

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PROGRAMA DE LÍNGUISTICA APLICADA**

ROSANGELA PEREIRA

**INTERAÇÃO DE SALA DE AULA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. ROXANE HELENA RODRIGUES ROJO

PUC/SP
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta [Dissertação ou Tese](#) por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

Dedico este trabalho à todas as crianças que a escola pública ainda não conseguiu atingir e às professoras que procuram caminhos para a modificação desse quadro, possibilitando pesquisas como essa.

Agradecimentos:

À Roxane Rojo, pela oportunidade, pelos seus belos textos que me atraíram da Educação para a Linguística Aplicada, pelas inúmeras correções e por ter conseguido me aprimorar como estudante, além ter continuado me orientando mesmo não estando mais na PUC.

À Ciça e Alice pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, desde o início do mestrado; ao meu pai por me ensinar o amor pelos estudos; à Nelsi e ao Jorge pela acolhida.

Aos meus irmãos Marcos e Telma, companheiros de toda a vida e Ricardo, Letícia e Patrícia que, mesmo distantes, estão sempre me incentivando.

Aos meus familiares, especialmente à Sra. Cecília e Sr. Prado, pela compreensão e apoio.

A Nilton Marques Prado, por fazer com que eu me sinta sempre amada e pelo incentivo, apoio, paciência e pela capacidade de suportar conviver com alguém no período do mestrado.

Aos meus filhos: Mainara, Pedro e Arthur, razão da minha vida e do meu desejo de um mundo melhor.

À Elza Peres Sampedro, pelo apoio profissional e pelo incentivo constante.

Às minhas professoras de 1^a. a 4^a. séries: Maria Tereza Santos Bueno, Maria Aparecida Gentil Beato, Anita Oshiro, Darli da Costa Lopes e Marina Pereira Sprot, por terem me ajudado na construção do meu alicerce como estudante. Aos meus professores do Ensino Fundamental e do Magistério: Rui Quental, Alcides, Maria José, Marco Antonio, Lucinda Dias, Terezinha, Marta, ...dentre tantos outros.

Ao José Carlos Picolo que me indicou o caminho da militância através da Educação.

À Maria Stela dos Santos Graciani, por todo apoio, na minha vida profissional, pessoal e acadêmica.

Às Professoras Maria Ângela Barbato Carneiro e Elisa Maria Cordeiro da Paixão, minhas orientadoras na Iniciação Científica.

Ao professor Peter O'Sagae, por ter me apresentado aos teóricos que eu desconhecia e pelo estímulo no início desse trabalho.

Aos professores do LAEL, pelo interesse e apoio durante toda a minha pesquisa.

Às amigas que conheci nesse período pela cumplicidade: Aparecida Biruel, Aparecida Gonçalves, Laura Breda, Andréa, Sueli da Costa, Sonia Nolasco, Noeli, Maria Cristina Pedrosa...

À Maria Lúcia e a todos os funcionários do LAEL e da PUC/SP, pela paciência, pelas informações durante o meu curso.

Ao CNPq, pelo parcial apoio financeiro.

À Marta Durante, por ser meu modelo, ensinando-me a postura de pesquisadora e pela oportunidade que me ofereceu para fazer parte do seu mestrado.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião e à equipe da escola pesquisada, pela confiança e auxílio na obtenção dos dados.

Às duas professoras e aos pais dos alunos e aos que permitiram que essa pesquisa fosse realizada.

Aos amigos de Boiçucanga e de São Paulo: Mônica, Marta, Regina, Kátia, Cíntia, Patrícia, Ketley, Deise, Débora, Ivan, Sonia, Salete, Neide, Wilma, Bernadete, Bebeta, Dora, Regina, Sebastião, Meire, Denise, Stela, Luis, Alzira, Andréa, Mércia, Lúcia, Solange, Sonia, Carmem, João, Ana, Dr. Luis, Dra. Eliete...

À Equipe do CETHAM: Leide, Kiko, Alex, Helisa, Fábio, Andréa, Ligia, Camila, Kátia, Gabriela, Nilza, Yae, Maria Lucia, Márcia, Edna, Arlete, Elzira, ...

Aos amigos da casa de Fabiano e do Lar Fonte de Luz, pelo meu equilíbrio espiritual.

E a todos aqueles que têm partilhado das minhas vivências, cujos nomes não cabem todos aqui, mas que se fazem parte da minha constituição como pessoa.

Se o país não for pra cada um
Pode estar certo
Não vai ser pra nenhum

Skank

*Composição:
Samuel Rosa E Chico Amaral*

RESUMO

Este trabalho tem origem nas indagações acerca das relações estabelecidas dentro das salas de aula de alfabetização, para compreender porque muitas crianças ao final do Ensino Fundamental I não desenvolveram as capacidades relativas à produção e leitura de textos. Definimos como objeto de estudo a interação entre professores e alunos, uma vez que supomos que essa relação pode estar envolvida neste insucesso.

Nosso estudo busca responder as seguintes questões: quais os movimentos interativos encontrados nas salas de aula pesquisadas? Que lugar ocupa a fala do aluno nessas interações? A fala do professor funciona nas aulas como palavra autoritária ou internamente persuasiva? As intervenções feitas pelas professoras contribuem para a construção de ZPD? Como? Quais pressupostos teóricos sobre desenvolvimento de aprendizagem e métodos de alfabetização podem ser distinguidos nas práticas docentes?

Para responder a tais questões, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, na qual 70% dos alunos, ao final do segundo ano do primeiro ciclo, são considerados alfabetizados. No referencial teórico utilizado para responder as questões de pesquisa, recorreremos a autores que realizaram estudos dentro do tema, não só da alfabetização, mas englobando também a concepção de letramento. São eles: Ferreiro (1985), Tolchinsky (1995), Terzi (1995), Rojo (1997, 2001, 2005, 2006), Kleiman (2004) e Soares (2004).

Como referencial interpretativo, trabalhamos com os conceitos de palavra autoritária, de palavra internamente persuasiva e atitude responsiva ativa, elaborados por Bakhtin (1953-1979/2003; 1934-35/1975) e Bakhtin/ Volochínov (1929/1981). Para abordar o processo de aprendizagem partimos da compreensão da linguagem como interação em seu contexto sócio-histórico como proposto por Vygotsky (1935/1984). Seus conceitos de zona proximal de desenvolvimento e mediação também servirão de apoio para investigar as interações em sala de aula, associados com as interpretações de Smolka e Wertsch (1994) e Smolka (1996).

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a pesquisa observacional e interpretativista.

Esta pesquisa destina a contribuir para a discussão sobre as concepções atuais de alfabetização e letramento na rede pública de ensino.

ABSTRACT

This research originated from issues concerning the relations established in literacy classes to understand why many of the students finishing the first basic level have not developed reading and writing skills. The focus of this study is the teacher-student interaction, since we assume this rapport might be involved in the non-attainment of the expected standards.

Our research questions were: what are the interactive moves found in the studied classes? What is the place of students' speech in such interactions? Does the teacher's speech work as authoritative or internally persuasive words? Do teachers' interventions contribute for ZPD? If so, how? What theoretical assumptions about learning development and literacy methods can be found in the teaching practice?

To answer these questions, the present work was developed in a local public school, in which 70% of the students finishing the second year of the first cycle are considered literate. The theories used to approach the subject were the ones developed by authors that focused on the teaching of reading and writing as well as literacy, particularly Ferreiro (1985), Tolchinsky (1995), Terzi (1995), Rojo (1997, 2001, 2005, 2006), Kleiman (2004) and Soares (2004).

For interpretative purposes we chose the concepts of authoritative word, internally persuasive word and active responsiveness as elaborated by Bakhtin (1953-1979/2003; 1934-35/1975) and Bakhtin/Volochínov (1929/1981). As for the learning process, we chose to use language as interaction in its socio-historical context as proposed by Vygotsky (1935/1984). His concepts of zone of proximal development and mediation are also used to support the classroom research, together with the interpretations offered by Smolka and Wertsch (1994) and Smolka (1996).

The methodology for data collection used observational and interpretational research tools.

This research aims at contributing for the discussion about the present conceptions of literacy in the public school network in Brazil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
.....	
1. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO	06
.....	
1.1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO	06
.....	
1.2 CONSTRUTIVISMO	11
.....	
1.3 SÓCIO-CONSTRUTIVISMO	15
.....	
1.4 LETRAMENTO	20
.....	
1.5 OS PRESCRITOS PARA ALFABETIZAÇÃO	27
.....	
1.6 NOVOS DESAFIOS ALFABETIZAR E LETRAR	27
.....	
2 A INTERAÇÃO SOCIAL DE SALA DE AULA	33
.....	
2.1 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM	33
.....	
2.2 O ENUNCIADO, A ENUNCIÇÃO E OS MOVIMENTOS DISCURSIVOS EM BAKHTIN	36
.....	
2.3 A INTERAÇÃO DE SALA DE AULA	40
.....	
2.4 A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA COMO EVENTO INTERATIVO	41
.....	
2.5 A AULA COMO EVENTO DISCURSIVO	45
.....	
2.5.1 Instância da Aula	46
.....	
2.5.2 Instância do Exercício	49
.....	
2.6. CATEGORIAS DE ANÁLISE	50
.....	
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	52
.....	
3.1 METODOLOGIA DE COLETA	52
.....	
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	56
.....	
3.3 OS PARTICIPANTES DA	58

PESQUISA.....	
3.4 ROTINA DAS SALAS DE AULA PESQUISADAS.....	59
3.5 A COLETA DE DADOS E SUA ORGANIZAÇÃO.....	60
3.6 MODELO DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS.....	63
3.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	64
4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	73
4.1 ALFABETIZAR LETRANDO, UM DESAFIO	76
4.2 ANÁLISE DAS AULAS COLETADAS	76
4.3 ATENDIMENTO INDIVIDUAL, UMA NOVA ESTRATÉGIA PARA ALFABETIZAÇÃO?.....	91
.....	91
4.4 ANÁLISE DAS AULAS INDIVIDUAIS.....	91
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	10
	1
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	10
	4
ANEXOS.....	10
.....	7
LISTA DE QUADROS	
QUADRO 1 Brasil- Nível de Escolaridade.....	0
	1
QUADRO 2 Métodos Sintéticos.....	2
	5
QUADRO 3 Métodos Analíticos.....	2
	5
QUADRO 4 Construtivismo.....	2
	6
QUADRO 5 Formação das Professoras Turmas Amarela e Vermelha.....	5
	9
QUADRO 6: Turmas Amarela e Vermelha Numero de alunos.....	5
	9

QUADRO 7: Coleta de dados.....	6 1
QUADRO 8: Regras para transcrição de dados.....	6 3
QUADRO9: Modelo de quadro sinótico.....	6 4
QUADRO10 Categorias de análise.....	6 5
QUADRO11: Categorias de análise interpretativa.....	6 5
QUADRO12: Síntese das aulas coletadas na Turma Vermelha.....	7 3
QUADRO13: Síntese das aulas coletadas na Turma Amarela.....	7 4
QUADRO14: Sinopse da aula do dia 12/04/05 na Turma Vermelha.....	7 8
QUADRO15: Sinopse da aula do dia 01/04/05 na Turma Amarela.....	8 7
QUADRO16: Sinopse da aula do dia 29/04/05 na Turma Amarela.....	9 3
QUADRO17: Sinopse da aula do dia 12/04/05 na Turma Vermelha.....	9 8

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem origem nas indagações acerca das relações estabelecidas dentro das salas de aula de alfabetização para compreender porque muitas crianças ainda são reprovadas ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, ou ainda, porque chegam ao final do segundo ciclo sem dominar as capacidades relativas à produção e leitura de textos.

Apesar dos esforços que têm sido envidados para melhorar a educação no Brasil, a escola pública ainda é alvo de muitas críticas nas suas práticas didáticas e nos resultados de aprendizagem dos alunos. Também têm sido considerados altos os índices de crianças e pré-adolescentes que freqüentam regularmente a escola e que, concluindo o Ensino Fundamental I, não se apropriaram da escrita alfabética.

As razões para esse quadro de insucesso dos alunos na aquisição e desenvolvimento de duas das mais importantes capacidades de uso da linguagem (leitura e escrita) têm sido objeto de vários estudos, entre os quais destacamos os de Lahire (2001), Bortoni- Ricardo (2006) e Smolka (1998).

Considerando que há um aumento significativo de cursos de formação de professores, projetos de inclusão e um estímulo crescente ao uso de tecnologias de comunicação e informação, não deixa de ser intrigante o fato de que o processo de letramento escolar não tenha sido beneficiado por todos esses esforços.

A definição de um desempenho satisfatório de leitura e de escrita a ser apresentado pelos alunos ao final do ciclo I do Ensino Fundamental I é dada pelos critérios de avaliação propostos nos PCN (p. 119) de Língua Portuguesa, cuja proposta define que os alunos: 1) *leiam* textos dentro de gêneros conhecidos, conseguindo resgatar seu significado e compreender a idéia global; e 2) *escrevam* utilizando a *escrita alfabética*, preocupando-se com a segmentação do texto em palavras e frases, apresentando preocupação com a ortografia, considerando as restrições que se colocam ao escritor que se dirige a um leitor virtual.

Entretanto, quando tais critérios são aplicados e outros instrumentos de avaliação da habilidade de leitura são utilizados, os resultados são preocupantes. A média de desempenho dos estudantes de 4ª série, auferida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, revela que 55% das crianças têm habilidades de leitura consideradas críticas ou muito críticas. Nas palavras de Araújo e Luzio (2004), as crianças classificadas como tendo habilidades de leitura em um nível muito crítico (18,7% dos estudantes

brasileiros) não sabem ler. Aquelas classificadas como tendo habilidades de leitura de nível crítico (36,7% dos alunos) estariam relativamente confortáveis se frequentassem uma 2ª e não uma 4ª série do ensino fundamental (ARAÚJO E LUZIO, 2004).

Logo, existe uma lacuna evidente entre o que seria um desempenho de leitura e escrita desejável e o que realmente existe ao final do primeiro ciclo. O 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que mede as habilidades e práticas de leitura e escrita da população com idade entre 15 a 64 anos no Brasil, considera

analfabeto aquele que não consegue realizar tarefas simples que envolvem a decodificação de palavras ou frases, localizando uma informação bem explícita. Alfabetizado nível rudimentar, aquele que consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita. Alfabetizado nível básico, consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. Alfabetizado nível pleno, aquele que consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar uma informação, comparar vários textos e identificar fontes. (INAF, 2005, p. 4)

A pesquisa apresentou os dados que destacamos abaixo e que consideramos ainda não satisfatórios para uma boa parcela da população brasileira:

QUADRO 1 – Brasil – Evolução dos níveis de alfabetismo

Evolução dos níveis de alfabetismo – Leitura e escrita 2001 a 2005				
	2001	2003	2005	Diferença 2001 - 2005
Analfabeto	9%	8%	7%	- 2 pp
Alfabetizado Nível Rudimentar	31%	30%	30%	- 1 pp
Alfabetizado Nível Básico	34%	37%	38%	+ 4 pp
Alfabetizado Nível Pleno	26%	25%	26%	-
Obs: Devido ao arredondamento das casas decimais, os percentuais relativos a 2005 totalizam 101%				

Fonte: 5o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional- INAF- 2005¹

Observando os dados, verificamos que um índice de analfabetismo de 7% num país que promove a educação básica pública e gratuita garantida na constituição é ainda

¹Capturado da Internet em 22/12/2005 <http://www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>

extremamente alto e ultrapassa dois milhões de brasileiros. Se ajustarmos esses dados à realidade pesquisada, o que implicaria fazer um recorte no final do Ciclo I do Ensino Fundamental, provavelmente esse número será ainda maior. A análise desses dados indica que mesmo freqüentando a escola, há uma parcela significativa de aprendizes que não se apropriaram da linguagem escrita, e segundo o INAF 26% dos entrevistados freqüentaram de 1 a 3 séries da educação básica e permanecem analfabetos.

Segundo ainda a mesma pesquisa, em 2005, estudantes com baixo desempenho escolar apresentam algumas características comuns: 64% dos pesquisados pertencem às classes D e E. Esses dados confirmam o que já vinha sendo apresentado nas pesquisas de diferentes autores, como Heath (1982, 1983) e Rojo (1994, 1995, 1998), Lahire (2001) que investigam situações de sala de aula apontam para o insucesso das crianças de famílias de classes sociais desfavorecidas economicamente.

Apesar de desde a década de 80 ter havido no Brasil um esforço para modificar a compreensão do processo ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento de programas como o Ciclo Básico na década de 80, a publicação dos PCNs na década de 90, e a implantação do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) em 2000 visando a melhoria da qualidade de ensino, os resultados das avaliações de aprendizagem² ainda são considerados insatisfatórios.

Considerando, portanto, que os programas citados promovem teorias que trabalham com a questão da alfabetização e letramento, evidencia-se a relevância de compreender porque esse instrumental não se materializa em melhores resultados no desempenho de leitura e escrita dos alunos.

Vários autores, como Gumperz (1986), Rego (1987), Kleiman (1995), Terzi (1995), Rojo (1995, 1997, 2000, 2001a, 2006) e Cagliari (1998) já se propuseram a analisar os temas de alfabetização, letramento e interação. No entanto, para contribuir com esse debate, aprofundar o tema e para compreender as relações que se estabelecem dentro das salas de aula, por meio da interação entre professores e alunos utilizaremos observações coletadas dentro da sala de aula, enfocando como se dá o processo de alfabetização e letramento nas escolas públicas de São Sebastião.

² Nos referimos às avaliações nacionais e estaduais do Ensino fundamental: SAEB, SARESP, bem como avaliação feita anualmente pelo Município de São Sebastião denominada Avaliação Externa.

Sendo assim, definimos como objeto de estudo a interação entre professores e alunos, uma vez que supomos que essa relação pode estar envolvida neste insucesso. Comprendemos que a interação social na escola é vista como um facilitador da aprendizagem e dá suporte à construção de conhecimentos.

Interessados em compreender as relações que se estabelecem dentro dessas salas de aula, nossas observações buscarão responder as seguintes questões:

1. Quais os movimentos interativos encontrados nas salas de aula pesquisadas ?
2. Que lugar que ocupa a fala do aluno nessas interações?
3. A fala do professor funciona nas aulas como palavra autoritária ou internamente persuasiva?
4. As intervenções feitas pelas professoras contribuem para a construção de ZPD? Como?
5. Quais pressupostos teóricos sobre desenvolvimento de aprendizagem e métodos de alfabetização podem ser distinguidos nas práticas docentes?

Para responder a tais questões, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, na qual 70% dos alunos, ao final do segundo ano do primeiro ciclo, são considerados alfabetizados; temos, portanto ainda, 30% de alunos que não alcançaram este objetivo. Para conhecer os processos discursivos dentro das salas de aulas, observamos como professores e alunos interagem nesse espaço, buscando compreender porque os resultados deste tipo de ensino ainda têm se mostrado insatisfatórios.

As respostas a tais questões podem contribuir para a reflexão sobre os processos de apropriação da linguagem escrita, sobre a exclusão cultural na escola, o insucesso escolar e os baixos índices de aprendizagem no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

No referencial teórico utilizado para responder as questões de pesquisa, recorreremos a autores que realizaram estudos dentro do tema, não só da alfabetização, mas englobando também a concepção de letramento. São eles: Ferreiro (1985), Tolchinsky (1995), Terzi (1995), Rojo (1997, 2001, 2005, 2006), Kleiman (2004) e Soares (2004).

Abordando o foco discursivo das interações pretendemos destacar a construção do conhecimento a partir das trocas lingüísticas que ocorrem dentro da sala de aula. Comprendendo que é a linguagem que dá a materialidade da aula, utilizaremos as pesquisas

de Gumperz e Cook-Gumperz (1986), Batista (1997), Matêncio (2001) e Schneuwly *et al.* (2005).

Partindo do pressuposto de que o discurso da sala de aula é partilhado e construído pelas pessoas que nele estão envolvidas, como referencial interpretativo trabalhamos com os conceitos de palavra autoritária- que é a palavra que se impõe que deve ser reproduzida “de cor”-, de palavra internamente persuasiva - que pode ser reelaborada, compreendida e transformada - e atitude responsiva ativa, em que os interlocutores de um enunciado participam ativamente, com palavras ou mesmo com gestos, conceitos esses elaborados por Bakhtin (1953-1979/2003; 1934-35/1975) e Bakhtin/ Volochínov (1929/1981).

Para abordar o processo de aprendizagem em sala de aula, partimos da compreensão da linguagem como interação em seu contexto sócio-histórico, tal como proposto por Vygotsky (1935/1984). Seus conceitos de representação e de zona proximal de desenvolvimento e mediação também servirão de apoio para investigar as interações em sala de aula, associado com as interpretações de Smolka e Wertsch (1994) e Smolka (1996).

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a pesquisa observacional, sendo que o nosso foco de interesse é no dinamismo da sala de aula em sua totalidade e tal como ocorre em sua complexidade. Para tanto foi necessário observar e registrar através de filmagens as relações entre educadores e educandos através da linguagem no local onde ela acontece. (Durante, 1996).

Os dados foram coletados em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental do Município de São Sebastião, Estado de São Paulo. A escola se localiza em um bairro da periferia. As construções próximas são de alvenaria, porém nos morros do entorno existem favelas ou, como são chamadas nesses casos, áreas ocupadas.

Coletamos os dados em duas salas de aula do 2º ano do primeiro ciclo, onde estudam crianças que não estão alfabetizadas convencionalmente. Durante um semestre letivo, fizemos observações, registros escritos que foram gravados em vídeo, transcritos e analisados.

Foram utilizados dados descritivos, obtidos pelo pesquisador no contato com a situação em estudo, dando ênfase ao processo. O foco privilegiou interação lingüística no contexto social em que os participantes estão envolvidos. (Moita Lopes, 1996, p. 22).

A análise de dados foi elaborada durante toda a pesquisa, num processo continuado em que os dados coletados foram transcritos, categorizados e organizados baseados no referencial teórico acima proposto.

Esta pesquisa destina-se a contribuir para a discussão sobre as concepções de alfabetização e letramento na rede pública.

No primeiro capítulo, abordamos a história da escrita. Destacamos a história da alfabetização no Brasil, sua oferta a princípio para uma camada restrita da população e sua atual universalização através da escola pública, bem como o histórico dos métodos de ensino.

Dentro das escolas públicas, descrevemos a entrada da proposta construtivista e suas propostas de mudança no ensino da leitura e da escrita, dando ênfase aos processos de aprendizagem. Nessa proposta destacam-se as questões de alfabetização e letramento, aspectos que interferem nas concepções da relação oral/ escrito no ensino.

