e personagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns alunos preferem jogar pião ; difícil manter silêncio. - O ambiente do encontro foi uma sala de aula. - Alunos brigam, disputando os lápis de cor e o hidrocor. - Não foi possível criar a estória. - Cópia da melodia "O Pato"(Toquinho e Vinícius).

ANEXO III (Cont.)

Sessão/Dia	Objetivo(s)	Atividade(s) Proposta(s)	Ocorrência(s) / Dificuldade(s)
7a. 11/10/1999 (c/ vídeo)	<p>1. Desenvolver a habilidade de ouvir com atenção (atenção concentrada).</p> <p>2. Proporcionar situações que levem ao desenvolvimento da funcionalidade e expressividade da linguagem do aluno.</p>	<p>1. Projeção em vídeo do filme "O grande roubo do mel - aventuras do ursinho Pooh".</p> <p>2. Exploração das temáticas abordadas no filme (amizade, roubo,...), a partir do conhecimento do aluno - conversa dirigida.</p>	<p>- Baixa frequência dos alunos.</p> <p>- Presença de alunos que não são do grupo.</p>
Sess./Dia 8a. 18/10/1999	<p>Objetivo(s)</p> <p>1. Estimular o desenvolvimento da atenção e a memória visual.</p> <p>2. Identificar as letras do alfabeto (visual e auditivamente).</p> <p>3. Promover oportunidades de interação entre os alunos.</p>	<p>Atividade(s) Proposta(s)</p> <p>1. Apresentação do jogo da memória (instrução e execução).</p> <p>2. Manipulação de letras (material concreto) e formação de palavras com as mesmas (nome do aluno, de objetos...)</p>	<p>Ocorrência(s) / Dificuldade(s)</p> <p>- Alguns alunos não querem esperar a sua vez; outros mexem nos cartões marcando sua posição, burlando as regras do jogo.</p> <p>- Existem alunos que retêm as letras para si; alguns jogam-nas nos colegas e outros gritam pedindo alguma letra, para completar sua palavra.</p> <p>- Difícil manter o controle dos alunos ; todos querem falar.</p>
9a. 20/10/1999 (s/ vídeo)	<p>1. Estimular a criatividade do aluno, levando-o a estabelecer relação entre causa e consequência dos fatos.</p> <p>2. Enumerar e descrever objetos e fatos.</p>	<p>1. Apresentação da gravura aos alunos; exploração da mesma nos seus detalhes; depoimentos dos alunos sobre as perguntas feitas (expressão oral).</p> <p>2. Descrição oral da cena pelos alunos.</p> <p>3. Complementação da figura (opcional) e pintura da mesma.</p>	<p>- A gravação em vídeo não foi possível porque a câmera apresentou defeito técnico.</p>
10ª. 4/11/1999 (s/ vídeo)	<p>1. Estimular a curiosidade do aluno a respeito da leitura, favorecendo seu contato com mate-</p>	<p>1. Distribuição de livros de histórias infantis com os alunos; escolha de um livro, pelo aluno, para leitura.</p>	<p>- Alunos disputam um mesmo livro, apesar de haver livros para todos.</p>

ANEXO III (Cont.)