As questões acima descritas são práticas e debates que decorrem dos prescritos para alfabetização e letramento disponíveis na rede pública de ensino brasileira a partir da década de 80. O capítulo é finalizado com as questões debatidas atualmente sobre a articulação entre alfabetização e letramento nas práticas escolares.

O capítulo dois é dedicado à interação de sala de aula onde se destacam os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky (1935-1984), compreensão ativa, palavra autoritária e palavra internamente persuasiva, descritas por Bakhtin (1953-1979/2003) e Bakhtin/Volochinov (1929/1981), que são as categorias utilizadas para a análise e interpretação dos dados. Em seguida, trabalhamos com os aspectos interacionais da sala de aula, fazendo um retrospecto em alguns estudos que abordam o tema, finalizando com o trabalho de Batista (1997), com a proposta metodológica que complementar a análise de dados.

No capítulo três, descrevemos a metodologia de estudo de caso que é adotada nesse trabalho, justificando sua adequação. Descrevemos também o contexto da pesquisa, a caracterização dos participantes, bem como os critérios e formas de análise de dados.

O capítulo quatro é dedicado à descrição e análise dos dados, no qual apresentamos as aulas coletadas, sua organização para análise e uma análise provisória³ buscando responder as perguntas de pesquisa. Finalizamos com algumas considerações sobre este estudo e apontando para questões que ainda merecem aprofundamento.

³ A análise não se esgota nesse trabalho, posto que temos uma delimitação para esse trabalho e nada impede que haja outras formas de analisa-los.

CAPÍTULO 1: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo, discutiremos as principais abordagens teóricas que definem os processos de alfabetização e de letramento da atualidade, bem como as definições dos papéis desempenhados por professores e alunos nesse espaço. Buscaremos compreender como interagem professores e alunos no processo de alfabetização. Para isso, faremos uma breve incursão na história da alfabetização e, em seguida, apresentaremos a teoria construtivista de aprendizagem adotada no Estado de São Paulo e suas implicações para o processo de alfabetização e de letramento seguidos dos prescritos que estão presentes nas redes oficiais de ensino. Por fim, apresentaremos os desafios atuais de se alfabetizar e letrar como processos estreitamente relacionados.

Trabalharemos com as idéias trazidas por Ferreiro (1985), Vygotsky (1933-1933/1984) e Luria (1933/84), Freire (1991), Kleiman (2004) e Rojo (2006), que realizaram pesquisas sobre esses temas, com enfoques diferentes.

1.1. BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Segundo Ferreiro (1985), durante o processo de apropriação de escrita, a criança passa pelos mesmos estágios que a humanidade percorreu para chegar ao desenvolvimento da escrita, ou seja, nesse processo, a ontogênese reflete a filogênese. Partindo dessa perspectiva, consideramos relevante abordar o processo histórico da construção da escrita pela humanidade. Iniciaremos com uma breve retrospectiva da história da escrita, a fim de compreendermos o processo de alfabetização como um processo que se estabelece a partir do desenvolvimento das sociedades. Em seguida, abordaremos as especificidades da alfabetização e do letramento, dando ênfase às teorias que embasam a atual concepção de educação, veiculada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tal abordagem se justifica por ser esta a concepção de ensino adotada pela SEDUC (Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião).

Segundo Schlickmann (2001), a invenção da escrita, datada de 3.000 a.C., é atribuída aos Sumérios e representa uma das maiores conquistas da humanidade. Com tal feito, passou-se da pré-história para a história, pois a escrita possibilitou o registro documental da

humanidade. Para chegar ao que se conhece por escrita hoje, sabe-se que ela foi ainda aperfeiçoada pelos gregos e romanos.

Essa invenção permitiu a comunicação entre os homens mesmo quando se ausentavam de seus locais de origem, além de servir para registrar o seu processo histórico, possibilitando o conhecimento de sua evolução. Tais registros tornaram-se possíveis graças às superfícies ou suportes concretos (ossos, madeiras, placas de argila) em que a humanidade inscreveu signos.

O surgimento da linguagem escrita deu-se simultaneamente ao desenvolvimento das artes, do comércio, da agricultura, da manufatura e dos transportes, associada aos fatores econômicos, sociais e geográficos. Todo esse desenvolvimento gerou a necessidade de se ter registros inicialmente nas trocas comerciais. A alfabetização é, portanto, fruto do desenvolvimento socio-histórico que todas as sociedades letradas experimentam. Portanto, nosso enfoque será no contexto histórico da alfabetização no Brasil chegando até os dias atuais, para melhor compreensão de como se deu esse processo.

Segundo Freire (1989), no período de 1534 a 1549, não havia, no Brasil, preocupação com a escolarização da população, não havendo, nesse período, notícias de escolas formais públicas ou particulares.

Mais tarde, entre 1549 e 1553, a educação surge para atender a política colonizadora portuguesa de tornar a população dócil e submissa. Essa educação era ministrada pelos padres da Companhia de Jesus¹ e nesse período abriram-se escolas para os índios e filhos de colonos, para que fossem ensinadas a língua portuguesa e a doutrina cristã. No entanto, os esforços para instruir os índios foram considerados infrutíferos e a educação escolar passa a ser direcionada para os filhos dos colonos brancos.

Para Freire (1989) no período de 1570 a 1599, a organização didática adotada na Brasil é o Ratio Studiorum, baseado em um conjunto de regras de responsabilidade de professores e alunos, bem como de um manual de organização escolar. Sua metodologia também é prescrita em detalhes com sugestões de encaminhamentos didáticos, visando a aquisição de conhecimentos e incentivo pedagógico para fixar o conhecimento do aluno.

¹ Ordem religiosa católica fundada por Santo Inácio de Loyola, em 1540.

Para a autora as práticas nas escolas dos jesuítas tinham predileção pelas elites e discriminavam as camadas populares que executavam trabalhos manuais e para as quais o estudo era considerado desnecessário ou até proibido. Pode-se, então, concluir que no período colonial houve uma educação voltada para a elite agrária. Sendo assim, a Companhia de Jesus não se preocupou com a alfabetização da população em geral e nem com a educação pública.

No período de 1759 a 1808, segundo Freire (1989) os jesuítas foram expulsos do Brasil e de Portugal e houve a Reforma Pombalina² da Instrução Pública. Essa reforma implicou em retrocesso educacional para o Brasil, uma vez que os cursos seriados deram lugar as aulas avulsas, que eram ministradas por professores leigos. Outro aspecto da Reforma foi promover a valorização do estudo em português e não mais em latim, sendo adotados livros prestigiados pelo governo português para as aulas. Nesse período, oficializou-se o ensino como função do Estado Português no Brasil.

Em 1824, na primeira constituição brasileira, em seu artigo 179, ficou instituída a educação primária pública e gratuita. No entanto, esse preceito foi incluído apenas para acompanhar os ideais liberais propagados na América do Norte e na Europa, não sendo executado na prática no Brasil.

Fica regulamentado, em 1827, o ensino para as escolas de primeiras letras que seguiam os métodos dos modelos estrangeiros e onde a educação era colocada a serviço das classes dominantes. As escolas de primeiras letras tinham um período de duração de dois a três anos, com currículo diferenciado para meninos - que constava de leitura, escrita, matemática, geometria, gramática, educação moral e religiosa - e para as meninas - que deixava o ensino da matemática restrito às quatro operações e acrescentava-se prendas domésticas.

Nesse período, implantou-se nas escolas o método de Lancaster ou ensino mútuo, em que a classe era dividida entre decuriões, discípulos e monitores, todos supervisionados por um professor. Os decuriões eram os melhores alunos da classe, que estudavam as lições e faziam seus discípulos estudar. Por sua vez, cada classe contava com um monitor que transmitia o conhecimento aos decuriões. Nesse método as lições continham poucas idéias,

² As escolas jesuíticas foram suprimidas de Portugal e das colônias e, em seu lugar, foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que eram lecionadas isoladamente.

todas para serem transmitidas e memorizadas. Estudava-se quatro lições a cada hora e a cada dez minutos os alunos eram visitados pelos decuriões.

Tal método já havia sido abandonado na Inglaterra, mas deputados brasileiros que incumbiram-se de visitar a Europa a fim de trazer propostas para a educação, trouxeram-no e o implantaram no Brasil.

Segundo Mortatti (2006), no Brasil, desde o final do século XIX, notadamente após a proclamação da República, a educação destacou-se como uma das utopias da modernidade. A escola consolida-se como instituição a fim de preparar as novas gerações, buscando atender os ideais republicanos pelo imperativo do estabelecimento de uma nova ordem política, social e, como consequência, educacional.

Durante o Império brasileiro, segundo a autora, as poucas escolas existentes funcionavam em salas adaptadas, abrigando alunos de várias séries, em que eram ministradas aulas régias e onde se trabalhava com precários materiais de leitura.

Mortatti (2006) informa que o ensino da leitura principiava com as chamadas “cartas de ABC” e em seguida procedia-se a cópia e leitura de documentos manuscritos. Com a finalidade de ensinar leitura, utilizavam-se *métodos de marcha sintética*³, da soletração do alfabeto, do estudo dos sons das letras e da silabação (trabalho com famílias silábicas), partindo das sílabas simples para chegar às sílabas complexas. Em seguida, ensinava-se a ler palavras formadas pelas letras ou sílabas, decodificando-as, e depois formavam-se frases isoladas ou agrupadas. O ensino da escrita ficava restrito à caligrafia e à ortografia, bem como a cópias, ditados e formação de frases, dando ênfase ao desenho correto das letras.

Segundo a autora no final do século XIX, são produzidas as primeiras cartilhas brasileiras majoritariamente por professores paulistas e fluminenses, baseando-se em suas experiências didáticas adotando os *métodos de marcha sintética*.

No início da década de 1880, é trazido de Portugal para o Brasil o *método João de Deus* ou *método da palavração*, que se baseava “nos princípios da moderna lingüística da

³ Método que adota a correspondência entre oral e escrito, som e grafia, estabelecendo a correspondência entre elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes para o todo. As letras são consideradas os elementos mínimos da escrita e, a partir delas, estabelecem-se as regras de sonorização da escrita no idioma correspondente.

época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p. 6).

Mortatti (2006) aponta que nos anos iniciais da década de 1890, principia uma disputa entre os defensores do *método da palavração* e os que defendiam e utilizavam os métodos sintéticos. Com isso, passa-se a compreender que o ensino da escrita necessita de um método relacionado com a seleção de conteúdos a serem trabalhados e a leitura passa a ser trabalhada como um assunto de ordem didática subordinada a demandas de ordem lingüística.

Na mesma época, segundo a autora, a partir de 1890, ocorre a reforma da escola pública do Estado de São Paulo, que pretendia servir de modelo para os demais estados. Essa reforma tinha como base o método analítico para o ensino da leitura que, influenciado pela pedagogia norte-americana, baseava seus princípios didáticos na concepção do caráter biopsicofisiológico da criança, à qual atribuíam a apreensão do mundo de forma sincrética. Tornou-se, portanto, necessário adaptar o ensino da leitura a esse novo enfoque da criança. Esse método preconizava que o ensino da leitura deveria iniciar-se pelo “todo” que poderia ser a palavra, a frase ou a historieta (pequenas histórias produzidas para alfabetizar), para em seguida analisar suas partes.

Para Mortatti (2006) no início do século XX, as cartilhas produzidas para alfabetização baseavam-se no método de marcha analítica (processos da palavração e da sentencição), dando início a uma contenda entre os defensores do método analítico para o ensino da leitura e aqueles que defendiam o método sintético da silabação. No final da década de 1910, o termo alfabetização passa a ser utilizado para designar o ensino inicial da leitura e da escrita.

Em meados de 1920, o foco da discussão dos métodos incidia no ensino da leitura, pois como ensino da escrita entendia-se o ensino da caligrafia e do tipo de letra que deveria ser utilizado, que exigia somente o treino por meio de exercício de cópias e averiguação por meio de ditado. Nesse período, as disputas passam a envolver questões didáticas (como ensinar), observando as capacidades auditivas e viso-motora das crianças (para quem ensinar). A didática da leitura e da escrita passa a ser permeada pelo conhecimento do desenvolvimento psicológico da criança.

Segundo a autora, em consequência da autonomia didática embasada pela Reforma Sampaio Dória⁴ e de novas demandas sócio-políticas, visando enfrentar os problemas apresentados pelos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, os professores passam a pesquisar novas metodologias. A educação passa a ser compreendida à luz da psicologia, modificando-se a visão de infância.

Mortatti (2006) informa que nessa época, as cartilhas baseadas em métodos analítico-sintéticos (e vice-versa) passam a ser acompanhadas pelo manual do professor e propaga-se a idéia do período preparatório, em que as crianças devem desenvolver alguns pré-requisitos do ponto de vista psicofisiológico, como coordenação visual, auditiva e motora, para estarem prontas (“prontidão”) para serem alfabetizadas. O método de ensino leva em consideração o nível de maturidade das crianças e são aplicados testes de prontidão, com o intuito de oferecer uma base científica ao processo educativo, para em seguida, organizá-las em classes homogêneas. Segundo Rego (1987), são feitos diagnósticos avaliando as condições de maturidade da criança, a fim de garantir a eficácia do trabalho pedagógico, oferecendo o ensino da leitura e da escrita somente quando as crianças fossem consideradas aptas do ponto de vista maturacional.

Nas décadas de 20 a 30, intelectuais brasileiros defendem a reforma da educação como meio para impulsionar mudanças políticas, sociais e econômicas. Nesse período, a industrialização ocorria no Centro-Sul do país, colocando a escola como foco da qualificação da mão de obra para esse novo mercado. Surge, então, o movimento escolanovista que tinha como um dos objetivos principais a democratização da escola.

Em 1937, foi implantado o regime ditatorial, seguido pela segunda guerra mundial, estagnando as idéias de democratização do ensino, dando lugar a um modelo de ensino que exaltava o espírito nacional.

Em 1945, com o fim da segunda guerra mundial, ocorre a criação da Organização da Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), que surge com a função de aprimorar a educação mundial, oferecendo apoio técnico.

⁴ A reforma Sampaio Dória, Lei estadual no. 1750 de 08/12/1920, teve como ponto central a reorganização do Ensino Primário, que passou a ser obrigatório a partir dos nove anos de idade. O curso primário passou a ter dois anos, com a finalidade de que pudesse estender-se a todos.

No Brasil, também por esta época, as lutas pela redemocratização do país e os movimentos em defesa da expansão da escola para toda a população reapareceram. Na década de 1940, são lançadas as cartilhas *Caminho Suave* (1948) e a *Cartilha Sodré* (1940), ambas trabalhando com o método da silabação, tendo sido sua utilização muito difundida até a década de 70.

A constituição de 1946 determinou a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, mas somente em 1961 é que foi aprovada a Lei 4024/61, que garantia a gratuidade, mas não a obrigatoriedade do ensino primário.

Na década de 50, em paralelo às discussões da LDB, desenvolveram-se campanhas e projetos de alfabetização de adultos. As campanhas nacionais foram viabilizadas por professores e intelectuais das universidades, tendo como destaque o trabalho de Paulo Freire, que utilizou o universo vocabular de seus alunos como fonte de informação para a apropriação da língua escrita e também como recurso para a discussão do cotidiano dos educandos. Esse método influenciou muitos educadores da época, sendo divulgado nas universidades e comunidades de base.

No início da década de 60, esses movimentos foram intensificados, ampliando-se as vagas para as camadas populares nas escolas. Em 1964, após o golpe militar, os movimentos pela educação e também os de alfabetização de adultos foram proibidos de atuar. Adaptou-se o Método Paulo Freire de alfabetização de adultos que foi utilizado pelo MOBREAL. Porém, no programa governamental da ditadura, foram selecionadas as mesmas palavras para todo o Brasil, em contraposição à proposta paulofreiriana, que propunha cartilhas com palavras geradoras, surgidas na discussão nos ciclos de cultura⁵.

Na década de 70, foi realizada a reforma da educação primária e secundária com a lei 5692/71. Nessa época, os movimentos sociais, apesar da repressão política, estruturaram-se nas universidades, comunidades e sindicatos, reivindicando liberdades democráticas.

Na década de 1980, o debate sobre alfabetização passa a não dar enfoque mais aos métodos e sim a como os alunos aprendem a ler e a escrever, promovendo mudanças na formação dos alfabetizadores. Essa mudança foi promovida pela divulgação dos estudos das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) que, dentro de uma perspectiva

⁵ Espaço em que professores e alunos discutiam a realidade local e, das discussões, eram selecionadas palavras geradoras, que eram analisadas e decompostas em sílabas. Essas palavras davam origem ao estudo de outras, sempre de acordo com o contexto e a cultura local.

construtivista, fundamentam seu trabalho em dois princípios: compreender as idéias que as crianças têm a respeito da língua como objeto social e compreender o desenvolvimento da apropriação de escrita, a partir dos pressupostos da teoria de Piaget (1975).

Para as autoras, na teoria piagetiana, pressupõe-se que as crianças já formulem hipóteses sobre o funcionamento da escrita, procurando interpretar as informações do ambiente que as cerca. A psicogênese da língua escrita está baseada no construtivismo que busca demonstrar o papel do sujeito na construção do seu conhecimento. Na década de 80, houve uma divulgação intensa de materiais destinados à formação de professores, buscando o convencimento dos alfabetizadores com vistas a institucionalizar o construtivismo nas redes públicas de ensino.

Descreveremos, a seguir, as idéias do construtivismo, tal como estão presentes na rede pública municipal de São Sebastião no Estado de São Paulo, procurando explicar os conceitos que embasam essa teoria, uma vez que é a linha declarada pela escola pesquisada.

1.2. O CONSTRUTIVISMO

Em suas pesquisas, Emilia Ferreiro (1994, p. 89) contrapõe-se aos métodos tradicionais de alfabetização, alegando que:

Tradicionalmente, o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita tem sido considerado como aprendizagem de um código de transcrição (de sons em grafemas). Por sua vez, esta aprendizagem era concebida segundo os modelos associacionistas clássicos. Os processos psicológicos envolvidos eram de índole periférica: discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras etc.

Para Ferreiro & Teberosky (1985), pode-se conceber a escrita ou como uma *representação* da linguagem, pois esse sistema possui apenas algumas características do objeto representado, ou como *código de transcrição* gráfica das unidades sonoras, com correspondências unívocas estabelecidas.

A transcrição das letras em códigos telegráficos são exemplos de construção e transcrição alternativa do código da escrita, por exemplo. Na codificação, os elementos e as relações são pré-determinadas, na linguagem escrita, a natureza do signo lingüístico dificulta a escolha de parâmetros para a sua representação.

Nos trabalhos de alfabetização que concebem a escrita como um código de transcrição privilegia-se a discriminação perceptiva, tanto na modalidade visual, como na auditiva. Os métodos de leitura que se baseiam nessa concepção trabalham essencialmente no exercício da discriminação das unidades, sem questionarem sua natureza. A linguagem é reduzida a uma série de sons. Para as autoras, ao dissociar-se significante de significado, destrói-se o signo lingüístico. Esse tipo de prática pressupõe que:

Se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição de um código sonoro para um código visual. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 15)

Dessa concepção de aprendizagem é que derivam os métodos de ensino tradicionais. No entanto, se a aprendizagem da língua escrita é concebida como a compreensão da construção de um sistema de representação da linguagem, o enfoque será diferente. Compreende-se que, mesmo sabendo falar corretamente, fazendo as discriminações perceptivas necessárias, falta compreender porque certos elementos da linguagem oral, como entonação, não estão retidos na representação.

Há dois métodos muito utilizados por serem considerados mais eficazes, o método sintético e o método fonético. O primeiro, que inicia o ensino das menores unidades da língua para chegar no todo, privilegia a correspondência entre o oral e o escrito, o som e a grafia. Nos métodos alfabéticos mais tradicionais adota-se tal postura.

A partir de estudos lingüísticos, foi desenvolvido o método fonético que propõe que se parta do oral, tornando o fonema a unidade mínima da língua. Neste tipo de ensino, apresenta-se o fonema associando-o a sua representação gráfica.

Nesse método, para trabalhar a correspondência letra-som é necessário que a pronúncia seja correta e também que as letras de grafias semelhantes sejam apresentadas separadamente, para que não haja confusões e trocas entre elas. Ensina-se um fonema-grafema por vez, somente passando para o seguinte quando a associação esteja fixada. Para a aprendizagem da leitura, procede-se primeiro à decifração, para depois proceder a leitura com compreensão, leitura expressiva e entonação. A concepção desse método é de que a escrita é a transcrição gráfica da linguagem oral e ler significa decodificar a escrita em som. Baseados nessa premissa, o início da alfabetização deve se dar a partir de sílabas dissociadas da sua

significação, dissociando também a leitura da fala. Para seus autores, a leitura é uma resposta sonora a estímulos gráficos.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1985), esse modelo é coerente com a teoria associacionista que reproduz na aprendizagem da escrita o mesmo modelo para a apropriação da linguagem oral. Na lingüística, há argumentos que embasam esse tipo de concepção que adota como fundamental para o ensino da escrita o reconhecimento das letras, tomado como um processo mecânico. Os processos de ensino e de aprendizagem se confundem e, no caso, a aprendizagem passa a ser dividida em dois momentos: no início, o aprendiz passa somente por memorização e, em seguida, passa-se à compreensão.

Já no método analítico, que inicia o ensino com palavras ou unidades maiores como frases, compreende-se o processo de leitura como global e ideovisual. Deve-se primeiro reconhecer globalmente as palavras ou orações, para posteriormente analisar seus componentes. Desse modo, o que importa é a leitura vista como tarefa visual, preconizando que as unidades gráficas trabalhadas sejam significativas para as crianças, derivando-se assim, a denominação ideovisual.

Na discussão dos métodos, o que está em questão é qual estratégia perceptiva está em jogo, se é a auditiva ou se é a visual. Segundo Ferreiro & Teberosky (1985), deixam-se de lado dois aspectos considerados como fundamentais: a competência lingüística e as capacidades cognitivas da criança. Para Ferreiro & Teberosky (1985), a melhor forma para conhecer como as crianças compreendem a natureza da escrita é olhar suas produções espontâneas, observando-as através de um embasamento teórico que leve em conta as concepções que as crianças formulam para explicar fenômenos e objetos da realidade. Uma criança pode conhecer as letras e seus sons e não compreender todo o sistema da escrita, outras crianças poderão ter grandes avanços na compreensão do sistema de escrita sem ter recebido informações acerca dos nomes das letras.