Sessão/Dia	Objetivo(s)	Atividade(s) Proposta(s)	Ocorrência(s) / Dificuldade(s)
11 ^a . 8/11/1999 (c/ vídeo)	<p>rial escrito diversificado.</p> <p>2. Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de estratégias e habilidades necessárias ao ato de ler.</p> <p>1. Estimular o aluno a falar sobre o rato, levando-o a expressar seu conceito já construído sobre o referido animal.</p> <p>2. Ler e escrever a palavra em estudo, discriminando-a visual e auditivamente.</p>	<p>2. Leitura do livro, pelo aluno, a partir do seu texto ou de suas gravuras; exposição oral da leitura feita.</p> <p>1. Apresentação da palavra-chave "rato". Propor depoimentos de cada aluno, sobre o que cada um já consegue dizer sobre o rato (conversa dirigida).</p> <p>2. Pintura da figura do rato; escrita de palavras ou frases a partir dos depoimentos apresentados.</p>	<p>- Alguns negam-se a fazer a leitura, preferindo brincar.</p> <p>- Nem todos os alunos realizam a tarefa, apesar de não ser exigido a leitura textual do livro.</p> <p>- Dois alunos agridem seus colegas, batendo nos mesmos.</p>
Sess./Dia 12 ^a . 12/11/1999 (c/ vídeo)	<p>Objetivo(s)</p> <p>1. Promover uma melhor convivência e interação entre os alunos.</p> <p>2. Verificar o grau de automatização de leitura e escrita.</p>	<p>Atividade(s) Proposta(s)</p> <p>1. Escrever palavras, em dupla com o colega, de acordo com orientação dada.</p> <p>2. Desenhar, depois de ler as palavras escritas, figuras que representem as palavras grafadas.</p>	<p>Ocorrência(s) / Dificuldade(s)</p> <p>- Nem todos os alunos formaram duplas.</p> <p>- Nem todos os alunos participaram da atividade.</p> <p>- Foi realizada a brincadeira de passar a prenda (do tipo batata quente), no final da aula.</p>
13 ^a . 19/11/1999 (c/ vídeo)	<p>1. Possibilitar interação entre os alunos, levando-os a expressar-se a partir de suas idéias.</p> <p>2. Ler e escrever a palavra palhaço, expressando idéias escritas sobre ela.</p>	<p>1. Conversa informal sobre onde cada aluno nasceu (naturalidade).</p> <p>2. Leitura silenciosa de uma palavra apresentada num cartão; pintura da figura alusiva a palavra apresentada.</p> <p>3. Elaboração de texto sobre a figura do palhaço (figura apresentada).</p>	<p>- Discussão sobre brincadeiras para meninos e meninas (atividade de não planejada).</p> <p>- Alguns alunos dizem a palavra lida em voz alta.</p>

ANEXO III (Cont.)

Sessão/Dia	Objetivo(s)	Atividade(s) Proposta(s)	Ocorrência(s) / Dificuldade(s)
14a. 22/11/1999 (c/ vídeo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar situações que levem ao desenvolvimento da funcionalidade e expressividade da linguagem do aluno. 2. Estimular a aprendizagem da leitura, favorecendo o contato com material escrito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa informal dirigida sobre a saúde bucal; questionamentos sobre como devemos tratar nossos dentes, depoimentos dos alunos. 2. Pesquisa em livros da biblioteca, sobre saúde bucal; leitura de quadrinha sobre os dentes; pintura de gravura alusiva ao tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos pegam livros para ver, incentivados pôr livro que colega apresenta na sala. - Alguns alunos agridem-se, disputando lápis na hora da pintura.
15a. 24/11/1999 (c/vídeo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorecer situações que estimulem a percepção auditiva e a atenção do aluno. 2. Estimular a aprendizagem da leitura, favorecendo o contato com material escrito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brincar de "Seguir o líder", fazendo as atividades que eu mandasse (aquecimento). 2. Leitura, em duplas, de palavras-temas de um texto; circular as palavras-temas no respectivo texto (lagarta e Cici). 3. Pintura de gravura sobre lagarta, recorte e dobradura da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos participaram desta atividade. - Nem todos os alunos formaram duplas. - A leitura do texto foi realizada coletivamente, com todos os alunos.
Sess./Dia 16a. 29/11/1999 (s/ vídeo)	<p>Objetivo(s)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a leitura e imaginação do aluno, colocando-o em contato com a linguagem escrita. 2. Possibilitar a reflexão sobre o texto, explorando-o quanto a sua estrutura. 	<p>Atividade(s) Proposta(s)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler um texto apresentado e dar um título ao mesmo. 2. Escrever o título dado ao texto, no espaço determinado. 	<p>Ocorrência(s) / Dificuldade(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O encontro não pode ser registrado em vídeo, porque deu de feito na câmara.
17a. 1/12/1999 (c/vídeo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilitar ao aluno estabelecer a relação entre discurso oral e escrito 2. Levar o aluno a refletir sobre o 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar palavras-chaves a respeito do Texto (aula anterior) 2. Cópia do texto pelos alunos, escrito em 	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas alguns alunos fizeram a cópia do texto no caderno. - Alguns alunos também não fizeram

ANEXO III (Cont.)

Sessão/Dia	Objetivo(s)	Atividade(s) Proposta(s)	Ocorrência(s) / Dificuldade(s)
18a. 15/12/1999 (com vídeo)	<p>texto, a partir de palavras-temas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a leitura do aluno sobre o tema Natal 2. Levar os alunos a expressarem suas idéias sobre o tema de forma escrita 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Leitura coletiva e individual sobre o texto. 1. Cópia no quadro de giz de palavras-chaves que lembram o Natal. 2. Confecção de um cartão com mensagem sobre o Natal para a professora pesquisadora. 	<p>ram a leitura individual do texto.</p> <p>Todos participaram da atividade</p>

ANEXO IV

RELAÇÃO DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO REALIZADAS

SESSÃO	DATA	DURAÇÃO	LOCAL	VIDEOGRAVAÇÃO	STATUS
1 ^a	27/09	----	Biblioteca	Não	Prévia
2 ^a	29/09	26'28''88	Biblioteca	Sim	Prévia
3 ^a	01/10	----	Sala de aula	Não	Prévia
4 ^a	04/10	47'29''20	Biblioteca	Sim	Coleta
5 ^a	06/10	60'00	Biblioteca	Sim	Coleta
6 ^a	08/10	26'47''55	Sala de aula	Sim	Coleta
7 ^a	11/10	33'44''16	Biblioteca	Sim	Coleta
8 ^a	18/10	40'00	Biblioteca	Sim	Coleta
9 ^a	20/10	-----	Biblioteca	Não	Não considerada
10 ^a	04/11	25'00	Sala de aula	Sim	Coleta
11 ^a	08/11	45'08''36	Biblioteca	Sim	Coleta
12 ^a	12/11	28'00	Biblioteca	Sim	Coleta
13 ^a	19/11	26'59''00	Biblioteca	Sim	Coleta
14 ^a	22/11	29'10''49	Biblioteca	Sim	Coleta
15 ^a	24/11	25'00	Sala de aula	Sim	Coleta
16 ^a	29/11	-----	Biblioteca	Não	Não considerada
17 ^a	01/12	25'00	Sala de aula	Sim	Coleta
18 ^a	15/12	27'00	Sala de aula	Sim	Coleta