A partir dessas constatações, Ferreiro & Teberosky (1985) passam a pesquisar mais detalhadamente os processos de apropriação da escrita por parte das crianças. As contribuições que embasam as propostas de alfabetização construtivista são pesquisas elaboradas pelas autoras e seus colaboradores que buscaram responder como as crianças se apropriam da linguagem escrita.

Organizando os dados coletados (produções escritas e entrevistas com crianças), tanto no México como em outros países, as autoras concluíram que os alunos refletem e formulam

hipóteses acerca da língua escrita, antes mesmo de entrar na escola. As hipóteses mais recorrentes puderam ser organizadas em quatro grupos distintos:

- *Hipótese pré-silábica*: nesse período, a criança acredita que não é possível ler ou escrever nada com uma letra só, é necessário um mínimo de pelo menos três letras para que algo possa estar escrito. Ela pode relacionar o número de letras ao tamanho ou até à quantidade de objetos cujos nomes quer escrever. Nessa fase, ela acredita que uma frase pode ser lida em uma única palavra.
- *Hipótese silábica*: a criança busca responder quantas e quais letras fazem parte da palavra; no entanto, nessa fase, suporás crianças supõem que cada letra representa uma sílaba. Uma das exigências feitas quando se está escrevendo é também a variação interna de letras dentro de uma palavra: elas não podem ser a mesma na palavra toda, constituindo assim, o princípio da variação interna, que é combinado com o princípio da fase anterior de quantidade mínima de letras. Esse princípio causa um grande conflito na escrita das palavras quando são escritas com uma sílaba só; nas demais, a criança utiliza o número de letras associado ao número de sílabas. Por exemplo, para escrever CAVALO, pode contentar-se utilizando 3 letras que podem ou não fazer parte da palavra.
- *Hipótese silábico-alfabética*: a criança escreve utilizando a escrita alfabética, porém, quando tem dúvidas, recorre a hipótese anterior, resultando em escritas híbridas e nem sempre legíveis. Configura-se como uma fase de transição.
- *Hipótese alfabética*: nesse estágio, a criança já escreve utilizando a base alfabética, porém nem sempre faz o uso ortográfico convencional, pautando sua escrita muito mais pelos sons dos fonemas. Por exemplo, pode escrever palavras como: kaza ou caxoro.

Compreendendo dessa forma o aprendizado da escrita, é sugerido aos professores que proponham atividades em que as crianças produzam escritas espontâneas, ou seja, escrevam de acordo com suas hipóteses. Ao professor cabe fazer questionamentos sobre a escrita apresentada, a fim de criar conflito cognitivo, para que os alunos possam evoluir em suas hipóteses.

A divulgação desses estudos na rede oficial de ensino deu-se com a implantação do Ciclo Básico na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, em fevereiro de 1984, pelo decreto nº 21833, de 21/12/1983. A organização do Ciclo dava-se em dois anos, no qual a criança que ingressava na primeira série, ao final do ano, era promovida automaticamente para a segunda série, não havendo portanto, reprovação nesse período, alongando-se assim a duração do período alfabetizante. Complementando essa proposta, em 1988, foi ampliada a permanência do aluno do Ciclo Básico de quatro para seis horas diárias de aula. Essa proposta abriu debates significativos sobre alfabetização, modificando a visão do papel do professor e do aluno, que passa a ser encarado como um participante ativo em seu próprio processo de aprendizagem, não dependendo exclusivamente das informações apresentadas pela escola.

Esses conceitos corroboram a conclusão de que saber escrever não se limita à apropriação do sistema notacional e sim à apropriação de conhecimentos relacionados a diversos conteúdos.

Entretanto, os conhecimentos que embasam o construtivismo reduzem o papel do professor no processo de aprendizagem dos educandos. O papel do professor é mais amplo no sócio-construtivismo, que se baseia nas teorias propostas por Vygotsky, que passamos a detalhar.

1.3. O SÓCIO-CONSTRUTIVISMO

Além da divulgação sistemática das idéias de Ferreiro e colaboradores, nos materiais de formação de professores nas duas últimas décadas, foram também divulgadas as idéias de Vygotsky (1933a/1984, principalmente).

Embora na bibliografia e no próprio texto de Vygotsky (1933a/1984) apresentem-se críticas ao trabalho de Piaget, os materiais de formação de professores costumam aproximar a teoria formulada por esses dois autores, bem como a de Ferreiro (1985) como teorias complementares, apenas sendo diferenciados pelo enfoque do processo de aprendizagem como individual ou social. Porém, sabemos que as críticas ao construtivismo recaíram, entre outros aspectos, sobre o papel do professor que, segundo Duarte (1998), no construtivismo seria mais um animador que procuraria despertar o interesse dos seus alunos, estimulando-os à pesquisa e ao esforço, rejeitando-se o ensino como transmissão de conhecimentos. Já na

perspectiva vygotskiana, a tarefa dos professores é de ensinar a criança aquilo que ela é incapaz de fazer sozinha, valorizando a reflexão sobre os conteúdos que são historicamente produzidos, porém, exige que o educador conheça o que é possível ensinar, dentro da *zona proximal de desenvolvimento (ZPD)*⁶, que significa ensinar à criança aquilo que ela é capaz de aprender. Nesta pesquisa nos filiaremos a essa última perspectiva.

Segundo Rojo (1996), com base em Vygotsky, no sócio-construtivismo, o conhecimento se dá inicialmente no âmbito social, nas relações interpessoais, para, em seguida, tornar-se conhecimento intrapessoal, sendo demonstrada no desenvolvimento real a apropriação do conhecimento. É também nessa concepção que fica claro o papel do professor, ou como Vygotsky denomina, o “par mais desenvolvido” (VYGOTSKY, 1933a/1984, p. 116) que será o mediador entre o aluno e o conhecimento, fornecendo pistas, monitorando tarefas ou dando instruções.

Sabemos que, anteriormente às pesquisas de Ferreiro e colaboradores (1985), a psicologia sócio-histórica soviética desenvolvida por vários pesquisadores russos - dentre eles, Vygotsky e Luria - já se ocupava em compreender os mecanismos de apropriação de língua escrita desenvolvidos pelas crianças antes do período escolar. Em um dos seus artigos, Vygotsky (1933a/1984) afirma que a história da escrita da criança antecede ao período de escolarização. Esse período é denominado pelo autor como a pré-história da escrita individual.

Para compreender como a criança desenvolve a capacidade de escrever, adotou-se uma perspectiva interacional de desenvolvimento. A escrita infantil se desenvolve num caminho de diferenciação dos símbolos usados. Inicialmente, embora a criança se relacione com o escrito, não compreende o seu significado. No início, a escrita desenvolve-se como a imitação da escrita do adulto, mas não possui ainda um significado funcional, já que a criança produz rabiscos não diferenciados e qualquer idéia pode ser expressa com os mesmos rabiscos. Posteriormente, o símbolo passa a refletir graficamente o conteúdo que a criança quer expressar, adquirindo um significado funcional.

Foram identificadas algumas características de uso da escrita por crianças de 3 anos quando Luria (1988) as incentivava a registrar frases, a fim de guardar informações. Esses momentos de escrita são:

⁶ Esse conceito será trabalhado detalhadamente no capítulo 2.

- 1) *Uso indiferenciado, não instrumental.* A criança produz inscrições semelhantes de escrita, produção de cadeias de traços em que é difícil discriminar unidades gráficas. Escreve-se para produzir algo escrito sem a função de uso para recordar, por exemplo, por isso não é caracterizado como instrumento.
- 2) *Uso ostensivo e não diferenciado de signos.* A criança procura na sua escrita algo para reconhecer o que registrou. A grafia não é diferenciada. Há o início da compreensão da função mnemônica da escrita.
- 3) *Passagem do signo não diferenciado ao signo diferenciado.* Há a diferenciação entre as frases, as palavras são escritas como linhas e as frases como rabiscos complicados.
- 4) *Uso pictográfico,* quando na escrita da criança aparecem elementos gráficos que são utilizados para reconhecer aspectos do conteúdo das frases. Estabelece-se a relação funcional com a escrita e a partir daí inicia-se o desenvolvimento cultural da escrita (LURIA, 1988, p. 164)

A apresentação dessas idéias contribui para a compreensão de que as crianças, quando interagem com a linguagem escrita, participando de grupos letrados, refletem sobre ela, não necessitando aguardar a entrada na escola para que possam ter contato com letras e números.

Dentro dessa concepção de apropriação de linguagem escrita, Rojo (1997) propõe reflexões partindo das teorias vygotskianas para delinear posturas pedagógicas de intervenções que se sintonizem com a construção da cidadania. O ponto principal dessas teorias é a interação social que, do ponto de vista educacional, requer intervenções por meio de instruções na construção da escrita. A noção de ZPD⁷ evidencia o valor dessas intervenções no aprendizado e na sua apropriação por parte do educando. O que diferencia essas teorias das anteriores é que a construção do conhecimento baseia-se na interação interpessoal e, posteriormente, torna-se intrapessoal, demonstrando-se no desenvolvimento real do educando.

Para Rojo (1997), as teorias vygotskianas compreendem a escrita como uma linguagem diversa da fala que tem capacidade de significar; em que se podem elaborar

⁷ Esse conceito será trabalhado no capítulo 2.

intervenções pedagógicas específicas. Para tanto, os educadores precisam ter como pressuposto que, na escrita, existe a ausência de interlocutores imediatos, o que acarreta a necessidade de se fazer representar no discurso escrito, cuja característica é de monólogo. Esse tipo de situação é estranha para a criança, exigindo novas concepções de linguagem e um planejamento da produção do texto.

A mudança e a função da escrita, que é dirigir-se a um interlocutor ausente, é mais complexa que a interação face a face, pois exige que o escritor organize o texto para prender a atenção do leitor, debater, argumentar, que são motivos mais abstratos do que as situações concretas vivenciadas pelas crianças. Isso exige um montante considerável de discurso interior.

Segundo Vygotsky (1933b, p. 186), o que estrutura o pensamento verbal ou o discurso interior é o significado:

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado.

No discurso interior, a sintaxe é oposta à da escrita, sendo que na primeira o discurso é condensado e na escrita o discurso necessita ser detalhado para que possa oferecer significado. Para Rojo (1997), a fala interna e a escrita fundam-se nos significados, pois empiricamente não há diálogo com o outro presente.

O que diferencia as linguagens são as situações de produção dos discursos e a relação entre os interlocutores. São essas características que vão determinar as diferentes estruturações dos temas, dos significados, do vocabulário e da organização.

Portanto, segundo Rojo (1997), escrever é aprender modos do discurso, formas de se relacionar com diferentes interlocutores, na maioria das vezes distantes, gerando modos diferentes de relacionar-se com o tema e com os significados. Há também novos motivos para comunicar-se em situações diferenciadas, portanto, trata-se de aprender uma nova inserção cultural.

Para Vygotsky, (1933a/1984), a escrita na escola tem sido ensinada sem se levar em conta o papel cultural que desempenha na vida da criança. O que é ensinado é um mecanismo

de escrita como desenhar e copiar letras, mas a essência da linguagem escrita que é expressar idéias não é ensinada. O autor afirma ainda que, apesar dos métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita, ainda não há um procedimento científico, tendo em vista que o ensino da linguagem escrita depende também de um treinamento artificial, que não têm priorizado a “linguagem escrita viva” (Vygotsky, 1933a/1984, p.138).

Sem levar em consideração o cotidiano da criança, a escrita lhe é imposta com textos e exercícios elaborados pelos professores e autores de livros didáticos. O ensino da escrita tem sido tratado como uma habilidade motora e não como “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vygotsky, 1933a/1984, p. 140).

A fala e a escrita são compreendidas por Vygotsky como sistemas semelhantes, mas não idênticos, que se desenvolvem em direções opostas, dialeticamente, sendo que um sistema influencia, transforma e modifica o outro. Na escrita propriamente dita para (Vygotsky, 1933a/1984) , a criança precisa substituir as palavras por suas representações, o que torna a linguagem escrita muito mais difícil que a linguagem oral. Para Vygotsky, a escrita constitui um *sistema de segunda ordem* constituído, por sua vez, por um conjunto organizado que designa os sons e as palavras da linguagem falada (sistema de primeira ordem), os quais são signos, relações e entidades reais. No processo de desenvolvimento da escrita, a linguagem falada pouco a pouco desaparece como intermediário e a linguagem escrita passa em seguida a funcionar também como um sistema de primeira ordem, convertendo-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Mas esse processo não é inerente ao desenvolvimento infantil. Se a criança não convive num ambiente em que a escrita faz parte das relações cotidianas, não sente a necessidade imediata de escrever, sobretudo, aquelas que pertencem a famílias pouco escolarizadas.

Reconhece-se que o processo da construção da escrita envolve interações em ambientes ricos de material escrito e eventos de letramento, que podem ser na família, na educação infantil ou no Ensino Fundamental, com intervenções pontuais e planejadas de um uso significativo, constante e diversificado da linguagem escrita. Rojo (1997) destaca que, na teoria vygotskiana, o ensino da leitura e da escrita deve ser organizado de forma significativa e necessária para a criança, já que faz parte de uma atividade cultural complexa.

Como fator de motivação, a autora destaca que as crianças sentem grande prazer na leitura e reprodução de contos, bem como têm necessidades comunicativas de ordem prática que envolvem a escrita, como, por exemplo, a escrita de bilhetes, listas, anotações de endereço. Dentro de uma perspectiva vygotskiana, a escrita deve ter significado para a criança e uma necessidade real deve ser despertada, fazendo da escrita uma tarefa necessária e relevante à vida, devendo ser pensada num processo contínuo de construção social da escrita.

Dentro de um contexto social na construção da escrita, a criança aprende muito mais que as letras: ela aprende diferentes gêneros⁸ escritos que atendem a necessidades comunicativas específicas. Os gêneros escritos, vistos dessa forma, constituem instrumentos para a construção dos aspectos formais e estruturais do discurso escrito, assim como a grafia e a ortografia que, inseridas em práticas discursivas letradas e usos sociais da escrita, passam a não ser mecânicas e limitadas a uma alfabetização funcional.

Partindo dessa perspectiva, a construção dos discursos escritos na interação, tem seus produtos interpretados como processo na relação com a fala interna ou o pensamento verbal que a originou. Buscando um ensino que leve em conta a vivência dos alunos, trabalhando com textos de circulação social, a abordagem sócio-construtivista pensa o desenvolvimento da linguagem escrita como um momento de construção por parte da criança de uma representação de sua linguagem no nível consciente, através da metacognição, que, segundo a definição vygotskiana, é a consciência do conhecimento que aparece no desenvolvimento somente após esse ter sido praticado espontaneamente.

As considerações até aqui feitas apontam para necessidade de mudanças nas intervenções didáticas no processo de construção da escrita, que implica uma alfabetização em sincronia com os letramentos, centrada na construção dos discursos e de sua situação de produção.

Partindo dessas considerações, é recomendado o trabalho com os letramentos mesmo para as crianças que ainda não ingressaram na escola e, para aquelas que não tiveram mais acesso a materiais escritos em seus lares, é imprescindível propiciar esse contato com os textos escritos de circulação social, instigando-as a refletir sobre eles, porque uma sociedade democrática exige práticas letradas.

⁸ Abordaremos as definições de gêneros do discurso no capítulo 2.

1.4. LETRAMENTOS

Segundo Soares (1998), a palavra *letramento* surge na década de 80, no livro de Kato (1986), seguido de Tfouni (1988) e de Kleiman que, em 1996, edita um livro cujo título já contém o termo letramento. “Anterior a esse período, o verbete é caracterizado como uma palavra antiga, tendo como significado a *escrita*, diferente do significado que lhe é atribuído atualmente.” (SOARES, 1998, p. 17, grifo da autora).

Em Portugal, o termo *literacia* é compreendido como a utilização social da competência alfabética. No Brasil, o termo passou a ser utilizado devido à necessidade de designar capacidades para o uso da leitura e da escrita, estando vinculado à aprendizagem inicial da escrita, a partir da problematização do conceito de alfabetização. O termo letramento é uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*, que tem como significado o estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever e que se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Em síntese:

Letramento é pois o resultado da ação de ensinar, ou de aprender a ler e a escrever, o estado ou a condição que adquiriu um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p. 18).

Na citação acima, Soares já aponta para duas dimensões do letramento. São elas a dimensão individual e a social, sobre as quais faremos observações a seguir. A dimensão individual pode envolver tanto a leitura quanto a escrita. Sob o enfoque da leitura, destacam-se capacidades lingüísticas e psicológicas que abrangem desde a decodificação das palavras escritas até a leitura de um texto com compreensão. Algumas das capacidades de leitura são, por exemplo, antecipação, inferência, verificação. Para cada material de leitura, as capacidades requeridas variam conforme os objetivos do leitor que podem ser informar-se, distrair-se, seguir instruções, entre outras.

Já na escrita, a dimensão individual do letramento inclui também capacidades lingüísticas e psicológicas que vão desde “registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (SOARES, 1998, p. 69).

O letramento compreendido na sua dimensão social engloba o uso que as pessoas fazem das capacidades de leitura e escrita dentro de contextos específicos, sendo “o conjunto

de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p.72).

Compreende-se, portanto, os letramentos como práticas sociais mediadas pela escrita, sendo que as agências de letramento não se restringem ao contexto escolar, abrangendo também a família, a igreja, o trabalho, bem como todos os tipos de instituições sociais. Nessa perspectiva, a alfabetização compõe uma das faces das práticas de letramento. Conhecendo os conceitos acima expostos, torna-se necessário refletir como essa teoria deveria ser divulgada dentro das escolas, pois, segundo Soares (1985), para que os alunos se apropriem da escrita de uso social, o ensino deveria contemplar:

- a) capacidade de codificar a língua oral em língua escrita, escrever. Decodificar a língua escrita em oral, ler;
- b) compreender os significados do que é registrado em língua escrita através da leitura e/ou expressar-se com significado por meio da língua escrita em diferentes gêneros;
- c) considerar as características socioeconômicas, culturais e tecnológicas de cada grupo social, em que a escola está inserida, pois é aí que se define quem, como, quando e para quem se alfabetiza. Na dimensão social do letramento, podemos encontrar algumas distinções do modo como ele pode ser compreendido do ponto de vista das perspectivas como denominou Soares (1998), da *versão forte-revolucionária* e da *versão fraca-liberal*.

Segundo a autora a versão fraca (liberal): aquela em que a escrita seria um produto em si mesmo, sem estar preso ao seu contexto de produção para ser interpretado. Neste modelo, destacam-se ainda as características:

- a. a correlação entre a apropriação da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- b. a dicotomização entre a oralidade e a escrita;
- c. a atribuição de poderes e qualidades pertencentes à escrita, estendendo-se à comunidade que a possui.

Essa perspectiva pode também ser denominada como *modelo autônomo* (STREET, 1984), no qual a escrita seria um produto em si mesmo, sem estar situado em seu contexto de produção para ser interpretado.

Já na *versão forte (revolucionária)* (SOARES, 1998) ou *modelo ideológico* (STREET, 1984), as práticas letradas são determinadas pelos contextos sociais. Os eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma interação ou em processos e estratégias interpretativas de diferentes situações. Pode reforçar ou questionar as formas de poder estabelecidas, bem como ser um instrumento de conscientização da realidade para transformá-la, como proposto nas obras de Freire (1967, 1982, 1987).

Autores como Soares (1998) e Kleiman (1995) afirmam que um indivíduo pode não saber ler e escrever e ainda assim ser considerado letrado porque envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Pode-se tomar como exemplo adultos que, mesmo não estando alfabetizados, são capazes de ditar uma carta (dentro da estrutura prevista para o gênero) ou inteirar-se das notícias publicadas nos jornais através de outros leitores. As crianças, mesmo antes de se alfabetizarem, podem folhear livros, contando a história através das figuras, ou recontar uma história que já tenha sido lida para ela. Essas pessoas podem ser consideradas letradas, pois interagem em práticas letradas.

Para Rojo (2004), o desenvolvimento do processo de letramento da criança é dependente do letramento das instituições sociais em que ela está inserida e dependerá da sua maior ou menor participação nas práticas discursivas em que estas atividades ganhem sentido. São essas participações nas práticas mediadas pela escrita que permitem à criança “construir uma relação com a escrita” (Rojo, 1995, p. 70). É nessa possibilidade que a criança organizará seu conhecimento.

Da mesma forma, para Terzi (1995), quando a criança é exposta à leitura de livros, apropria-se do conhecimento da estrutura textual e sobre a escrita de contos. O contato diário e a participação em diálogos a partir de textos com adultos ou outras crianças já alfabetizadas ajudam a criança a estabelecer relações entre a linguagem oral e a estrutura do texto escrito. Deste modo, quanto mais cedo a criança puder interagir com textos, mais chance de sucesso ela terá na vida escolar. Sabe-se que, na escola, são privilegiadas apenas algumas práticas culturais, que freqüentemente são encontradas nas famílias de classe média. Temos como reflexo dessa situação pesquisas que se voltam geralmente para compreender o que faltou no

letramento da criança e pouco se investiga a falha da escola em valorizar apenas determinados tipos de letramentos. Segundo Terzi (1995), espera-se sempre que a comunidade passe a utilizar as práticas privilegiadas pela escola e não o contrário.

Um dos eventos de leitura mais valorizados pela escola é o da leitura de livros, que só é encontrado em algumas famílias que lêem para as crianças, comentam sobre os personagens permitindo-lhes a ficcionalização. As crianças dessas famílias aprendem cedo a comentar o que foi lido, dando sentido ou buscando compreender o que foi lido. Por ser essa uma prática muito adotada nas escolas, essas crianças – e somente essas crianças – sentirão nesse ambiente uma continuidade no seu aprendizado.

Os trabalhos apresentados vêm sendo divulgados na rede pública de ensino a fim de auxiliar os professores na compreensão dos processos de construção elaborados pelas crianças durante a apropriação da língua escrita, destacando a importância da mudança de postura relacionada à alfabetização. Essa nova postura coloca o aluno como construtor do seu conhecimento, pois reflete e reformula o que foi aprendido e o papel do professor como mediador entre a criança e o conhecimento. Tais orientações têm sido difundidas nas escolas em cursos de formação em serviço e em estudos em HTPC⁹, a fim de modificar a concepção de ensino da leitura e da escrita, contemplando tanto o caráter individual quanto o caráter social do letramento.