ANEXO V

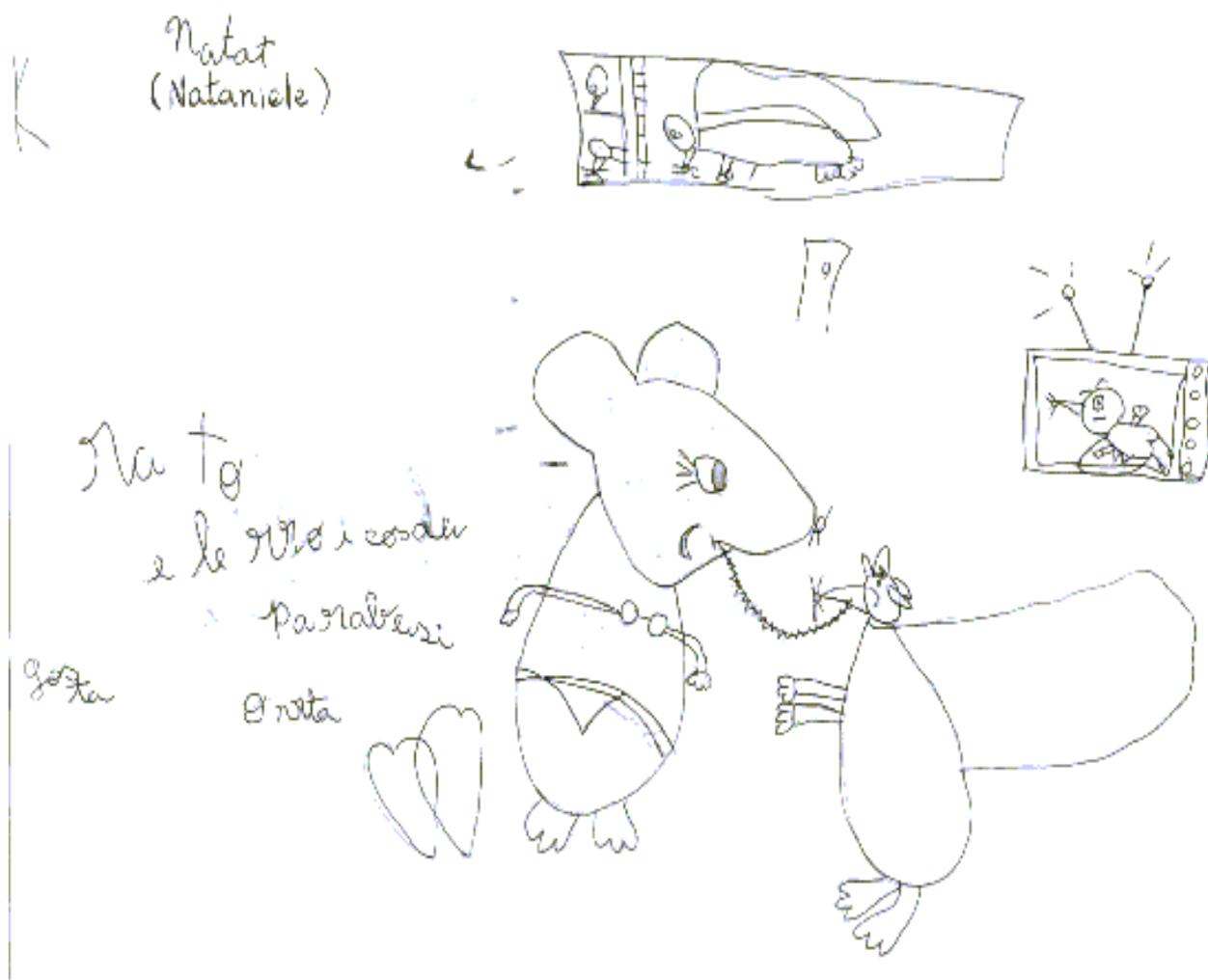
PRODUÇÃO ESCRITA DE JULIANA E NATANIELE NA 10ª SESSÃO

o rato naia no rato no tel portalia

i o rato é rato cati gúlio



ANEXO V (Cont.)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 9^a ed. São Paulo, Summus Editorial, 1996.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.) *Para Além do Fracasso Escolar*. 3^a ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 11-25 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles & STUBBS, Michael. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL, MEC/SEESP. *A integração do aluno com deficiência na Rede de Ensino*. v.1 (Política Nacional de Educação Especial – manual de orientação). Brasília, 1998.

BRASIL, MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 3. Brasília, 1998.

BZUNNECK, José A. & BORUCHOVITCH, Evely. *A motivação do Aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARRAHER, Terezinha N. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.

CARVALHO, Ana; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia & PEDROSA, Maria Isabel - Interaction, regulation, and correlation in the context of human development: Conceptual discussion and empirical examples. In M. Lyra & J. Valsiner (Eds.) *Construction of Psychological Processes in Interpersonal Communication*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 155-180.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DORNELES, Beatriz V. *Mecanismos seletivos da Escola Pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre*. 1986. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

_____. *As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar*. In: *Revista Pátio*. Ano 3, n° 11, novembro 1999/Janeiro 2000. Porto Alegre.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. Trad. Horácio Gonzáles. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção Questões de nossa Época).

_____. *Com todas as Letras*. 6ª ed. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Alfabetização em processo*. 12ª ed. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 4ª ed. Trad. Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: uma teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Antonio Francisco. *O diálogo em sala de aula: análise do discurso*.

Curitiba: HD Livros, 1999.