Porém, o que pretendemos reforçar é que a ação do professor deve contemplar tanto a compreensão dos processos de apropriação de escrita pela criança quanto as formas de intervenção na ação didática, para que os educandos possam chegar à escrita alfabética, bem como interagir com diferentes gêneros do discurso.

Embora muito já se tenha avançado nessas discussões - tanto na área acadêmica, quanto nos cursos de formação de professores e nos materiais produzidos para esse fim - na escola, o modelo de letramento que prevalece é o modelo liberal, considerando a apropriação da escrita como um processo neutro que não leva em conta o conteúdo e o grupo social. A adoção desse modelo privilegia atividades para que o aluno desenvolva capacidades de interpretar e escrever textos escolarizados.

⁹ HTPC - *hora de trabalho pedagógico coletivo*, são reuniões que acontecem semanalmente nas escolas envolvendo também momentos de estudo orientados pelo coordenador da escola.

O que vem ocorrendo concretamente é que a escola não vem cumprindo seu papel como principal agência de letramento para as crianças oriundas de famílias pouco escolarizadas. Kleiman (1995) afirma que a concepção de letramento que predomina na escola e também na sociedade pressupõe apenas um tipo de letramento que deve ser desenvolvido, em detrimento de tantos outros que circulam nas instituições sociais e se modificam de acordo com o avanço tecnológico. A escola não favorece assim, a possibilidade dos educandos interagirem nos diferentes contextos fora dos muros escolares.

Tomaremos como parâmetro o ideal proposto por Soares (1998), no qual a escola deveria alfabetizar letrando, ou seja, que deveria ensinar a leitura e a escrita dentro de práticas sociais de letramento a fim de que os educandos estivessem ao mesmo tempo sendo alfabetizados e letrados. Esse ideal implica a adoção de uma perspectiva que valorize a escrita de maneira contextualizada e integrada com as comunidades onde a escola está inserida, tal como as concepções da alfabetização sócio-construtivista.

Partindo-se desses princípios, muda-se a concepção da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita dentro do ensino dessas modalidades.

1.5. RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

Para Marcuschi (2001), abordar a relação oral / escrito sem considerar os usos da vida cotidiana seria centrar-se exclusivamente no código. Adotar essa perspectiva significa compreender língua e texto como um conjunto de práticas sociais. Atualmente, pode-se conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares do ponto de vista das práticas sociais e culturais. O autor considera ainda que as línguas se constituem em uso e não a partir de sua morfologia.

Assim, a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob a forma de diferentes gêneros orais. Sua formalidade ou informalidade depende do contexto de uso. Para Barros (2005, p. 35), existem gêneros primários e secundários tanto orais como escritos e o que define os estilos e formas de falar e escrever são as diferentes esferas de produção, implicando em diferenças de estilos de falar, escrever, ler, tomar notas, etc.

Por outro lado, a escrita dispõe de recursos que não se apresentam na fala, como tipos de letra, pontuação, parágrafos, etc. Para Marcuschi (2000, p. 17),

oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos, nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Podemos salientar que, dentro de suas especificidades, oral e escrita têm potencialidades para uma comunicação eficaz de acordo com o contexto em que são produzidas. As práticas sociais é que determinam a adequação da escrita ou da fala para a situação comunicativa.

Na mesma linha, Barros (2005) reconhece que a linguagem oral e a linguagem escrita apresentam traços comuns. Adotando-se a visão socio-histórica de análise, compreende-se os textos orais e escritos como práticas de linguagem que fazem parte dos gêneros do discurso orais ou escritos, que se relacionam de maneira complexa e diversa.

Há práticas sociais que podem ser mediadas de preferência pela linguagem oral ou escrita, no entanto, é comum haver uma confusão em que se coloca o escrito como superior ao oral incondicionalmente. É como se a escrita fosse sempre clara e definida, enquanto que a fala seria instável e variada.

Marcuschi (2000) propõe que as diferenças entre a fala e escrita se dão dentro das práticas sociais de produção textual. Sendo assim, há uma gama complexa de conjuntos e variações. O funcionamento da língua é fruto das condições de produção em que os interlocutores do texto estão situados em contextos reais, realizando-se como “heterogeneidade e variação e não como um sistema único e abstrato” (Marcuschi, 2000, p. 43).

Assim, a língua, tanto oral quanto escrita, é um fenômeno heterogêneo, variável, histórico, social que se submete às condições de produção, dependendo da situação de comunicação. A organização dos textos se dá no uso da língua em atividade situada, tanto na fala quanto na escrita, e os itens lingüísticos são definidos no contexto de uso.

Do ponto de vista da apropriação dessas modalidades lingüísticas, a fala é desenvolvida no ambiente familiar, sendo seu aprendizado uma consequência da inserção

cultural e da socialização das crianças; já a escrita, na nossa sociedade, é delegada à escola cabendo ao professor o papel de ensiná-la. Sabemos entretanto que é no espaço escolar que se torna necessário esclarecer as relações entre oral/escrito, visando a uma revisão do ensino dessas práticas. Conforme afirma Rojo (2001a), não se pode falar de uma escrita, mas de uma infinidade de escritos que podem circular em diferentes esferas, mantendo relações estreitas com os orais que circulam nessas esferas, em diferentes situações.

Compreendemos, nesta pesquisa, a relação oral/escrito destacando que a escrita representa a fala, sendo que a fala dependendo do gênero, primário ou secundário, pode ou não estar mediada pela escrita. Não há uma relação direta entre oral e escrita, uma vez que a escrita não é a transcrição da fala. Para Rojo (2006), pode-se falar de diferentes maneiras, variando conforme a região do país ou grupo social; já no processo da escrita, foram eleitas somente algumas letras e sinais que representam alguns sons destas variedades. Sendo assim, a escrita não é uma transcrição da fala, uma vez que só se pode ter uma representação fiel da fala por meio do alfabeto fonético. Portanto, a escrita não transcreve a fala, somente a representa.

Mudança brusca de assunto. Introduza a mudança dizendo que todas essas discussões teóricas e acadêmicas vêm tendo impacto na escola e na formação de professores e que se configuraram ou influenciaram documentos.... Das mudanças mencionadas até agora que vem sendo propostas na educação originaram-se documentos que têm como objetivo orientar as ações pedagógicas dentro desse novo paradigma. A seguir, mencionaremos os que se relacionam diretamente com a alfabetização e letramento.

1.6. OS PRESCRITOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Segundo Teixeira (2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, foi promulgada com o objetivo de resolver os problemas existentes nas escolas brasileiras, priorizando a formação e atualização dos professores. Em 1994, o Ministério da Educação iniciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizando uma equipe composta por estudiosos da educação brasileira e representantes da Argentina,

Colômbia, Chile, além da Espanha, que teve como representante e consultor o professor César Coll, catedrático da Universidade de Barcelona.

A justificativa para a publicação de tal documento pauta-se na necessidade instalada no país desde a década de 80 de “melhorar a qualidade da educação no país”(BRASIL, 1997, p. 19). Essa necessidade se fazia visível especialmente no Ensino Fundamental, no âmbito da leitura e da escrita, em consequência dos altos índices de evasão e de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando a incapacidade da escola de ensinar a ler e a escrever.

Buscando sanar tais dificuldades, a proposta é de reestruturar o ensino de Língua Portuguesa, a fim de desenvolver verdadeiramente as capacidades de leitura e de escrita dos educandos.

Já era prática comum nas redes públicas de ensino a reorientação curricular e nos programas de formação de professores em serviço, a “revisão das práticas tradicionais de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997, p. 20). Segundo seus autores, os PCN seriam uma síntese dos avanços da década dentro do tema.

Dentro dessa perspectiva, no trabalho da alfabetização, propõe-se que o aluno seja sujeito da ação de aprender - agindo sobre o objeto do conhecimento -, que a Língua Portuguesa seja trabalhada com textos e situações de uso social e que o ensino seja concebido como “prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 29).

Compreende-se que a apropriação das capacidades de redigir e grafar devem ocorrer de forma simultânea. O grafar diz respeito ao aprendizado dos aspectos notacionais da escrita alfabética e o redigir refere-se à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

No trabalho da alfabetização, é necessário que os educandos reflitam sobre o que a escrita representa e como ela se organiza graficamente. É necessário propiciar situações didáticas que favoreçam a reflexão e a análise sobre o sistema alfabético, exigindo uma análise qualitativa e quantitativa da correspondência entre segmentos falados e escritos. É preciso propor aos alunos que leiam, mesmo sem saberem ler, e que escrevam, mesmo que não o façam convencionalmente.

Na leitura, o aluno precisa utilizar diferentes estratégias, analisando os indicadores para descobrir o significado do escrito, podendo também ajustar a leitura aos textos que saiba de cor, ou ainda buscar correspondência fonográfica para identificar o escrito.

O papel do professor é selecionar textos que permitam esse tipo de leitura, como parênteses, rótulos e textos que façam parte da comunidade em que o aluno está inserido. Sendo assim, para os trabalhos de alfabetização, recomenda-se que nas salas de aula circulem os mesmos textos encontrados na sociedade, preferencialmente sendo trabalhados em seus suportes originais.

Com o objetivo de discutir esses pressupostos num processo de formação em serviço para professores alfabetizadores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), organizou um curso de formação em serviço, denominado PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). O curso foi elaborado por uma equipe pedagógica da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), composta por especialistas em alfabetização e professores alfabetizadores da rede pública de ensino.

O Programa tem como objetivo fornecer subsídios teóricos, metodológicos e organizacionais para o trabalho do professor por meio da formação continuada, visando propor técnicas de alfabetização que levem em conta as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas, como vimos, a partir de 1985, com a divulgação das pesquisas de Emilia Ferreiro & Ana Teberoski.

A proposta do curso foi o resultado de um processo que iniciou com a distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas brasileiras. Foi proposto para ser implantado nos estados e municípios, através de parcerias com as instituições que já participavam do programa Parâmetros em Ação¹⁰ do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O curso foi organizado em 3 módulos de 180 horas, tematizando a prática dos professores, bem como o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, além das discussões das necessidades enfrentadas no trabalho pedagógico.

Embora o processo de alfabetização venha sendo reestruturado, debatido, criticado pela sociedade e pela academia, devido aos números ainda elevados do fracasso escolar e as

¹⁰ O Programa *Parâmetros em Ação* foi implantado para promover a formação continuada dos professores, visando a leitura, análise, discussão e implementação dos PCN.

teorias atuais, bem como cursos como o PROFA, estejam sugerindo ao professor um novo olhar e uma mudança de postura nas suas práticas, muitos equívocos têm sido cometidos nas práticas escolares como consequência das teorias que são divulgadas, mas ainda não totalmente compreendidas.

1.6. NOVOS E ANTIGOS DESAFIOS: ALFABETIZAR LETRANDO

Soares (2004) afirma que é preciso desinventar a alfabetização, referindo-se à perda de especificidade do processo de alfabetização que vem ocorrendo no Brasil nas três últimas décadas. Em uma das explicações para o fenômeno da perda da especificidade, no que se refere às causas pedagógicas, atribui-se inicialmente ao sistema de ciclos que pode ter promovido uma diluição das metas a serem atingidas ao longo da escolarização. Outro princípio apontado como causa possível da perda de especificidade é o da progressão continuada da forma como tem sido aplicado, que pode estar resultando num descompromisso com o “desenvolvimento gradual e sistemático das capacidades, competências, conhecimentos” (Soares, 2004, p. 4).

A autora, porém, considera que a mudança conceitual sobre a aprendizagem da língua escrita, que se difundiu na década de 80¹¹ e instalou-se como paradigma cognitivista seguido do sócio-cultural, difundido como construtivismo e, posteriormente, sócio-construtivismo, é que pode estar sendo mal interpretada.

A perspectiva psicogenética alterou a concepção do processo de construção da linguagem escrita realizado pela criança, que é vista como um sujeito ativo que reconstrói o sistema de representação e interage com a escrita, partindo de materiais escritos de circulação social que não são produzidos exclusivamente para aprender a ler.

Nas concepções construtivistas e sócio-construtivistas, a aprendizagem se dá pela constituição do conhecimento na relação que a criança estabelece com a língua escrita, ao formular hipóteses e ao reelaborá-las, mediante as intervenções feitas pelos professores ou colegas alfabetizados. Soares (2004) afirma que essas concepções produziram alguns equívocos que podem explicar a perda da especificidade do processo de alfabetização.

¹¹ Conforme mencionamos no item construtivismo.

Compreendendo-se que a criança reconstrói o sistema de escrita, subestimou-se a natureza do objeto a ser conhecido: “um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético, quer o sistema ortográfico de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas” (Soares, 2004, p. 7). Privilegiou-se, portanto, as características psicológicas da alfabetização, desconsiderando-se sua constituição fonética e fonológica.

Descartou-se qualquer método de alfabetização, identificando-os com os tipos tradicionais de métodos sintéticos e analíticos. Soares (2004) afirma que, anteriormente, tinha-se um método sem a divulgação da teoria que o embasava; após a mudança de concepção sobre a apropriação da linguagem escrita, divulgou-se a teoria e não se propôs nenhum método. Outro equívoco apontado pela autora é de que basta o contato freqüente com materiais escritos que circulam socialmente e a criança irá alfabetizar-se, privilegiando nesta concepção somente o letramento, deixando-se de lado a apropriação do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica.

A suposição de que as crianças estão sendo somente letradas na escola e não alfabetizadas pode estar sinalizando para a concepção de que a alfabetização é um processo autônomo anterior ao letramento. Alfabetização e letramento são interdependentes: a primeira se constrói pelas práticas sociais de leitura e escrita e o segundo se desenvolve no contexto e na aprendizagem das relações grafema-fonema, portanto, dependente da alfabetização. Na concepção atual da aprendizagem de leitura e escrita, a alfabetização e os letramentos são processos simultâneos, interdependentes, indissociáveis, compreendem naturezas diferentes, envolvem competências, capacidades, conhecimentos específicos, requerendo formas diferenciadas de ensino e de aprendizagem.

Cada concepção, tanto de alfabetização como de letramentos, requer um ensino com objetivos claros a serem alcançados. Compreendendo a integração entre a alfabetização e os letramentos sem perder a especificidade de cada um, implica adotar uma diversidade de procedimentos para o ensino, levando em consideração as características dos grupos de educandos.

Nessa perspectiva, Rojo (2006) afirma que os processos de letramento ganharam destaque nas discussões das práticas escolares de Língua Materna nas últimas décadas, o que leva ao reconhecimento, por parte dos professores, dos processos de letramento e práticas de

leitura e escrita como objetos de ensino, que devem ser contemplados nas aulas. No entanto, esses objetos de ensino têm sido trabalhados de forma fragmentada, desconsiderando que alfabetização e letramentos estão estreitamente relacionados.

Segundo a autora, os professores alfabetizadores têm compreendido os processos de alfabetização e letramento de forma dissociada. “A dissociação entre alfabetização e letramento é equivocada, pois a entrada da criança no mundo da escrita ocorre tanto pela apropriação do sistema convencional de escrita – a alfabetização – quanto pelo desenvolvimento de capacidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – os letramentos” (Soares, 2004, p. 14).

Rojo (2006) demonstra, em uma pesquisa realizada no período de 1999 a 2001, que uma professora da primeira série preocupa-se em trabalhar com diferentes gêneros textuais. Os gênero escolhidos foram rótulos e receitas, porém, no caso do rótulo, este foi reduzido à logomarca e a aula constituía-se em decompor as logomarcas em letras e sílabas para a formação de novas palavras. O procedimento da professora reflete uma prática cristalizada de alfabetização, modificando-se apenas o dispositivo utilizado que deixa de ser a cartilha e passa a ser palavras que circulam em textos de um gênero específico, no caso, o rótulo/logomarca..

Ao trabalhar a receita, um ano após o início da formação continuada, a educadora explora o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero, explora sua forma composicional. No entanto, quando as crianças poderiam escrever suas próprias receitas, a professora sugere que façam por meio de desenhos, pois considera que as crianças não estão prontas para escrever (leia-se, alfabetizadas), já que elas devem passar primeiro pelo reconhecimento das letras, iniciando pelas vogais e depois as sílabas. Para a autora, as aulas analisadas refletem as práticas sedimentadas de alfabetização, uma vez que privilegiam o conhecimento morfológico de grafemas.

Segundo Schneuwly (2005), compreende-se como *práticas sedimentadas* fenômenos que remetem às tradições escolares, acrescentadas às inovações: as novas práticas misturam-se às práticas já existentes, sedimentando-se em camadas. Segundo o autor, para Vygotsky é típico do comportamento humano sedimentar camadas sucessivas acrescentando-as às já existentes. Essa tendência reflete-se também nos gêneros escolarizados em que os novos gêneros são transformados pelos gêneros escolares já existentes.

É segundo a concepção de práticas escolares sedimentadas que se torna possível compreender as práticas atuais de alfabetização. Partindo das abordagens teóricas descritas neste capítulo sobre o ensino da linguagem escrita (alfabetização), podemos identificar as várias formas de abordagem que permeiam o entendimento dos professores e se refletem em sua prática. Uma delas é a concepção dos métodos sintéticos, que trabalham com o processo de composição das palavras, frases e textos, partindo da soletração do alfabeto, estudo dos sons das letras, da silabação e das famílias silábicas. noutra, a dos métodos analíticos, trabalha com o processo de decomposição das palavras, frases ou historietas. Na perspectiva construtivista, o foco da aprendizagem é a criança, trabalhando-se a partir do seu conhecimento prévio, considerando erros como hipóteses de aprendizagem e na qual a evolução da escrita se dá por meio de níveis conceituais. Na perspectiva sócio-construtivista, a aprendizagem se dá nas relações interpessoais, num processo de interação entre professores e alunos, mediados por objetos de ensino do cotidiano, como os textos de circulação social, por exemplo.

Buscamos conhecer as práticas dos professores alfabetizadores observados nesta pesquisa, sendo possível, inclusive, compreender por meio das aulas selecionadas, qual ou quais são as teorias que embasam as práticas dessas professoras. Essas práticas serão analisadas no capítulo quatro.

No próximo capítulo, para compreendermos as relações que se estabelecem dentro das salas de aula pesquisadas, abordaremos algumas teorias que estudam as interações entre professores e alunos na sala de aula.

CAPÍTULO 2 – A INTERAÇÃO SOCIAL EM SALA DE AULA

O presente capítulo busca explorar o referencial teórico sobre como se dá, em sala de aula, a interação entre professores e alunos.

Para tal, exporemos, em primeiro lugar, a visão de aprendizagem e o conceito vygotskyano de *zona proximal de desenvolvimento(ZPD)*², centrado em interações sociais concretas. Em seguida, trabalharemos os conceitos bakhtinianos de *discurso autoritário*, *discurso internamente persuasivo* e *atitude responsiva ativa* que nos dizem como essas interações se dão por meio da análise da posição que os participantes ocupam através de seus enunciados. Tais conceitos serão tomados como categorias na análise de dados. Finalmente, abordaremos algumas teorias que enfocam as práticas de interação em sala de aula, cujos conceitos serão comentados e selecionados como categorias de análise, conforme a sua adequação para essa pesquisa.

2.1 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

Para observarmos a interação professor-aluno em ciclo de alfabetização é fundamental compreendermos a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para Vygotsky (1935), o aprendizado das crianças começa muito antes da sua entrada na escola, uma vez que as situações propostas nesse ambiente já foram de algum modo vivenciadas por elas anteriormente. Em seu cotidiano elas encontram situações em que precisam lidar com quantidades, tamanhos, resolver diferentes tipos de desafios. Desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, que aprende a falar com os adultos. Quando pergunta e obtém respostas, vai adquirindo inúmeras informações, e da mesma forma, quando imita os adultos ou quando recebe instruções de como agir, ela está desenvolvendo capacidades.

² O conceito cunhado por Vygotsky tem sido traduzido como ZDP, (zona de Desenvolvimento Proximal), porém optamos por utilizar a denominação ZPD, por compreendermos que o que está mais próximo é a zona criada e não o desenvolvimento.

O aprendizado combina-se de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Vygotsky considera dois níveis de desenvolvimento, o *desenvolvimento real*, que “é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos do desenvolvimento já completado” (VYGOTSKY, 1935-1984 p. 111) e o *proximal*. No desenvolvimento real a criança já construiu conhecimentos nas relações interpessoais e internalizou-os, transformando-os em instrumentos para agir socialmente, sendo capaz de resolver determinados desafios sozinha.

Nos testes mentais ou estudo de desenvolvimento mental da criança avalia-se somente aquilo que a criança consegue fazer sem ajuda. Porém, quando ela consegue resolver um problema através de pistas fornecidas, ou quando o professor inicia a resolução e a criança completa, ou se consegue resolvê-lo com ajuda de colegas, não se trata de cópia, mas de uma indicação daquilo que brevemente conseguirá realizar sozinha. A compreensão da ZPD pode ajudar na reavaliação do papel da imitação no aprendizado compreendendo que uma pessoa só pode imitar aquilo que está dentro do seu nível de desenvolvimento. As crianças são capazes de imitar ações que vão muito além do seu limite, quando lhes é permitido que participem de diferentes atividades mesmo sem ter o domínio delas. Ao contrário, se o ensino for orientado somente para o desenvolvimento já alcançado não contribuirá para o avanço no aprendizado da criança. Conclui-se, então, que o bom aprendizado e o bom ensino são aqueles que se adiantam ao desenvolvimento do aluno.

No processo de aprendizagem conjunta, da criança com seus pares, ela revela a distância entre o desenvolvimento real e o nível potencial do seu desenvolvimento “através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes”. Essa distância é denominada ZPD (VYGOTSKY, 1935-1984, p.112). A ZPD define as funções que ainda não amadureceram na criança estando em processo de maturação, ainda em estado embrionário. Para Vygotsky (1935-84), seriam os brotos, ou as flores que chegariam a se tornar frutos mais tarde. A ZPD permite-nos delinear o futuro desenvolvimento mais próximo da criança que está em estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando ao adulto o acesso àquilo que está em processo de maturação. Esse processo é sintetizado pelo autor como: “Aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1935-1984, p.113)

Nessa perspectiva, Vygotsky (1935/1984) afirma que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar ZPD, ou seja, despertar vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage em cooperação com o grupo em que está inserida. Por todas essas explicações compreende-se que o aprendizado e desenvolvimento não coincidem, existindo relações complexas e dinâmicas entre esses dois processos que só podem ser englobados por uma definição dialética.

Para Newman e Holzman (1993) a ZPD é a unidade adequada de estudo para a compreensão das atividades exclusivamente humanas, especialmente da aprendizagem e do desenvolvimento. A concepção metodológica vygotskyana foi a busca de uma unidade sócio-histórica que levasse em conta a existência material humana ancorada na em seu processo histórico. Caracteriza-se, assim, como uma unidade revolucionária na compreensão da atividade humana, que até então era pesquisada e analisada em indivíduos excluindo-se as condições históricas da sociedade em que estavam inseridos. Assim, a ZPD não é compreendida como um lugar e sim como uma unidade histórica.

Segundo os autores, a ZPD é compreendida como unidade dialética de criação de significados, o que torna os seres humanos capazes de mudar sua existência histórica, reorganizando materialmente o seu entorno e dando-lhe um novo significado. É por meio da criação de significados que são impulsionadas diferentes funções na ZPD.

Sendo a ZPD considerada como uma unidade histórica ela não pode ser compreendida como uma técnica para a aprendizagem, pois é através dela que os ambientes históricos são reorganizados, criando-se novos cenários ambientais e novos significados. Uma aprendizagem que conduz ao desenvolvimento é uma tática, uma atividade revolucionária que cria condições para outras atividades revolucionárias, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo contínuo. A aprendizagem que conduz ao desenvolvimento constitui um desenvolvimento que não tem fim. Não há regras para a criação da ZPD, há somente conhecimentos com os quais se deve interagir com a ajuda de pares mais desenvolvidos para que a ZPD seja criada.

Na mesma linha de pensamento, Barbosa (2001) afirma que a ZPD não existe sozinha; ela é construída pelas ações interpessoais na resolução de problemas. Sendo assim, o papel do educador é de criar a ZPD para os educandos proporcionando situações em que haja

uma tensão entre as exigências exteriores e suas possibilidades interiores, em que o educando possa reelaborar suas potencialidades já desenvolvidas.

Dentro da noção de ZPD é possível destacar o papel da linguagem e da interação na construção do conhecimento, posto que o aprendizado se dá com o outro, o adulto ou o par mais desenvolvido. Decorre desse princípio a afirmação de Vygotsky (1935/1984) de que o funcionamento intermental, portanto social, organiza o funcionamento intramental, individual, estruturados pela linguagem como recurso de mediação.

A mediação é um processo de intervenção de elementos que passam a fazer parte da relação do homem com o meio. Esse elemento pode ser um objeto, uma lembrança, uma pessoa etc. Para Oliveira (1987) os elementos mediadores constituem um elo a mais na relação do organismo com o meio, tornando-a mais complexa. Durante o desenvolvimento humano, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. Nessas relações, a mediação pode se realizar através de instrumentos ou signos.

Na teoria vygotskyana o desenvolvimento humano se deu na organização da sociedade e no trabalho, sendo este último o processo básico de ação transformadora do homem sobre a natureza, criando a cultura e a história da humanidade. No trabalho desenvolvem-se atividades coletivas, as relações sociais e a decorrente criação e utilização de instrumentos, que ampliam as possibilidades de transformação da natureza.

Assim como os instrumentos, os signos são meios auxiliares para solucionar problemas, nesse caso, de ordem psicológica (lembrar, relatar, escolher etc.). Embora sejam meios psicológicos, eles são externos às pessoas e têm como função provocar mudanças e controlar as ações humanas. Eles são nomeados por Vygotsky como instrumentos psicológicos, orientados para o próprio indivíduo e para o outro. Os signos podem ser utilizados de inúmeras formas, fazendo-se listas, utilizando-se mapas, fazendo diagramas; tais formatos auxiliam no armazenamento de informações e no controle das ações psicológicas. É por meio dos signos e dos instrumentos que os processos de mediação se desenvolvem historicamente.

Nessa mesma linha, Wertsch e Smolka (1994) explicam que entre os recursos mediacionais estão colocados a linguagem e outros instrumentos denominados como signos

utilizados para organizar o comportamento. Assim, as formas de ação, mesmo que individuais, estão relacionadas aos recursos mediacionais de um grupo social.

Partindo desse pressuposto, quando se analisa o funcionamento mental da criança Vygotsky afirma que ele acontece duas vezes, primeiro no plano social, e em seguida no campo psicológico. Primeiro aparece no grupo social da criança para depois aparecer como categoria intrapsicológica.

Os autores acreditam que para estabelecer conexões entre os processos intermentais e intramentais nos ambientes culturais, históricos e institucionais, pode-se adotar a perspectiva bakhtiniana de dialogismo, em que qualquer enunciado produzido só pode ser compreendido se o colocarmos em relação com enunciados anteriores. A compreensão do ouvinte se dá quando seus enunciados entram em relação com os enunciados do locutor, podendo fazer parte tanto da fala interna como da fala externa do ouvinte.

Aprofundaremos em seguida os conceitos bakhtinianos pertinentes às interações de sala de aula uma vez que abordaremos, nesta pesquisa, as aulas como eventos discursivos.

2.2. O ENUNCIADO, A ENUNCIÇÃO E OS MOVIMENTOS DISCURSIVOS EM BAKHTIN

Utilizaremos nesta pesquisa a definição de enunciado de Bakhtin que o concebe como unidade real da comunicação.

A elaboração do enunciado é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal é social. Opondo-se ao estudo das palavras como língua morta, Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p.95) afirma ainda que:

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

Para o autor, trocamos enunciados utilizando unidades da língua que podem ser compostas por uma oração ou por uma única palavra. Os enunciados são irrepetíveis; sendo assim, a mesma sentença torna-se um enunciado diferente a cada vez que é produzido, pois cada situação de produção dos enunciados é única.

O que delimita um enunciado é a alternância de sujeitos que participam da situação de comunicação. Essa alternância se dá pelo esgotamento da vontade enunciativa do locutor ou pelo acabamento do gênero dado por sua forma composicional. Os parceiros que estão implicados numa comunicação e conhecedores dos enunciados anteriores captam com facilidade e prontidão o querer dizer do locutor.

Para Bakhtin, o enunciado como tal é um produto da interação social e é determinado tanto pela situação imediata de produção como pelo contexto sociocultural em que essa situação se dá. Compreende-se que toda enunciação é uma resposta a algo, dialogando sempre com enunciados anteriores. Para o autor, a relação das pessoas com a língua não está orientada para a gramática ou para as normas da língua, mas para apropriação de seu sentido ou significação, em que se compreende e se faz compreendido.

Para se entender a palavra alheia é necessário compartilhar o contexto histórico, concreto e real da sua efetivação. O sentido da palavra é determinado pelo seu contexto; portanto, ao mudar o contexto, a palavra altera seu sentido.

Os contextos possíveis de uma única e mesma palavra são frequentemente opostos. As réplicas de um diálogo são um exemplo clássico disso. Ali uma única e mesma palavra pode figurar em dois contextos mutuamente conflitantes. O diálogo constitui um caso particularmente evidente de contextos diversamente orientados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1981, p.107).

Destacamos, ainda, que os discursos se encontram numa situação de interação e, por vezes, de uma constante contraposição e negociação de sentidos. Ao participar de interações verbais é que os indivíduos têm sua consciência verbal despertada. Toda enunciação é de natureza social: mesmo sozinho todo indivíduo pertence a um grupo social, reflete sobre discursos anteriores e elabora discursos para outras pessoas. Os discursos apresentam formas de comunicação diferenciadas, que são discursos sociais típicos. Bakhtin ressalta que cada lugar social produz “tipos relativamente estáveis de enunciados, que são denominados gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1953-1979/2003, p. 262).

Os gêneros do discurso apresentam diversidades infinitas, assim como são infinitos os lugares sociais. As condições em que as interações verbais ocorrem é que vão determinar as formas do gênero. Essas diversidades podem se apresentar tanto na forma oral como na forma escrita, porém é possível distingui-las entre “gêneros discursivos primários (simples) e gêneros discursivos secundários (complexos).” (BAKHTIN, 1953-1979/2003, p. 263). Os gêneros secundários incorporam e reelaboram os gêneros primários que são produzidos em situações comunicativas imediatas.

Nessa mesma linha, Rojo (1999) informa que os gêneros primários são mais ligados às esferas cotidianas, aos diálogos e as interações face a face. Já os gêneros secundários, na nossa sociedade, estão presente nas esferas institucionais, sendo, na maioria das vezes, mediados pela escrita. Os gêneros secundários englobam e modificam os gêneros primários em situações institucionalizadas de enunciação. Para a autora, os gêneros do discurso do ponto de vista dos aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e discursivos, constituem-se em importante ferramenta de ensino-aprendizagem podendo ser, “uma unidade organizadora de currículos e de progressão no ensino fundamental”.(ROJO, 1999 P. 3)

A partir dessas considerações buscaremos compreender a relações que se estabelecem em sala de aula e como professores e alunos interagem, como o meio social de cada um influencia nessa interação e se há diálogo com enunciados anteriores.

Para que haja de fato interação entre duas ou mais pessoas é necessário que haja compreensão. Como essa palavra pode conter uma acentuação que designa um conceito subjetivo, adotaremos o conceito de *compreensão ativa*, em que o interlocutor participa da interlocução produzindo uma resposta, objeção ou aprovação/reprovação. Dá-se primazia à resposta que demonstra uma atividade por parte do ouvinte, uma vez que somente é possível perceber a compreensão pela resposta.

No entanto, para que haja uma compreensão de fato, Bakhtin (1934-35,1975) ressalta que é necessário haver inter-relação em que o locutor busca contemplar o mundo particular do ouvinte, buscando diferentes expressões e falas sociais. O locutor procura responder a enunciados anteriormente produzidos que supõe conhecidos do seu ouvinte e nesse movimento pretende sintonizar-se com o horizonte do seu ouvinte, construindo sua enunciação em território alheio sobre um horizonte comum.

Nas salas de aula, é possível identificar que a fala do professor tem como finalidade expor ao aluno novos conhecimentos para que este se aproprie deles. Para melhor compreensão deste movimento utilizaremos as definições de Bakhtin (1934-35,1975) de *palavra autoritária* e *palavra internamente persuasiva*.

O autor destaca duas maneiras em especial do enunciado do locutor relacionar-se com outras vozes³ e enunciados alheios: *a palavra autoritária* e *palavra internamente persuasiva*. Segundo a definição de Bakhtin (1934-35,1975), *a palavra autoritária* (que pode ser a palavra do pai, dos adultos, dos professores) exige uma absorção, impondo-se, pois não se diferencia da autoridade. Encontramos a palavra autoritária reproduzida através de gerações, repercutindo nas instituições, diferente daquela que ressoa no ambiente familiar. É uma linguagem especial, em cujo entorno, giram outras palavras que podem lhe dar conotações tanto positivas quanto negativas. A palavra autoritária exige um distanciamento e não se permite qualquer jogo com o contexto que a enquadra.

Esse tipo de palavra autoritária entra na compreensão como uma massa compacta indivisível, sendo necessário aceitá-la ou rejeitá-la incólume. Ao aceitá-la, aceita-se também a instituição ou personalidade que a produziu, pois, por estar vinculada à autoridade, pode permanecer ou cair com ela. “A palavra autoritária não se representa, ela apenas é transmitida” (BAKHTIN, 1934-1935,1975, p.143-144)

Para Bakhtin (1934-35,1975) a palavra autoritária dentro do ensino de disciplinas verbais permite duas modalidades de ensino, aquela em que ela é transmitida “de cor”, sendo reproduzida fielmente sem nenhum tipo de modificação como no caso de regras estruturadas dentro das disciplinas, ou a que é transmitida “com suas próprias palavras”, em que é feito um relato bivocal em que as palavras próprias não devem dissolver as palavras alheias. A bivocalidade pode assemelhar-se ao diálogo, no entanto, as réplicas são contínuas, pertencentes a uma linguagem única, podendo ser discordantes ou contraditórias.

Por outro lado, a *palavra internamente persuasiva* é voltada para a transformação ideológica da consciência individual; ela é composta das nossas próprias palavras e das palavras alheias; e suscita novas palavras autônomas, continuando a desenvolver-se em diferentes contextos. Ela entra em contato com outras palavras numa relação tensa e conflituosa. Sua semântica não é estática, pode revelar novos significados em diferentes

contextos dialogizados. É uma palavra contemporânea, liga-se ao presente em construção, dirige-se ao homem contemporâneo.

Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem.

À diferença da palavra autoritária exterior, a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a “nossa palavra” (BAKHTIN, 1934-1935,1975, p. 145).

Embora Bakhtin tenha pensado esses conceitos 1930 para a questão do fluxo do discurso no romance, essa perspectiva demorou para chegar aos estudos em sala de aula. Compreendemos que os conceitos trabalhados pelo autor nos auxiliam no entendimento das relações estabelecidas nas interações verbais em sociedade, bem como em suas instituições – como a escola, por exemplo, na relação do aluno com a fala do professor. Será à luz desses conceitos-chave que faremos uma relação entre os estudos sobre interação de sala de aula, que compõem o próximo item deste capítulo.

2.3. A INTERAÇÃO DE SALA DE AULA

Trabalharemos com os conceitos fundantes da interação em sala de aula para, em seguida, apresentarmos os autores contemporâneos que realizaram pesquisas recentes nessa área.

Iniciaremos com Bellack (1966 *apud* COOK-GUMPERZ, 1986) que descreve a estrutura da interação de sala de aula como um conjunto de movimentos: *movimentos iniciadores, de estruturação (STR)*, nos quais o professor inicia e dirige a seqüência de atividades, controlando quem participa da atividade bem como se essa participação é individual ou coletiva; *movimentos de solicitação (SOL)*, que são os enunciados dirigidos a uma pessoa com a finalidade de fazê-la agir ou deixar de agir de alguma forma, e que levam, por sua vez, aos *movimentos reflexivos, de resposta (RES) e de reação (REA)* que são as ações ou reações que respondem ao *movimento* anterior. Estes movimentos organizam a dinâmica em sala de aula definindo papéis e gerenciando as ações que ali acontecem.

³ Para Bakhtin (1934/1935,1975) o conceito de vozes é da palavra que representa um ponto de vista ideológico.

Seguindo o modelo acima proposto a organização da interação da aula seria estruturada deste modo: cabe ao professor estruturar e solicitar; cabe ao aluno responder e, encerrando o turno, o professor comenta. Vejamos um exemplo:

1. Estrutura: Você responde que, Silvia.
2. Solicita: Em que vivia Chapeuzinho Vermelho?
3. Respondem que: Na floresta.
4. Comenta: Isso mesmo.

Já Sinclair & Coulthard (1975) ampliaram as categorias para a descrição da interação de sala de aula, levando em consideração outros aspectos além da forma gramatical e conteúdo lexical para descrever como se dá o funcionamento dos movimentos interativos em sala de aula. São eles: *lição*, que foi escolhida por ser uma palavra específica do ambiente de sala de aula - é composta por atividades propostas em forma de exercícios - e *transações (interações)*, compostas de interações em que ocorrem afirmações, permutas e ordens. É a unidade central para a análise do discurso em sala de aula e é normalmente composta dos seguintes movimentos: *atos*, que é a menor unidade de classificação do discurso, envolvendo não só os dizeres como também os gestos, as entonações e as intenções específicas de sala de aula e *trocias (turnos)*, que se subdividem em quatro grupos conforme sua função. As funções podem ser: *informativa*, *diretiva*, *interrogativa* e *de checagem*, sendo seu papel assinalar o começo ou o fim de uma etapa. Segundo Sinclair e Coulthard (1975), a estrutura das trocas tem função, título e características próprias, sendo denominados da seguinte maneira: *iniciação (I)*, que contém uma pergunta geralmente formulada pelo professor e em poucas situações é feita pelos alunos; *resposta (R)*, que pode ser uma réplica verbal ou não verbal ao que foi solicitado; e, por último, *feedback (F)* ou *avaliação (A)*, em que se dá a seqüência da aula a partir da resposta dada.

As estruturas acima descritas derivam das anteriores propostas por Bellack (1966), buscando uma melhor compreensão das regras do discurso pedagógico em sala de aula.

Conquanto essas propostas de análise estabeleçam passos importantes nas pesquisas sobre a interação em sala de aula, elas buscam descrever muito mais a estrutura formal ou funcional da aula, do que seus movimentos discursivos. Nesse caso essa estrutura pode não

favorecer o enfoque nos movimentos discursivos que norteiam nossa pesquisa. Por isso, continuaremos a explorar, no próximo item, outras pesquisas que complementam descrições de processos em sala de aula.

2.4. A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA COMO EVENTO INTERATIVO

Atualmente, as pesquisas em Lingüística Aplicada e em Educação demonstram a necessidade de se compreender também as relações subjetivas na interação professor-aluno em sala de aula e de percebê-la como evento interativo. Assim, além dos conceitos vygotskyanos e bakhtinianos discutidos anteriormente, destacaremos trabalhos mais recentes explorando as categorias propostas pelos autores, Cook- Gumperz (1986), Gumperz (1986), Matêncio (2001), Batista (1997), que realizaram pesquisas atuais e destacaram categorias de análise que poderão ser adequadas a nossa pesquisa.

Cook-Gumperz (1986), na análise de práticas escolares, utilizou a noção de *competência comunicativa*⁴, que foi desenvolvida para aprofundar teoricamente as complexidades e variedades de opções comunicativas que os locutores utilizam para assinalar o que pretendem exprimir. O trabalho sobre a competência comunicativa questiona a concepção comum de regularidades lingüísticas estudadas em sentenças.

Os estudos dos processos de aprendizagem, que podem ser chamados de sócio-ecológicos, preocupam-se com o ambiente do aprendizado e com as vivências de professores e alunos que possam afetar na construção do conhecimento e restringir o que é aprendido. Ensino e aprendizagem são compreendidos como processos interativos.

Os fatores sociais e externos à sala de aula influenciam o processo de aprendizagem dos alunos. Contudo, as avaliações de interação não explicam os efeitos dos ambientes na sala de aula, tornando difícil distinguir as diferenças entre capacidade de atitude e as socioculturais.

A fim de explicitar os processos interacionais de sala de aula Gumperz (1986, p.67) define *eventos de fala* como uma seqüência de movimentos inter-relacionados e também de

⁴ Competência comunicativa foi um termo cunhado por Hymes, que faz parte de um grupo de linguistas pragmáticos do qual Gumperz também participa.

contra-movimentos. Cada movimento é marcado por início, meio e fim, e pela ordem temporal dos argumentos. Conforme a posição que o locutor ocupa (professor ou aluno), restringe-se o que pode ser dito e a maneira como é interpretado. Essa estrutura, segundo a autora, possibilita aos locutores orientarem o fluxo da interação e cria condições para que haja uma interpretação.

O fluxo da interação é parcialmente determinado pelas *estruturas de participação* que são a constelação de direitos, normas e obrigações mútuas que moldam os relacionamentos sociais dentro da sala de aula e determinam as percepções dos participantes sobre o que é manifestado, influenciando a apropriação de capacidades formais. As percepções dos participantes e os *esquemas de interpretação* são

[...] criados pelos participantes para agirem como estruturas para as interpretações situadas de uns e de outros. Estes indicadores de sinalização criam em conjunto um nexos de significações através do qual a interação progride e os movimentos formam eventos específicos (Gumperz, 1986, p. 81)

Com o mesmo propósito, Matêncio (2001), aproximando-se de uma abordagem discursiva ou enunciativa, ressalta que, para uma análise das interações de sala de aula, é necessário observar também o contexto de produção⁵ dessa interação, observando o espaço escolar como um todo.

Na interação verbal, o evento de comunicação constrói os sentidos e as relações sociais; é o ponto de articulação entre o sujeito e o social, reconstruindo a realidade subjetiva e social.

Pelas regras interacionais, podemos perceber o conhecimento sobre a configuração de um dado evento, conhecendo os objetos do discurso, os lugares e as funções a serem assumidas.

Incluem-se também as posições hierárquicas e as funções dos interlocutores que são determinantes para a percepção das relações interpessoais, destacando-se o número de participantes e o grau de conhecimento partilhado que são cruciais no planejamento da materialidade lingüística. Há sempre um processo de ajuste entre a interação individual, coletiva e institucional, entre as intenções parciais e finais dos participantes da interação.

⁵ Segundo Bakhtin, são as condições concretas em que a interação verbal se realiza.

Uma aula tem características de evento intermediário entre rotinas comunicativas mais e menos rígidas, ritualizadas e espontâneas. O que vai diferenciá-las “são as variações de estilo de cada professor.” (MATÊNCIO, 2001, p.80).

Segundo a autora, as ações didáticas discursivas do professor têm um objetivo e apóiam-se nas intervenções dos alunos.

Quando se busca compreender a totalidade da aula, é necessário levar em conta o contexto que a determina previamente: as regulamentações educacionais institucionais, como o tempo de duração da aula, características da escola, o número de alunos por classe, entre outros.

A autora enumera os fatores que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem: as estratégias didático-discursivas e a organização dos conteúdos distribuídos hierarquicamente, selecionados como objetos de ensino.

As aulas constituem-se em situação comunicativa e devem ser avaliadas pelos seus componentes, que são a base das interações escolares e podem ser descritos, baseadas na proposição de Kerbrat-Orecchioni, que “sintetiza as bases teóricas dos instrumentos descritivos dos estudos de interação” (MATÊNCIO, 2001, p.76) como:

- *Quadro espacio-temporal*: que se refere às características físicas e institucionais da escola – se é pública ou privada, por exemplo. Refere-se também ao momento de produção da interação, observando-se a pertinência ou não das intervenções;
- *Objetivo global*: determinado pelo quadro espaciotemporal e pelo conjunto de seqüências ou de intervenções do encontro;
- *Número e natureza dos participantes*: características biológicas, físicas, sociais e psicológicas dos participantes, bem como suas relações mútuas. (MATÊNCIO, 2001, p.76)

Para a autora, a aula pode ser analisada como um gênero, constituído das seguintes partes:

- *abertura*: abertura da interação quanto aos seus objetivos didáticos;

- *preparação* : abertura da aula em termos instrumentais;
- *desenvolvimento (instrumental)*: seqüência de desenvolvimento das tarefas que constituem a atividade do dia, com os temas centrados na tarefas e atividades;
- *conclusão(instrumental)*, que é o encerramento da interação em termos instrumentais, isto é, o encerramento das atividades do dia e da produção de articulações entre o que já foi estudado e o conhecimento novo; e
- *encerramento (final)*, que tem como finalidade o encerramento do encontro, mas que nem sempre acontece.