HOUAISS, Antonio; VILAR, Mauro de Sales e FRANCO, Francisco Manuel de M.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental*. 2ª ed. São

Paulo: Autores Associados, 1992.

KLEIN, R. & RIBEIRO, C. S. *O censo educacional e o modelo de fluxo: o*

problema da repetência no Rio de Janeiro. 1993 (mimeo).

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita* (formação de professores em

curso). Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores,

1995.

LADYS, Cláudio; PINHO, Ana Flávia A.; MORAES, Micheline Alves &

PEDROSA, Maria Isabel. Inferência de crianças pequenas em interação social

ou em situação experimental. Trabalho apresentado em Painel na XXVII Reunião

Anual de Psicologia da SBP. Ribeirão Preto (SP), 22 a 26 out. 1997. *Resumos*

de Comunicações Científicas, p. 94.

LINARD, Erika; ALBUQUERQUE, Alice. C.; GUERRA, Maíra Barros &

PEDROSA, Maria Isabel. O papel da interação social na manifestação da

inferência causal. Trabalho apresentado em Painel na XXVII Reunião Anual de

Psicologia da SBP. Ribeirão Preto (SP), 22 a 26 out. 1997. *Resumos de*

Comunicações Científicas, p. 93-94.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. Porto Alegre: LPM, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a Escrita: atividades de retextualização*.

3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o Ensinar e o Aprender*. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4ª ed. São Paulo: Scipionne, 1998.

PEDROSA, Maria Isabel. A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. In: *Coletâneas da ANPEPP*. Investigação da criança em interação social. (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). v. 1, nº 4, Recife: Universitária da UFPE, 1996. p. 49-68.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria. A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995, (93). p. 60-65.

PEDROSA, Maria Isabel, CARVALHO, Ana, IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia. Interação social: um contexto do desenvolvimento humano. Trabalho apresentado no “Simpósio 5: Desenvolvimento e Interação Social”. In: I Simpósio de Pesquisas Brasileiras em Desenvolvimento Sócio-Cognitivo, Rio de Janeiro (RJ), 27 a 28 mai. *Anais*, Rio de Janeiro: UERJ. 1996. p.27.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria A. & IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia. From disordered to ordered movement: attractor configuration and development. In: A. Fogel; M, Lyra & J. Valsiner (Eds.) *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. Mahwah: NJ: LEA, Inc. Publishers. 1997. p.135-151.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do Desenvolvimento*. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*.

Trad. Emilia de Oliveira Dihel, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2001a.

_____. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17ª ed. São Paulo: Ática,

2001b.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar (o problema escolar e de*

aprendizagem) Petrópolis: Vozes, 1994.

SOMBRA, Luzimar A. *A educação e integração profissional de pessoas*

excepcionais: análise da legislação. 1983. 157 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1983.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita (a alfabetização como*

processo discursivo). São Paulo: Cortez, 1988.

_____. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de

textos. In: ALENCAR, Eunice M. S. Soriano de (Org.). *Novas Contribuições da*

psicologia aos processos de Ensino e Aprendizagem. 3ª ed. São Paulo: Cortez,

1995. p. 51-70.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de

processos de construção de conhecimento. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de;

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Orgs.). *A significação nos espaços*

educacionais: interação social e subjetivação Campinas, São Paulo: Papirus,

1997. p. 29-45 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um

esboço de análise. In: *Cadernos CEDES*, nº 24, Pensamento e Linguagem:

Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética. 3ª ed. Campinas, São Paulo, 2000, p. 60-75.

SMOLKA, Ana Luiza B . O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: *Cadernos CEDES*, nº 50, Relações de Ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. 1ª ed. Campinas, São Paulo, 2000, p. 26-40.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou do sistema? *Revista Pátio*. Ano 3, nº 11, novembro 1999/janeiro 2000. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 9-14.

_____. Repetition: A Major Obstacle to Education for All. In: *Education News*, nº 15. Nova York: UNICEF, abril 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de nossa Época, nº 47).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, Henri. *Do Acto ao pensamento: ensaio de Psicologia Comparada*. 2ª ed. Lisboa: Moraes, 1942/1979.