Nas etapas instrumentais, são observadas:

- *atividades didáticas (tarefas)*, que se constituem discursivamente, em função dos temas, trocas, intervenções e atos, e que têm como objetivo realizar a atividade global;
- *operação de ensino-aprendizagem*, que engloba várias seqüências didático- discursivas; é considerada como um módulo de ensino;
- *seqüências discursivas (função e tema)*: regras de encadeamentos entre as unidades que se organizam por estratégias globais e locais de organização do evento. São ligadas pelo vínculo estabelecido entre diferentes aulas ou pela articulação entre as etapas de uma mesma aula; e
- *trocac e intervenções*, que podem ou não ser triádicas, em que o professor pergunta, o aluno responde que e o professor avalia (padrão I-R-A⁶), podendo incluir também reformulações.

Algumas categorias propostas pela autora como *quadro espacio-temporal*, *objetivo global*, *número e natureza dos participantes* serão utilizadas por nós para que fique claro o contexto em que estão sendo produzidos os enunciados e identificando os participantes da interação. Entretanto, as demais categorias serão reelaboradas partindo da proposta de Batista (1997), que será descrita no próximo item.

⁶ Este movimento foi explicado no item 2.3. desta dissertação.

2.5. A AULA COMO EVENTO DISCURSIVO

Batista (1997) realizou uma pesquisa de interação em sala de aula, especificamente em aulas de Língua Portuguesa, e constatou que circula na sala de aula um conjunto de textos que podem ter sido produzidos pelo professor, pelos alunos ou ainda que figuram em materiais didáticos. Embora esses textos, num primeiro momento, pudessem parecer desarticulados, numa observação mais detalhada percebeu-se que eles eram homogeneizados pela produção discursiva das aulas anteriores, retomadas na correção da lição de casa. No final de cada aula, havia a proposição de uma nova lição que seria retomada na aula seguinte e esse movimento garantia a progressão do discurso em aulas posteriores. As avaliações e revisões também tinham essa mesma finalidade.

Identificou-se que durante as aulas havia mecanismos que constituíam a produção do discurso, articulando-os e homogeneizando-os, organizando o que deveria ser ensinado.

A descrição desses mecanismos possibilitou categorizar a produção discursiva em duas instâncias distintas, a *instância da aula* e a *instância do exercício*, nas quais:

são diferentes os interlocutores que ocupam os pólos da relação interlocutiva e diferentes os modos pelos quais esses interlocutores relacionam-se entre si e com o que enunciam; diferentes são os efeitos que esses interlocutores produzem e, por tudo isso, diferentes são as estratégias verbais através das quais se relacionam, produzem efeitos e constroem a articulação e a progressão do discurso (BATISTA, 1997, p. 34).

Detalharemos a seguir como o autor descreve cada uma dessas instâncias.

2.5.1. Instância da Aula:

Na *instância da aula*, Batista (1997) distingue uma seqüência *global do discurso*, que constitui um conjunto de atividades, que são diferenciadas de acordo com o objetivo que o professor determina para cada uma delas. Há também a *seqüência local* em que o discurso é organizado através de movimentos discursivos que podem ser triádicos ou não.

É nessa instância que a interlocução constrói-se oralmente entre o professor e a turma, constituindo-se dois pólos: o professor e a turma como *corpo unificado*⁷. O trabalho inicial do professor é chamar a atenção dos alunos para si, transformando-os num corpo só, *um corpo unificado*, em que a atenção de todos os alunos esteja concentrada somente no professor.

Embora saibamos que o silêncio não significa necessariamente que a atenção dos alunos esteja dirigida ao professor, ele acredita que, assim, terá transformado a classe toda em audiência, marcando seu reconhecimento da autoridade que domina e dirige a interlocução, sendo que a turma como um todo é sua interlocutora.

O autor pondera que esse conceito de desejar que a classe seja um *corpo unificado* é uma ilusão discursiva, uma vez que uma sala de aula constitui-se de sujeitos distintos. Não se garante que a compreensão dos alunos seja unânime, pois, ainda que estejam unificados, recebem de forma diferenciada a fala do professor.

Portanto, o tratamento de dois pólos de interlocução é provisório, pois o professor, durante a aula, necessita compreender até onde vai o conhecimento do aluno sobre determinados conteúdos para, a partir daí, efetuar intervenções tendo em vista a aprendizagem de cada um em particular e do grupo como um todo. Para obter esse dado, o professor deverá dar voz aos alunos, individualmente, desfazendo os pólos de interlocução constituídos e propondo outras formas de participação.

As formas de participação dos alunos podem se dar em *seqüências triádicas*, quando o professor direciona uma pergunta a um aluno, aguarda a sua resposta e a avalia ou comenta. Nesse momento os dois pólos de interlocução são desfeitos: enquanto o professor dialoga com um dos alunos, o restante da classe torna-se audiência, podendo dispersar-se fazendo com que o professor necessite reconstituir os dois pólos de interlocução, reunificando os alunos num único corpo discursivo.

Durante uma aula, há esse jogo entre manter a classe como corpo unificado e, ao mesmo tempo, realizar intervenções individuais, a partir do conhecimento dos alunos, para fazê-los avançar na aprendizagem.

⁷ Toda a classe concentra a atenção em um único pólo que é o professor e os alunos, impossibilitados de estabelecer interlocuções entre si pela disposição das carteiras em sala de aula, constituem-se, para o professor, como que num corpo único.

Uma outra modalidade de intervenção do professor mencionada por Batista (1997) é a de um corpo *imaginário de alunos*, pois o professor, conhecendo as necessidades dos alunos, agrupa-os mentalmente. É essa seqüência que guia as perguntas que o professor direcionará para cada grupo de aluno conforme considere necessário para a classe. Sendo assim, ele antecipa a possibilidade de acerto ou de erro conforme o grupo para o qual vai direcionar a pergunta, de acordo com seus objetivos.

Portanto, se o professor deseja estender-se ou dar mais explicações sobre o assunto em pauta, perguntará ao grupo que ainda não domina o assunto, podendo detectar possíveis dúvidas. Por outro lado, se o objetivo é concluir o assunto poderá dirigir a pergunta ao grupo que ele presume saber a resposta.

Para Batista (1997), as seqüências acima citadas articulam-se em *unidades intermediárias*, girando sobre um tema ou tópico, em geral retirados de um texto escrito. A articulação entre essas unidades gera as atividades didáticas.

O autor assinala seis estratégias utilizadas pelos professores para colocar-se como autoridade e assegurar que a transmissão de conteúdos se realize:

1. organizar a interlocução em seqüências triádicas⁸, para que o professor pergunte, o aluno responda e o professor comente, corrija, ou avalie;
2. a constituição da fala do professor através de perguntas ou frases inacabadas, que não implica necessariamente trocas de turnos; elas são muito utilizadas para checar a aprendizagem dos alunos. O professor inicia uma frase e os alunos concluem a frase ou uma palavra com conceitos já trabalhados. Nessas situações, o discurso enunciado pelo professor figura como *palavra autoritária* (BAKHTIN, 1934-35,1975), que só pode ser respondido de uma maneira: “de cór”;
3. utilizar as avaliações feitas pelo professor funcionando como exemplos que estão sendo dados, não apenas para o aluno a quem o professor está se referindo, mas para classe como um todo;

⁸ Nesse padrão a fala do aluno é controlada e envolvida pelos turnos de pergunta e de reação da professora (BATISTA,97, p.41)

4. utilizar conjunto de esquemas de desenvolvimento que organizem a interlocução, eliminando as possibilidades de fragmentação;
5. criar subgrupos de alunos, classificados de acordo com a avaliação que professor faz de cada aluno subjetivamente, formando um corpo imaginário, de acordo com o nível de conhecimento de cada um. Essa representação guia o professor nas estratégias que propõe para a classe;
6. antecipar respostas para cada subgrupo da classe, de acordo com os conhecimentos prévios que os alunos demonstrem.

Todas essas estratégias visam a redução da heterogeneidade da classe, reduzindo-a a pólos básicos de interlocução, articulados pelos papéis complementares a eles destinados. A finalidade é definir os papéis, possibilitando a organização do trabalho dentro de um tempo determinado⁹. A construção do tempo escolar articula-se através da relação entre tempo e tarefa, impondo um ritmo de desenvolvimento do trabalho didático e uma rotina ao trabalho discursivo, que evitem a fragmentação e a dispersão.

Além de organizar os alunos, o professor também organiza a aula, que é constituída de atividades selecionadas de acordo com o objetivo pretendido.

A articulação das atividades dentro de uma aula, segundo Batista (1997), gera uma unidade superior, que é a *seqüência de atividades* que se constitui em: introdução do objeto de estudo, desenvolvimento do estudo do objeto, e atividade síntese, relacionando o novo conteúdo com os já vistos em outras aulas. Assim como para Matêncio (2001), as aulas constituem-se em momentos de operação de ensino- aprendizagem.

Cada unidade descrita acima não é autônoma; ela é um dos elos de uma cadeia de discurso e segue os padrões de evento de fala.

O professor define com antecedência os temas a serem abordados e os distribui ao longo das aulas. Tal organização se dá de forma hierárquica: partir das considerações mais simples para as mais complexas, caracterizando uma cadeia progressiva de discurso. A

progressão dos temas se faz através de recuos e avanços, quando o professor retoma conceitos anteriores e/ou acrescenta novos conceitos, com o decorrer das aulas.

Toda essa organização pressupõe uma preparação prévia, supondo que os alunos tenham lido textos ou respondido questões sobre o tema ou unidade trabalhada em sala de aula. Elas supõem uma atividade de discurso realizada em outra instância de produção do discurso que é a *instância do exercício* que descreveremos a seguir.

2.5.2. Instância do Exercício:

Na instância do exercício os alunos ocupam os dois pólos de interlocução, eles interagem com os autores dos textos escritos. As duas instâncias relacionam-se e é na sua alternância que ocorre a interlocução que possibilita a progressão da aula que ocorre pela repetição de uma mesma organização discursiva. O desenvolvimento se dá pela análise e pela retomada através da síntese de interlocuções anteriores. Para Batista (1997, p. 80):

Trata-se de uma instância que se organiza em torno de um conjunto de textos escritos, articulados entre si, em grande parte fornecidos pelo livro didático. Esses textos, por um lado, constroem e predispoem os interlocutores da atividade em que essa instância se dá, suas relações, objetivos e estratégias.

A *instância do exercício* fornece a definição dos conhecimentos a serem discutidos na instância da aula, oferece os parâmetros para a construção do tempo escolar e se organiza em textos escritos, gramática e uso. Os textos embasam a interlocução da instância da aula bem como as estratégias, as articulações e as progressões do discurso.

Há momentos na aula em que professor propõe atividades individuais, em que o aluno deve trabalhar sem a ajuda do professor ou dos colegas, como exercício de produção do discurso. Esse trabalho é feito com um conjunto de textos escritos articulados por um livro didático ou outro material de apoio utilizado pelo professor.

Na instância do exercício, as unidades didáticas relacionam-se entre si, formando dois grandes desenvolvimentos distintos. Nas aulas analisadas por Batista, o primeiro deles traz

⁹ No caso dos dados analisados por Batista (1997) a duração da aula no ciclo II do Ensino Fundamental é de, no máximo, cinquenta minutos.

temas extraídos da gramática normativa. O segundo tem como objeto os usos da língua, estabelecendo as ligações através de exercícios e textos que promovem a síntese da unidade ou das seqüências anteriores.

Observou-se a organização dos textos escritos em geral pelos livros didáticos e foi possível perceber que as seqüências de atividades são constituídas por um conjunto de textos explicativos e exercícios para serem resolvidos pelos alunos.

O autor afirma que a atividade discursiva realizada na instância da aula é intrinsecamente relacionada à instância do exercício. As correções feitas na instância da aula pressupõem um trabalho realizado previamente pelos alunos individualmente na instância do exercício. A progressão das atividades discursivas realizadas na instância da aula parte de textos produzidos na instância do exercício. A organização da interlocução global é dada pelos textos escritos e unidades trabalhadas. Nesse caso, a progressão é dada nos dois mecanismos, que se alimentam um do outro.

É a instância do exercício que permeia a organização da instância da aula, dando os parâmetros para a construção do tempo escolar. No entanto, a instância do exercício não acontece sem a instância da aula, pois ambos dependem necessariamente das explicações do professor, bem como da correção e comentários após a execução. Na alternância das duas instâncias, é que ocorre a aula propriamente dita.

Embora o autor tenha realizado sua pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa em classes do Ensino Fundamental II, muitos dos conceitos e observações aqui descritos como organização local: seqüências triádicas; organização intermediária: atividades didáticas; organização global: instância da aula e instância do exercício são importantes para compreender como acontecem as aulas de Português ministradas no Ensino Fundamental I. Mesmo que o tempo de aula seja diferenciado, é possível que o gerenciamento dos conteúdos se organize de forma semelhante, ou que os objetos de ensino em pauta e as formas de participação alterem esses movimentos discursivos. Este é um dos aspectos que verificaremos em nossa análise.

2.6. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Tendo em vista as teorias abordadas e os objetivos dessa pesquisa, os conceitos vygotksyanos de *zona proximal de desenvolvimento* e nível *desenvolvimento real*, e os conceitos bakhtinianos de *enunciação/enunciado*, nos ajudarão a compreender o lugar social que ocupam professores e alunos. Os conceitos de recepção do discurso alheio, de *palavra autoritária* e *palavra internamente persuasiva* servir-nos-ão para entender como os alunos e o professor recebem e reagem ao que é dito na sala de aula. Os conceitos bakhtinianos serão, sobretudo, utilizados na perspectiva interpretativa.

Considerando os conceitos acima trabalhados, e buscando interpretá-los em nossa pesquisa, julgamos pertinente destacar como marcas lingüísticas os tipos de perguntas feitas pelas professoras.

Segundo Coracini (1995) nos discursos é possível reconhecer diferentes tipos de perguntas, as perguntas abertas, nas quais o interlocutor é convidado a expressar suas opiniões e as perguntas fechadas que o levam a reproduzir algum discurso já produzido, no caso da sala de aula, a reprodução do discurso do professor ou do autor do livro didático.

As perguntas do tipo abertas apresentam as marcas lingüísticas: explique, justifique, opine, dentre outras que associem essa mesma idéia. As perguntas abertas propiciam que o aluno expresse sua opinião, elabore uma argumentação, favorecendo o desenvolvimento de um discurso internamente persuasivo no qual a fala formulada pelo aluno é permeada pelo discurso da informação aprendida. Assim, o professor pode conhecer o nível de desenvolvimento do aluno e planejar intervenções que o ajudem a avançar.

Já nas perguntas fechadas encontramos as perguntas QU- que figuram nos pronomes interrogativos: o que, quem quando qual, dentre outras que expressem essa mesma intenção. Tais perguntas exigem respostas que possivelmente sejam a reprodução da fala do professor ou do autor do livro didático, dando indícios de uma interação autoritária.

No ensino, as perguntas abertas revelam um trabalho com tendências sócio-interacionistas, pois convidam os educandos a expressar suas opiniões acerca dos objetos aprendidos. Já as perguntas fechadas demonstram ainda uma tendência cristalizada de ensino na qual o conhecimento deve ser memorizado e reproduzido.

Assim, temos também interações organizadas no modo imperativo, consideramos que nessas interações algumas das palavras empregadas podem indicar um estilo de interação mais autoritária como: faça, corrija, dentre outras que reforcem a mesma idéia. Já construções no modo imperativo iniciadas por palavras como explique, justifique dentre outras palavras que expressem a mesma idéia, podem indicar uma interação mais internamente persuasiva.

Considerando a discussão explorada neste capítulo sobre a interação da sala de aula, julgamos pertinente adotar como categorias (descritivas) de análise das aulas coletadas, os conceitos propostos por Batista (1997):

- Atividade didática: atividade de ensino-aprendizagem que define o objetivo da aula.
- Seqüência global: constituída de tópicos de ensino, de acordo com o objetivo de cada atividade proposta em sala de aula
- Seqüência local – organizada em seqüências triádicas, ou não, de turnos, na qual o professor inicia o diálogo, alunos respondem e o professor comenta a resposta, ou estabelecem-se diferentes diálogos com diferentes interlocutores.
- Instância da aula: caracterizando o momento em que a interlocução constrói-se oralmente, entre o professor e a turma.
- Instância do exercício: caracterizando o momento em que o professor propõe atividades em que o aluno deve trabalhar interagindo com materiais didáticos.

No próximo capítulo, abordaremos a metodologia utilizada para a coleta de dados, bem como para a análise dos mesmos, utilizando as categorias aqui destacadas.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia que serviu de base para esta pesquisa, que tem como objeto a interação entre professores e alunos de turmas do segundo ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. Sua estrutura é composta dos seguintes tópicos: a) questões de pesquisa e metodologia de coleta; b) caracterização do contexto e dos participantes; c) organização dos dados; d) modelo de transcrição; e e) categorias e metodologia de análise.

3.1. QUESTÕES DE PESQUISA E METODOLOGIA DE COLETA

Nossa pesquisa desenvolveu-se na área da Linguística Aplicada e busca respostas para questões sobre o uso da linguagem no contexto da escola, que são:

1. Quais os movimentos discursivos encontrados nas salas de aula pesquisadas ?
2. Que lugar que ocupa a fala do aluno nessas interações?
3. A fala do professor funciona nas aulas como palavra autoritária ou internamente persuasiva?
4. As intervenções feitas pelas professoras contribuem para a construção de ZPD? Como?
5. Quais pressupostos teóricos sobre desenvolvimento de aprendizagem e métodos de alfabetização podem ser distinguidos nas práticas docentes?

Trata-se de um trabalho interdisciplinar, uma vez que dialoga com teorias da educação, da psicologia e das ciências sociais, além de teorias de linguagem e discurso, buscando enriquecer nosso olhar com os conhecimentos das diferentes áreas, para melhor compreendermos o nosso objeto de estudo, propiciando elementos que auxiliem na elucidação de questões pertinentes a investigações de natureza social e educacional.

Na Lingüística Aplicada, busca-se compreender a linguagem no contexto social; no nosso caso, enfocamos o meio escolar, partindo do processo da interação lingüística escrita e oral que se dá em sala de aula, o que chamamos de interação de sala de aula.

Utilizaremos o método de investigação interpretativista, pois observamos o uso da linguagem em sala de aula e baseamo-nos na pesquisa observacional, colocando o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através de filmagens.

A opção pela pesquisa observacional deve-se ao fato de que entendemos as interações em sala de aula como complexas e multifacetadas, fazendo com que a melhor maneira de apreendê-las seja focalizar detalhadamente o modo pelo qual alunos e professores estabelecem relações ao longo do processo.

Assim, a metodologia adotada contribui para compreendermos as relações no contexto de sala de aula, como os acontecimentos estão organizados, qual o significado que eles têm para professores e alunos. Em outras palavras, a abordagem adotada oferece uma visão aprofundada e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis.

Por sua vez, pesquisas observacionais buscam o conhecimento particular, sendo essencialmente descritivas e indutivas. Focalizam a totalidade, preocupando-se mais com a compreensão e a descrição do processo do que com os resultados comportamentais.

Dentro dessa linha de pesquisa, nosso enfoque foi dado nas situações vivas do dia-a-dia escolar, buscando não alterar sua dinâmica natural. Observamos as relações entre educadores e educandos através da linguagem, no local onde ela acontece.

Sabemos que a escolha da pesquisa observacional tem como desvantagem a necessidade de um grande investimento de tempo e recursos no trabalho de campo, bem como na interpretação e no relato dos dados, devido ao volume de material colhido. A exigência do longo tempo de permanência em campo requer uma boa aceitação dos participantes, exigindo tempo e sensibilidade por parte do pesquisador no contato e nas relações de campo. Mas decidimos adotá-la, pois permite, como vimos, uma visão detalhada dos acontecimentos dentro de um ambiente onde acontecem múltiplas relações, como é o caso das salas de aula.

Enfocamos uma instância em particular: uma das escolas da Rede Pública Municipal em São Sebastião, no Estado de São Paulo.

A adequação da metodologia é relevante, pois nossos objetivos focalizam resultados humanistas e diferenças culturais encontradas na sociedade em geral e na escola em particular. Trabalhamos com as informações para que elas sejam levadas em conta por sua credibilidade. Estamos interessados na singularidade da unidade escolhida, porque representa por si só um caso digno de ser estudado e, ao mesmo tempo, porque é representativo de muitos casos que ocorrem nas escolas públicas brasileiras em diversas regiões do país.

A escolha da metodologia, portanto, baseou-se mais numa decisão epistemológica, tendo em vista a compreensão das relações que se estabelecem na sala de aula, do que metodológica, que estaria fazendo um trabalho essencialmente descritivo (STAKE, 1998).

O foco da nossa pesquisa está naquilo que está ocorrendo e como está ocorrendo, buscando compreender diferentes aspectos da interação de sala de aula. Procuramos retratar o dinamismo do dia-a-dia escolar numa forma muito próxima do seu acontecer real.

Nesse intuito, a pesquisadora esteve inserida no contexto da sala de aula, coletando os dados onde eles aconteceram, filmando em datas previamente agendadas com as professoras, dialogando com a comunidade escolar, pais, alunos, funcionários e professores, sobre os objetivos da pesquisa.

Pretendemos, com este estudo, oferecer conhecimentos que esclareçam ao leitor vários sentidos do fenômeno analisado, levando-o a descobrir novas significações, estabelecer novas relações, ampliando suas experiências.

Sabemos ainda que o pesquisador detém as informações coletadas, o que lhe possibilita tomar um posicionamento sobre o caso, e tem a obrigação de divulgar seus pontos de vista, sendo a neutralidade incompatível com esse tipo de pesquisa.

Na pesquisa observacional, não se parte do pressuposto que a construção do real feita pelo pesquisador seja a única correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas próprias representações e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador.

Certamente, uma das qualidades usualmente atribuídas à pesquisa observacional é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional, já que pesquisas nessa

linha metodológica podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas.

Além dessas características, a abordagem da pesquisa observacional implica que a análise de dados e a elaboração do relatório final não estão absolutamente prontas em roteiros para serem seguidos. Estes são feitos condensando informações apresentadas pelos dados e pelo contexto da pesquisa, bem como pelas teorias estudadas ao longo deste trabalho.

Outro aspecto importante a ser considerado na pesquisa observacional é o problema ético, pois sabemos que, dependendo da interpretação que se faça dos dados, a instituição, a pessoa ou o programa, podem ser afetados negativamente, quando o objetivo é somar esforços para compreender um problema de amplo espectro. A postura da pesquisadora durante a coleta de dados foi de filmar, sem interferir nas aulas, mesmo sabendo que há uma modificação das atitudes de qualquer pessoa que está sendo filmada. Após as filmagens, sempre era reservado um espaço para dialogar sobre as dúvidas ou o andamento da pesquisa.

Em termos de extensão de coleta, trabalhamos em um tempo condensado como recomenda Walker (1980), procurando deliberadamente captar e relatar pontos de vista de diferentes grupos relacionados ao caso sob investigação. Compreendemos que a pesquisa observacional deve ser um retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria.

Sob esse aspecto, Dawson (1982) discute a questão da validade da pesquisa qualitativa e sugere uma série de procedimentos para aumentar a credibilidade desse tipo de investigação. Primeiro, que o trabalho de pesquisa seja desenvolvido por pesquisadores que atuem ao mesmo tempo como autores e avaliadores críticos do processo, diminuindo as chances de reforçar posições e concepções preconcebidas. Segundo, buscar o emprego de diferentes métodos de coleta de dados. Em nosso caso, utilizamos as filmagens e observações em sala de aula, **bem como o diálogo constante com os professores, alunos, coordenadora, diretora e demais funcionários da escola, para obter dados fornecidos por uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações.**

Ainda dentro da perspectiva adotada, a forma de divulgação dos dados é tão importante quanto sua coleta. Nesta pesquisa, a garantia do sigilo muito provavelmente significou a obtenção de dados mais fidedignos. Para tanto firmamos com os pais e com a direção da escola um compromisso, no qual concordou-se com a filmagem das aulas, porém

sem a identificação da escola e dos participantes da pesquisa. Ficou estabelecido que as conclusões serão discutidas com todos os envolvidos, porém será salvaguardado o objetivo com que o trabalho foi feito, visando garantir o controle e a manutenção dos dados.

3.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

No ano de 1997, o Ensino Fundamental I foi municipalizado na cidade de São Sebastião. No dia primeiro de janeiro do ano de mil novecentos e noventa e oito, o Governo Federal instituiu que os municípios poderiam assumir a responsabilidade do Ensino Fundamental. Como contrapartida receberiam recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Segundo o Governo Federal, a medida teria como benefício melhorar os salários dos professores, favorecer os planos de carreira, investir na capacitação dos professores leigos e aumentar a oferta de vagas nos municípios.

A medida exigiu uma reformulação desta modalidade de ensino, contratando novos professores, fazendo com que os alunos passassem a freqüentar as aulas nos prédios oferecidos pela Prefeitura. Em alguns estabelecimentos, ainda houve a necessidade de utilizar as próprias salas de aula das escolas estaduais como empréstimo, pois em alguns bairros as escolas municipais não comportavam a nova demanda de alunos em suas classes.

As escolas de Ensino Fundamental I passaram a ser supervisionadas e orientadas pela Secretaria Municipal de Ensino e não mais pela Delegacia de Ensino do Estado de São Paulo. Com esta modificação, pretendeu-se adequar o direcionamento pedagógico em novas bases, adotando a concepção construtivista de ensino.

O Município oferece, além do ensino regular, projetos que visam a melhoria da qualidade de ensino, procurando atender os alunos que apresentam dificuldades no aprendizado. Todas as escolas trabalham com **recuperação contínua**, que é uma proposta de atendimento diferenciado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, dentro da própria classe. Já na **recuperação paralela**, projeto que auxilia os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, são formadas turmas de alunos que são atendidos em horários inversos aos seus períodos de aula.

Dentro da unidade escolar, a maioria das escolas conta com um **psicopedagogo** responsável por avaliar e atender alunos que são encaminhados pelos professores e que apresentam a necessidade de atendimento em grupos reduzidos ou individualmente, de acordo com a sua dificuldade. A prioridade de atendimento tem sido as crianças que estão no segundo ano do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental I, mas que ainda apresentam dificuldades na leitura e na escrita.

Nesse contexto, selecionamos uma escola pública municipal de Ensino Fundamental do Município de São Sebastião no Estado de São Paulo, localizada em um bairro da periferia.

As construções próximas são de alvenaria, porém nos morros do entorno existem favelas ou, como são chamadas nesses casos, áreas ocupadas. Essa designação é dada por estarem inseridas em áreas de preservação ambiental.

O bairro possui vários mercados pequenos e um grande, duas agências bancárias, posto de saúde e pronto-socorro, um ginásio esportivo e uma oficina cultural.

A escola em foco – o caso estudado – oferece os cursos de: Ensino Fundamental I e II no período da manhã (7:30h às 11:30h) e no período da tarde (12:30h às 16:30h), além de oferecer Educação de Jovens e Adultos no período da noite (18:30h às 22:30h).

A maioria dos alunos pertence a uma classe social baixa. Mas também freqüentam a escola filhos de pequenos comerciantes do bairro, bem como de professores e funcionários da Prefeitura.

A população atendida é composta por caiçaras e muitos migrantes, prioritariamente da Bahia, seguidos por São Paulo e Maranhão.

As matrículas e transferências ocorrem em grande número durante todo o ano, mas são mais intensas no período entre a primavera e o verão, já que muitas famílias vêm para a cidade para trabalhar em hotéis, pousadas ou no comércio informal nessa época. Por ser uma cidade litorânea, o movimento de turistas durante o verão é intenso, gerando muitas frentes de trabalho e uma grande necessidade de mão-de-obra. Após esse período, há um elevado número de demissões, o que faz com que muitos migrantes retornem a sua cidade de origem, para voltar na temporada seguinte.

Os bairros são separados por serras, o que dificulta o acesso entre eles. Somente no centro da cidade, que está distante aproximadamente trinta e sete quilômetros do bairro pesquisado, há um teatro, um cinema e uma biblioteca melhor equipada.

As famílias dos alunos atendidos pela escola apresentam pouca ou nenhuma escolarização, pois os pais trabalham fora e, na maioria das vezes, alegam não se sentir capazes de acompanhar a vida escolar dos filhos.

3.3. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são alunos e professores de duas salas de aula do 2º ano do Primeiro Ciclo, em que estuda um número elevado de crianças que não estão alfabetizadas convencionalmente.

Os alunos das turmas escolhidas têm idades entre oito e nove anos e alguns foram retidos no ano anterior.

QUADRO 2- Turmas Amarela e Vermelha: número de alunos e faixa etária

Turma	No. de alunos	Faixa etária
TURMA AMARELA	30	8 a 9 anos
TURMA VERMELHA	33	8 a 9anos

A definição desta série escolar se deu porque, segundo os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o segundo ano é o final do Primeiro Ciclo e, portanto, as crianças deveriam concluir o ciclo sendo capazes de “ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares [...] Escrever utilizando escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica” (BRASIL, 2001, p. 120).

Ao comparar as estatísticas internas da escola, referente aos anos anteriores a 2004, percebeu-se que essa meta não havia sido atingida; isso nos motivou a colher os dados e investigar as causas dessa não conformidade.

Após a escolha das séries a serem investigadas, foi conversado com a equipe da escola a fim de decidir quais das quatro salas de segunda série seriam filmadas. Optou-se por trabalhar nas turmas de duas professoras que fazem parte do quadro efetivo da escola, para que os resultados do trabalho pudessem retornar para a instituição, sendo apresentados e discutidos com os professores integrantes da pesquisa.

Por serem duas turmas, decidimos distingui-las nomeando-as por cor (vermelha e amarela), para explicitarmos as caracterizações de cada uma.

A turma vermelha tem trinta alunos, sendo que 20% foram retidos no ano anterior. Segundo a equipe escolar, a turma apresenta problemas de indisciplina e baixo rendimento. A turma amarela é composta por trinta alunos, sendo que 10% foram retidos no ano anterior.

QUADRO 3 - Formação das Professoras das Turmas Amarela e Vermelha

Professoras	Formação	Tempo de magistério	Tempo de lotação na unidade escolar
Turma Amarela	Magistério – concluiu em 1991 - Instituição: Escola Estadual Tomás Ribeiro de Lima – Caraguatatuba – São Paulo Graduação Curso normal Superior - concluiu em 2005 - Instituição: UNIMÓDULO – Caraguatatuba - São Paulo	12 anos	6 anos
Turma Vermelha	Magistério – concluiu em 1985 - Instituição: Escola Estadual Walkir Vergani–São Sebastião – São Paulo Graduação - Magistério Superior - Instituição PEC-Formação Universitária. Concluiu em 2003	19 anos	9 anos

3.4. ROTINA DAS SALAS DE AULA PESQUISADAS

Entrada

Às 12:30h, bate o sinal, as crianças formam fila no pátio, os professores se posicionam na frente da fila e encaminham os alunos para a classe. O recreio é às 14h, os alunos se

dirigem em fila para pegar a merenda, sentam-se para fazer a refeição e depois brincam. Às 14:15h bate o sinal e os alunos formam uma fila para fazer a escovação. Após escovarem os dentes retornam para a sala de aula.

Duas vezes por semana, cada classe tem educação física com um professor especialista.

Às 16:30h, bate o sinal para a saída dos alunos. Eles saem da sala de aula em fila e se dirigem para a fila do ônibus escolar, ou para o portão.

3.5. A COLETA DE DADOS E SUA ORGANIZAÇÃO

Durante um semestre letivo, foram feitas observações e gravados registros em áudio e vídeo. As datas foram agendadas com os professores, dando prioridade aos dias em que as crianças não tivessem aulas extras e que as atividades propostas visassem a alfabetização.

O período foi estipulado para acompanhar a interação professor/aluno num espaço mais alongado de tempo, a fim de apreendermos as relações que aí se estabelecem, garantindo assim que não tenhamos ações ou falas pontuais, mas um conjunto de ações e expressões colhidas num período significativo em que é possível acompanhar a aprendizagem dos alunos e as diferentes intervenções feitas pelo professor.

O método de coleta de dados utilizado foi a filmagem, principalmente por registrar não somente a fala de alunos e professores, mas também por ser possível reter diferentes aspectos do universo pesquisado, tais como: a sala de aula como espaço físico e de diferentes relações sociais, a postura do professor e dos alunos durante as interações, bem como resgatar o momento em que determinadas falas foram produzidas, associando-as aos gestos e expressões dos pesquisados. O foco das filmagens esteve sempre direcionado para a interação entre as professoras e os alunos. Antes da coleta, a pesquisadora explicitou aos alunos que pretendia investigar como professores e alunos interagem dentro da sala de aula, deixando claro que o foco estava na fala. Aos professores e pais foi apresentado o projeto de pesquisa por escrito, e foram esclarecidas as dúvidas que ocorreram.

As filmagens foram combinadas com os professores e durante o processo percebeu-se uma agitação muito grande por parte dos alunos, e por essa razão as filmagens foram feitas

semanalmente em dias alternados para que a interferência não prejudicasse no andamento das aulas.

O *corpus* é composto de dezesseis aulas, coletadas durante o primeiro semestre do ano de 2005, ficando assim distribuídas:

QUADRO 4 – Aulas coletadas: Turma Vermelha

TURMA VERMELHA	
DATA	ATIVIDADE
05/04/05	Escrita de listas de palavras
08/04/05	Leitura e questionário a partir do texto: A Raposa e as Uvas.
12/04/05	Leitura e produção de texto baseados no conto: Uma História Atrapalhada.
19/04/05	Leitura do texto feita pela professora: Uma rebelião de ratos e interpretação oral.
26/04/05	Escrita de uma lista de produtos e higiene
17/05/05	Reconto da história do Pinóquio
24/05/05	Lista de palavras sobre a festa junina
07/06/05	Escrita de palavras a partir de sílabas dadas pela professora
21/06/05	Escrita dos nomes das profissões e dos instrumentos utilizados pelos profissionais

QUADRO 5 – Aulas coletadas: Turma Amarela

TURMA AMARELA	
DATA	ATIVIDADE
05/04/05	Cópia de atividade de matemática
08/04/05	Vídeo do Chico Bento e Produção de texto
11/04/05	Cópia do texto: A galinha Pintadinha e o Galo Carijó
29/04/05	Atividade de produção: escrita dos nomes dos animais e suas características
06/05/05	Caça-Palavras com o tema brincadeiras
14/06/05	Lista de palavras e frases.

20/06/05	Escrita de frases a partir de desenhos dados
----------	--

Devido à extensão do *corpus*, selecionamos quatro aulas que consideramos representativas da totalidade do material coletado, tendo em vista que as demais são bastante semelhantes a essas. O critério para a escolha baseou-se em parte em aspectos técnicos, como, por exemplo, a nitidez das falas transcritas, pois, devido ao ruído feito na própria classe, algumas gravações têm trechos que não puderam ser transcritos, prejudicando a compreensão da seqüência da aula para análise. Agrupamos as aulas selecionadas em duas modalidades: a) duas aulas – uma de cada turma - em que se apresentam textos no dispositivo didático trabalhado e em que a aula é coletiva; e duas aulas – uma de cada turma - em que, nos dispositivos didáticos, concentram-se atividades com palavras e frases e a professora faz intervenções com os alunos individualmente. Supomos que tais procedimentos já revelem uma teoria na qual a aula se apóia, o que será melhor discutida no capítulo quatro.

As orientações didáticas dadas ao professor, também objetos de análise da pesquisa, foram coletadas nos referenciais dos ciclos iniciais de Língua Portuguesa (PCN – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental).

A análise de dados foi feita durante toda a pesquisa, num processo continuado em que os dados coletados foram categorizados e organizados baseados no referencial teórico apresentado nos dois capítulos anteriores.

3.6. MODELO DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Os dados foram coletados em vídeo, durante o primeiro semestre de 2005. Trabalhamos com dados transcritos (transcrição ortográfica, normatização da transcrição proposta por Castilho, 2003, pp. 34-35).

Esclarecemos, ainda, as marcas de transcrição utilizadas, conforme Castilho:

QUADRO 6 - Regras para a transcrição de dados

Ocorrências	Sinais
-------------	--------

Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entoação Enfática	MAIÚSCULAS
Alongamento de vogal ou consoante s,r	:: ou:::
Silabação	Hífen entre as sílabas -
Interrogação	?
Qualquer Pausa	...
Comentários descritivos	((minúsculas))
Comentários do locutor que quebram a seqüência temática; desvio temático	- comentário entre traços -
Superposição , simultaneidade de vozes	[ligando linhas
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	“entre aspas”

3.7. CATEGORIAS E METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para a análise dos dados, utilizaremos, as categorias descritas no capítulo dois e detalhadas no quadro abaixo. Consideramos pertinente a inclusão de um dispositivo proposto por Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005) que é a *sinopse* de aulas. Esse dispositivo foi elaborado pelos autores para observar como os objetos de ensino são abordados no decorrer das aulas, com diferentes professores. O enfoque é dado numa representação teórica que permeia os objetos ensinados em aula.

Segundo os autores, a escola organiza a forma de tratamento dada aos objetos de ensino, estabelecendo também as relações entre os participantes da aula e com os objetos. A organização didática dos objetos ensinados é elaborada numa progressão da construção desses objetos, possibilitando um recorte de elementos, organizados progressivamente de acordo com a transposição didática organizada. Dentro do trabalho escolar destaca-se o trabalho do professor, que seleciona e apresenta os objetos de ensino enfatizando suas dimensões essenciais para a aprendizagem.

Para os autores, a construção do objeto ensinado é de responsabilidade do professor, que o gerencia com maior ou menor participação dos alunos. É através dos gestos do professor que a construção do objeto de ensino se desenvolve. Buscando compreender como é constituído o objeto ensinado, os autores elaboraram um quadro sinótico que condensa as transcrições das seqüências de ensino destacando somente os movimentos didáticos considerados essenciais, evidenciando-se estruturação hierárquica e as seqüências de ensino.

Desenvolveremos nossa análise reinterpretando a sinopse de Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005), incluindo também categorias que permitam evidenciar a interação entre professores e alunos. Sendo assim, incorporaremos as categorias de Batista (1997), que permitem focar os movimentos discursivos que criam os objetos de ensino. São elas: *atividades didáticas e seqüências interativas locais e globais*.

Consideramos como *nível 1* a atividade didática, que é definida pelo *objetivo de ensino*, dentro da aula selecionada; o *nível 1.1.* – seqüências globais – compõe a atividade didática, podendo estar dividido em várias seqüências globais, de acordo com os *tópicos* que a professora utiliza para fazer avançar a progressão temática; e, finalmente, o *nível 1.1.1.* – seqüências locais – é representado pelos *movimentos discursivos* da aula, que podem ser ou não triádicos (padrão IRA) (Batista, 1997); são as unidades mínimas que compõem a seqüência global. As seqüências locais somente farão parte do quadro sinótico quando forem de extrema relevância para a compreensão da análise; caso em que serão comentadas durante a análise.

O quadro sinótico é organizado pelos níveis descritos acima, além da *indexação* que são os turnos nos quais se desenrolam as seqüências globais – os tópicos e sua progressão; o *material* utilizado em sala de aula – o dispositivo didático utilizado pelo professor, que pode ser o livro didático, a folha de atividade, a lição na lousa, dentre outros; e a *atividade*, em que são descritas as ações em que os mesmos objetivos de ensino estão em pauta. Destacamos abaixo o modelo do quadro que será utilizado para a sinopse das aulas:

QUADRO 7 - Modelo de quadro sinótico

Nível	Index	Material	Atividade
1.			
1.1.			
1.1.1.			

Conforme já mencionamos anteriormente, os dados serão analisados conforme categorias baseadas no trabalho de Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005), Batista (1997) e Vygotsky (1935/1984) e interpretados com apoio neste último autor, além de Bakhtin (1953-1979/2003; 1934-35/1975) e Bakhtin/Volochínov (1929/1981). Os quadros 8 e 9 abaixo distribuem as categorias analíticas e interpretativas, em relação às perguntas de pesquisa:

QUADRO 8-: Categorias de análise

Perguntas de Pesquisa	Categorias analíticas	
	Categorias	Características
1. Quais os movimentos discursivos encontrados nas salas de aula pesquisadas?	Atividade didática	Atividades propostas em sala de aula, definidas pelo objetivo de ensino
	Seqüência global	É constituída pelos tópicos de ensino, de acordo com o objetivo de cada atividade proposta em sala de aula .
	Seqüência local: <ul style="list-style-type: none"> • seqüências triádicas, movimentos discursivos, trocas de turnos; • marcas lingüísticas: pronomes interrogativos, modos e tempos do verbo. 	Professor inicia o diálogo, aluno responde, professor comenta a resposta, ou estabelece-se diferentes diálogos com diferentes interlocutores.
	Instância da aula	Momento em que a interlocução constrói-se oralmente, entre o professor e a turma.
	Instância do exercício	Momento em que o professor propõe atividades em que o aluno deve trabalhar individualmente, interagindo com materiais didáticos.

QUADRO 9 - Categorias interpretativas

Perguntas de Pesquisa	Categorias Interpretativas	
	Categorias	Características
2. Que lugar que ocupa a fala do aluno nessas interações? 3. A fala do professor funciona nas aulas como palavra autoritária ou internamente persuasiva?	Palavra autoritária	É a palavra que não pode ser modificada, que deve ser reproduzida de cor. Ela não se representa é apenas reproduzida.
	Palavra internamente persuasiva	É a palavra composta de palavras próprias e alheias que se entrelaçam e suscitam novas palavras autônomas que continuam a se desenvolver em diferentes contextos.
	Compreensão ativa	O ouvinte participa da interlocução produzindo uma resposta, objeção, aprovação ou reprovação, através de palavras ou gestos.
4. As intervenções feitas pelas professoras contribuem para a construção de ZPD? Como?	Zona Proximal de Desenvolvimento	Estado latente de aprendizagem, em que o conhecimento pode ser acionado pela mediação de um professor ou de um par mais desenvolvido.
5. Quais pressupostos teóricos sobre desenvolvimento de aprendizagem e métodos de alfabetização podem ser distinguidos nas práticas docentes?	Métodos de Alfabetização	Sintético, analítico, global, fonético etc. (ver Capítulo 1 a respeito)
	Teorias de Desenvolvimento/Aprendizagem	Construtivismo, Sócio-Construtivismo, Teorias do Letramento etc. (ver Capítulo 1 a respeito)

Adotando a metodologia de análise aqui destacada, no capítulo 4, faremos a análise e discussão das aulas que compõem o *corpus* da pesquisa.

CAPÍTULO 4- DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo, discutiremos os dados coletados e transcritos, a partir do referencial teórico proposto ao longo desta dissertação. Inicialmente, apresentaremos as dezesseis aulas coletadas em um quadro síntese no qual estão descritas as principais atividades de cada aula ao longo do processo de coleta de dados. Esperamos, assim, garantir maior consistência à seleção feita e apresentar um panorama mais generalizado de todo o processo. Em seguida apresentaremos a análise de quatro das aulas, nas quais analisaremos como as professoras encaminham as atividades didáticas de alfabetização e letramento, quais são e como são tratados os objetos de ensino nessas aulas, qual o lugar da fala do aluno nesse processo e o impacto que as atuais teorias sobre os processos de alfabetização e letramento têm nas práticas didáticas observadas.

A seguir apresentaremos a síntese das aulas coletadas, comentando-as, para em seguida demonstrar as aulas selecionadas e uma análise detalhada de cada uma delas.

QUADRO 12- Síntese das aulas coletadas na turma vermelha:

TURMA VERMELHA		
DATA	ATIVIDADE	Dispositivo didático
05/04/05	Escrita de listas de palavras	Folha mimeografada Com figuras variadas e linhas.
08/04/05	Leitura e questionário a partir do texto: A Raposa e as Uvas.	Texto escrito na lousa
12/04/05	Leitura e produção de texto baseados no conto: Uma História Atrapalhada.	Folha impressa com texto e questões

19/04/05	Leitura do texto feita pela professora: Uma rebelião de ratos e interpretação oral.	Folha impressa com o texto
26/04/05	Escrita de uma lista de produtos e higiene	Folha mimeografada contendo sílabas para formar as palavras, linhas para o registro das palavras e escrita de frases e um caça palavras
17/05/05	Reconto da história do Pinóquio	Reconto oral sem apoio de material
24/05/05	Lista de palavras sobre a festa junina	Folha mimeografada com desenhos referentes ao tema e linhas para o registro dos alunos
07/06/05	Escrita de palavras a partir de sílabas dadas pela professora	Folha mimeografada com as sílabas e linhas para registro dos alunos
21/06/05	Escrita dos nomes das profissões e dos instrumentos utilizados pelos profissionais	Folha mimeografada com desenhos referentes as profissões e linhas para registro dos alunos.

Quadro: Turma vermelha: quatro histórias para atividades de cópia ou produção; cinco listas com foco na grafia.

QUADRO13 - Síntese das aulas coletadas na turma amarela

TURMA AMARELA		
DATA	ATIVIDADE	Dispositivo didático
05/04/05	Cópia de atividade de matemática	Lição escrita na lousa para os alunos copiarem no caderno.
08/04/05	Vídeo do Chico Bento e Produção de texto	Vídeo para os alunos produzirem em seguida uma reescrita da história apresentada.
11/04/05	Cópia do texto: A galinha	Lição escrita na lousa para os alunos

	Pintadinha e o Galo Carijó	copiarem no caderno.
29/04/05	Atividade de produção: escrita dos nomes dos animais e suas características	Folha impressa com o desenho de três animais e frases iniciadas para serem completadas pelos alunos.
06/05/05	Caça-Palavras com o tema brincadeiras	Folha mimeografada com o caça palavras e linhas para registro dos alunos.
14/06/05	Lista de palavras e frases.	Folha mimeografada com desenhos diversos para que os alunos escrevam seus nomes e em seguida escrevam frases
20/06/05	Escrita de frases a partir de desenhos dados	Desenhos referentes a festas linhas para que os alunos escrevam frases.

Turma amarela: duas atividades com textos, quatro atividades com listas de palavras e produção de frases, cujo foco é a grafia e uma atividade de cópia de exercício.

Observando os quadros acima percebemos que a ênfase das atividades se dá na escrita de palavras ou frases -dez aulas no total-, sendo que em seis aulas as atividades se desenvolvem a partir de textos. Numa análise inicial podemos dizer que há textos presentes nas aulas, podendo indicar uma incorporação dos preceitos sobre o letramento na sala de aula, que propõem o uso de textos com crianças, independente do seu grau de alfabetização.

No entanto, o maior número de aulas com palavras e frases pode ser indicativo de uma camada sedimentada dos prescritos sobre o tema que recomendam um trabalho com ênfase nas letras e seus sons, identificados com os métodos sintéticos.

Para aprofundarmos essa discussão, considerando que seria exaustivo a análise da totalidade das aulas, selecionamos quatro aulas, duas em que o trabalho se dá partindo de textos com aulas coletivas e duas que se baseiam em atividades com escrita de palavras nas quais as professoras fazem intervenções com os alunos individualmente, são aulas que

consideramos representativas do *corpus* de dezesseis aulas, pois as demais são bastante semelhantes. Além disso, nessas quatro aulas houve maior interação e mais trechos em que podemos identificar como as professoras interagem com os alunos

A escolha das quatro aulas corresponde às perspectivas de alfabetização ou de letramento, que variam conforme o objetivo das aulas propostas. A seguir, analisaremos uma aula da turma vermelha¹ e uma aula da turma amarela. Ambas têm atividades didáticas utilizando textos. Discutiremos os encaminhamentos dados pelas professoras buscando responder às perguntas dessa pesquisa.

Para termos uma visão da totalidade de cada uma das aulas e seus movimentos interativos, utilizaremos a ferramenta de análise proposta por Scheneuwly, Cordeiro & Dolz (2005), conforme explicitado no capítulo três, que é a sinopse de aulas².

4.1. ALFABETIZAR LETRANDO, UM DESAFIO - ANÁLISE DAS AULAS COLETIVAS

Data: 12/04/2005

Série: 2ª série (33 alunos)

Disciplina: Língua portuguesa. Letramento e Alfabetização

Turma Vermelha

Contexto inicial

É o início de uma aula de segunda série, os alunos estão sentados em duplas, conversam muito, e o barulho é intenso. Sobre a mesa dos alunos há materiais variados como: cadernos, folhas soltas, e livros infantis (que não fazem parte da aula). Alguns alunos estão andando pela classe, a professora chama a atenção dos alunos e depois lê, em voz alta, o seguinte texto “Uma História Atrapalhada”

Atividade: Leitura do conto: Uma História Atrapalhada³

¹ Para preservar o sigilo dos dados, essa denominação foi escolhida para diferenciar as duas turmas conforme as explicações contidas no capítulo de metodologia.

² A organização desse dispositivo está detalhada no capítulo de metodologia.

³ O conto foi mimeografado e distribuído para os alunos.

UMA HISTÓRIA ATRAPALHADA.

ALICE CONVIDOU SEUS AMIGOS PARA PASSAR UM FIM DE SEMANA COM ELA.
BRANCA DE NEVE E CINDERELA ANDARAM MILHAS E MILHAS ATÉ A CASA DA MENINA, NO PAÍS DAS MARAVILHAS.
CHAPEUZINHO, COM SEU CESTINHO VERMELHO, FOI PELA ESTRADA AFORA. CHEGOU EM CIMA DA HORA.
O GATO DISSE PARA ALICE:
_ SE ALGUÉM FALTAR, EU CALÇO MINHAS BOTAS E VOU DEPRESSA BUSCAR.
VOLTOU COM A BELA QUERIDA, QUE SEMPRE ATRASA, POIS VIVIA ADORMECIDA.
_ O FIM DE SEMANA FOI TÃO BOM... _ FALOU JOÃO PARA MARIA.
_ MELHOR IDÉIA EU NÃO TERIA.
DIGA LÁ MEU CAMARADA,
QUANTOS CONTOS DE FADAS
VOCÊ ENCONTROU
NESTA HISTÓRIA ATRAPALHADA?!

HELENA CHOMPRÉ

- 1) ESCREVA AQUI O NOME DAS HISTÓRIAS QUE FAZEM A " HISTÓRIA ATRAPALHADA". SEPRE CADA UMA USANDO VÍRGULAS:

- 2) QUAL HISTÓRIA DE FADA VOCÊ MAIS GOSTA?

- 3) ESCREVA AGORA VOCÊ UMA HISTÓRIA ATRAPALHADA NUMA FOLHA À PARTE!

Dispositivo didático, com o texto *Uma História Atrapalhada* e questões para serem respondidas

Os movimentos interativos dessa aula apresentam-se como seqüências globais e seqüências locais. As primeiras estão discriminadas no quadro seguinte, as últimas serão discutidas ao longo da análise.

QUADRO 10 - Sinopse da aula do dia 12/04 da Turma Vermelha

Nível	Index	Material	Atividade didática
1. ATIVIDADE Organização da turma; repreensão de comportamentos indesejáveis	Turnos: 01-06; 09; 11; 20-27; 31; 63-68; 97-101;	-	Organização da turma em um corpo unificado para a aula
2. ATIVIDADE Resgate oral do título da história que será contada	Turnos: 07-08; 10; 12-14 a 18		Pergunta sobre o título da história que será contada
2.1. SEQÜÊNCIA GLOBAL Resgate oral do título da história	Turnos: 07-08; 10; 12-14; 15-19;		
2.2. SEQÜÊNCIA GLOBAL Resgate oral da história que será contada	Turnos: 15-19;		
3. ATIVIDADE Leitura da história pela professora	Turnos: 26; 28-30 e 32;	Folha impressa da atividade	Leitura de “Uma História Atrapalhada” . Professora lê em voz alta para a classe.
4. ATIVIDADE Exploração do texto lido com vista à próxima atividade	Turnos: 33-63;	Folha impressa da atividade	Questionamento sobre os contos que fazem parte da história atrapalhada e os alunos respondem enumerando-os.
4.1. SEQÜÊNCIA GLOBAL Enumeração dos nomes dos contos de fadas que integram a história	Turnos: 33-47; 55-62;	Folha impressa da atividade	Enumeração dos nomes dos contos de fadas que integram a história
4.2. SEQÜÊNCIA GLOBAL Retomada do enredo	Turnos: 48-54;	Folha impressa da atividade	Retomada do enredo da história
4.3. SEQÜÊNCIA GLOBAL Indicação do autor	Turno: 63;	Folha impressa da atividade	Referência à autora do texto, cujo nome está escrito na folha.
5. ATIVIDADE Instruções para as resposta às questões da atividade	Turno: 69-107	Folha impressa da atividade	Respostas escritas às questões da atividade
5.1. SEQÜÊNCIA GLOBAL Instruções para as resposta à questão 1 : escrita do nome	Turnos: 69-74;	Folha impressa da atividade	Resposta à questão 1: escrita do nome de contos de fadas

de contos de fadas			
5.2. SEQÜÊNCIA GLOBAL Registro gráfico da vírgula	Turnos: 74 - 76;	Lousa	A professora esclarece para a classe como é o traçado da vírgula e dá exemplo de uso no contexto do exercício.
5.3. SEQÜÊNCIA GLOBAL Leitura em voz alta das respostas dadas à questão 2: histórias preferidas pelos alunos	Turnos: 77-81	Folha impressa da atividade	Leitura de respostas pelos alunos.
5.4. SEQÜÊNCIA GLOBAL Instruções para a execução da questão 3: produção de texto (“Agora, invente uma ‘História Atrapalhada”)	Turnos: 82-96; 102-107.	Folha impressa da atividade	Professora explica como deverá ser produzido o texto proposto como último exercício (3). Foco na normalização da ocupação da folha (cabeçalho, pular linha, tipo de grafia).

Essa aula apresenta cinco atividades didáticas: 1) organização da turma e repressão de comportamentos indesejáveis; 2) resgate oral do título da história; 3) leitura em voz alta da história; 4) exploração do texto lido; 5) instrução pra resposta. que têm como foco a discussão do texto “Uma história atrapalhada”, com vistas a responder algumas questões e a produzir um texto escrito, de autoria dos alunos. Nas atividades didáticas são desenvolvidos tópicos em torno dos nomes dos contos presentes no enredo do texto. A professora usa como dispositivo de ensino um texto impresso, copiado de um livro, do qual não se recorda o título. A aula é dialogada e se desenvolve nas *instâncias da aula e do exercício*, em que a professora lê o texto, em seguida tece comentários e faz questionamentos para que os alunos compreendam o exercício proposto, os movimentos interativos privilegiam a execução de tarefas de reprodução de normas notacionais.

Após a leitura, a professora propõe aos alunos a questão do dispositivo trabalhado que finaliza o texto: “diga lá meu camarada, quantos contos de fadas você encontrou nessa história?” e os alunos passam a responder.

A pergunta encaminhada já pertence à modalidade de perguntas QU- que solicitam somente respostas fechadas. Enquanto os alunos respondem, numa estrutura I-R-A a professora vai enumerando e controlando a fala dos alunos:

31 P: ((lê o último parágrafo, dirigindo a pergunta aos alunos)) Melhor idéia eu não teria...”Diga lá meu camarada: **quantos** contos de fadas você encontrou nessa história?”

32 Als: A Cinderela... Chapeuzinho Vermelho...

((Professora enumera com os dedos enquanto os alunos falam))

34 P: A Cinderela, uma...

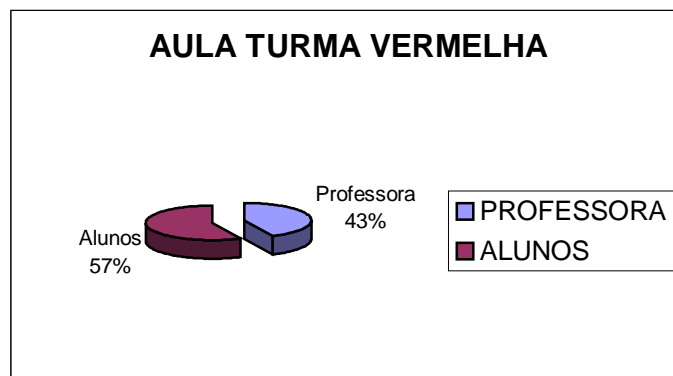
35 A8: Chapeuzinho Vermelho...

36 P: Duas...

Esse controle revela um processo de avaliação dos alunos de tal modo que quando há a repetição da resposta do aluno a avaliação é positiva, deixando claro que a troca de turnos é realizada como reprodução do texto escrito com o objetivo de que as respostas dadas oralmente pelos alunos sirvam depois para responder a primeira questão proposta pelo exercício:

- 1) “Escreva aqui o nome das histórias que fazem a história atrapalhada, separe cada uma usando vírgulas:”

Se enfocarmos a fala dos alunos, detendo-nos na simples distribuição de turnos, esta parece indicar que há uma participação efetiva deles, como demonstrado no gráfico:



Entretanto, numa análise mais detalhada como a do trecho abaixo, destacamos como alguns diálogos foram conduzidos e qual foi o lugar ocupado pela fala do aluno:

37 P: Melhor idéia eu não teria...Diga lá meu camarada: quantos contos de fadas você encontrou nessa história?

38 Als: A Cinderela... Chapeuzinho Vermelho...

((Professora enumera com os dedos enquanto os alunos falam))

39 P: A Cinderela, uma...

40 A: Chapeuzinho Vermelho...

41 P: Duas...

42 A: Branca de Neve...

43 A: O Gato de Bota...

44 P: Branca de Neve... três ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))

45 A: oOGato de Bota... Gato de Bota...

46 P: João e Maria , quatro... o Gato de Botas, cinco...

47 A: Já falou...

48 A: A menininha... a menininha lá...

49 A: Chapeuzinho Vermelho...

Na seqüência acima, observa-se que a discussão é feita com os alunos para a identificação dos nomes das histórias que compõem a “História Atrapalhada”. Os movimentos interativos obedecem ao formato I-R-A (SINCLAIR E COUTHARD, 1975), e antecipam o objetivo estabelecido previamente pela atividade. Podemos perceber que o lugar ocupado pela fala dos alunos é de um papel coadjuvante e somente é aceita quando se encaixa dentro da resposta esperada ou desejada para a continuidade da progressão da aula. Tal postura é comum nas práticas escolares que tem um foco bastante definido na condução da aula, e os movimentos interativos são utilizados para a condução do objetivo final da atividade.

Nos turnos seguintes a professora chega a apontar para a compreensão do texto com a pergunta e um dos alunos inicia o relato:

53 P: Onde, o que aconteceu nessa história?

54 A: João e Maria chamaram uma...é...uma festinha...chamaram ()

Porém o que acontece em seguida é a enumeração desta vez dos personagens que compareceram à festa.

55 P: Quem foi que chamou para passar o fim de semana?

56 A: Foi o gato de Bota.

57 A: Foi João e Maria...

58 A: Alice

Esse seria um momento rico para discutir o texto, o modo como ele é desenvolvido, qual é a intenção do autor que produz um texto nesse formato. No entanto, quando as crianças começam a responder são acatadas somente as respostas consideradas corretas, estas são retomadas sendo indicado aos alunos onde se encontra a resposta no texto. Neste caso, está sendo dado o modelo de como os alunos devem realizar a tarefa.

59 P: Alice::bem na primeira frase, né? ((lendo)) Alice convidou os amigos para passar um fim de semana com ela...

Em seguida a interpretação do texto é abandonada e retoma-se a enumeração, desta vez dos amigos da Alice.

61 P: João e Maria participaram?

62 A: Participaram

63 P: Quem mais?

64 A: O Gato de Bota... o Gato de Bota

65 As: O Gato de Bota...

66 A: Alice..

Observa-se nos trechos anteriores que a fala dos alunos somente é valorizada quando reproduz a fala do autor do exercício. Aqui, tanto a voz da professora como a voz da autora são tomadas como palavra autoritária, que não pode ser modificada, indicativa de uma postura comum nas instituições escolares em geral que compreendem que os conteúdos trabalhados não devem ser modificados, mas reproduzidos.

A discussão do texto, é feita sobretudo basendo-se nas perguntas que fazem parte da do dispositivo didático proposto⁴.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) Escreva aqui o nome das histórias que fazem a “História Atrapalhada”. Separe cada uma usando vírgulas.2) Qual a história de fada você mais gosta?3) Escreva agora você uma história atrapalhada numa folha à parte! |
|--|

Quando os alunos evidenciam uma compreensão ativa, dando uma resposta próxima da que é considerada correta, como aparece nos turnos abaixo, não são incentivados a dar continuidade:

42 A: A menina... a menina lá...

43 A: Chapeuzinho Vermelho...

45 P: Vocês duas aqui, falem

Nos turnos acima o diálogo poderia ser encaminhado para as características dos personagens, já que os alunos demonstram ter conhecimentos sobre os contos quando usam

“menininha” para remeter a Chapeuzinho Vermelho, única personagem criança dos contos de fadas enumerados. Tal postura favoreceria também a participação de outros alunos, para que expressassem suas interpretações. No entanto o foco da discussão continua centrado na execução da tarefa proposta, pré-definida, de enumeração.

Os enunciados dos alunos não foram recuperados e nem avaliados, ainda que os tenham se aproximado do tema em questão, consideramos que nesses momentos essas falas poderiam ter sido exploradas com questionamentos para que construíssem ou reelaborassem conhecimentos sobre o tema contos de fadas.

Durante a explicação do que deve ser feito, os turnos iniciados pela professora deixam claro que sua preocupação maior é com os aspectos notacionais como tipo de letra, indicando o trabalho de alfabetização que vem sendo desenvolvido com essa turma.

95 P: Quem está escrevendo com letra de mão, ou seja, letra cursiva, né? Escreve o nome das pessoas com letra maiúscula, primeira letrinha maiúscula, olha lá no alfabeto, lá em cima...

((aponta para o alfabeto que está colado na parte superior da lousa))

96 A: É o A

97 P: Lá em cima, do lado direito...

98 A: É o L.

Na interação não há ampliação da compreensão do texto como, por exemplo, fazer um breve comentário dos personagens que são mencionados, explorando suas características, para a classe refletir porque foi dado esse título à história. A atividade de letramento, que poderia ser explorada à partir do texto, em que poderiam ser discutidas suas características como gênero, suas funções (divertir, intrigar), é deixada de lado para tornar-se somente um trabalho de cópia de nomes. Essa tendência provavelmente também se deve ao foco da organização da tarefa. Consideramos que nessa situação o texto foi utilizado somente como pretexto do qual foram retiradas as palavras para responder à questão: “escreva aqui o nome das histórias que fazem A história atrapalhada...”. Esse tipo de

⁴ Trata-se de uma atividade didática retirada de livro didático e impressa

trabalho indica somente à situação de cópia uma vez que as respostas são facilmente encontradas no texto e as respostas já foram dadas oralmente, procurando garantir que todos realizem a tarefa sozinhos em seguida.

Durante a aula, percebe-se uma distinção entre aqueles que já conseguem realizar a leitura sozinhos e aqueles que não conseguem; sendo assim, são propostos trabalhos coletivos de leitura e discussão para a localização das respostas. O turno 74 é dedicado a gerenciar essa divisão:

69 P: Vai lendo aí quem já sabe, lê. ((dirige-se a um deles)) Ai que maravilha, vai estudar, né?

((dos alunos que já receberam a folha, alguns conversam, outros tentam ler))

70 P: Vamos ler, o que é que é para fazer? Você R., nº 1 vai, o R. vai ler...

((aluno iniciando a leitura))

A lição caracteriza um exercício de cópia que remete à visão que recorre à repetição e associação perceptiva de alfabetização, sendo essa uma prática enraizada na tradição escolar, que não adota os novos conceitos prescritos nas atuais concepções de educação, como o letramento, que seria o trabalho do texto como gênero, com suas características e a construção da ZPD, conceito esse que demonstra por meio da fala dos alunos o seu nível de desenvolvimento, possibilitando intervenções didáticas pontuais para ajudá-lo a avançar .

Todo o trabalho é realizado partindo do DR (Desenvolvimento Real) dos alunos, já que as respostas são dadas pelo texto que foi lido pela professora e cada aluno tem uma cópia da folha. Trata-se, portanto, de conhecimento já adquirido, uma vez que não é introduzido um assunto novo. É patente que, conforme as práticas escolares cristalizadas, a réplica ativa dos alunos não é explorada, como na seqüência local descrita abaixo:

(aluno lê a primeira questão da atividade didática proposta)

74P: Isso, o que que é para fazer então? ESCREVA O NOME DAS...HISTÓRIAS USANDO VÍRGULA PARA SEPARAR, TÁ? Por exemplo: Cinderela vírgula, sabe o que é vírgula, né?

80A: É um risquinho igual ao seis.

P: Quem não sabe o que é vírgula, por exemplo... ((escreve na lousa e fala)) Cinderela, ((mostrando para os alunos)) ó vírgula é isso aqui, ta? Pra quem não sabe.

O aluno poderia ser convidado a dar mais explicações sobre a sua resposta, ou até poderia ser solicitado que desse o exemplo na lousa, podendo inclusive confrontar sua resposta, tendo em vista que o seis é do lado oposto ao da vírgula, tornando bastante rica a discussão com os demais alunos e incentivando-os também a falar sobre os seus saberes. No entanto é a resposta é dada, obedecendo às práticas escolares sedimentadas, nas quais as respostas corretas devem ser dadas como modelo para que os alunos possam fixá-las.

Em síntese, a análise indica que as falas dos alunos são valorizadas apenas quando se encaixam dentro da resposta esperada ou desejada para a continuidade do processo definido pelo professor.

Os movimentos interativos parecem ainda obedecer ao formato de seqüências triádicas Batista (1997), principalmente quando o foco está na execução da atividade didática.

Portanto, para um trabalho de alfabetização sócio-construtivista, alguns pontos poderiam auxiliar na construção do conhecimento dos alunos, como por exemplo agrupá-los com pares mais desenvolvidos, para que a interlocução e as intervenções não dependessem exclusivamente da professora. Além disso, seria necessário reformular o foco da atividade didática proposta para uma série mais elaborada de processos de compreensão, nos quais fosse possível explorar mais e melhor o universo dos alunos a fim de conhecer o estágio de seu desenvolvimento proximal e poder, a partir daí, fazer intervenções para ajudá-los avançar tanto no processo de letramento quanto na alfabetização.

Quanto à escolha do texto para o trabalho com os letramentos, consideramos que poderia ser utilizado um conto canônico, a partir do qual pudessem ser observadas a coesão e a coerência, as regularidades do gênero, pois ele também irá servir de modelo para a produção de texto proposta no final do exercício, cujo encaminhamento começa a ser feito pela professora no turno a seguir:

63 P: A história é da Helena ()ta? Vocês já receberam a folha?.

Aqui a autora da história é mencionada e poderia ter-se expandido a discussão para o que é ser autor de um texto, pois será solicitado aos alunos, em seguida, que produzam um texto de autoria. Porém a prossegue-se à leitura da seqüência da atividade didática.

Consideramos que as perguntas do dispositivo didático não auxiliam na compreensão do texto pois se baseiam somente na localização de informações, não favorecendo uma exploração do gênero e de um trabalho de letramento com textos de circulação social.

A pergunta final, “Escreva agora você uma história atrapalhada numa folha à parte!” supõe que os alunos tenham compreendido porque a história é atrapalhada e sugere que os alunos produzam um texto de autoria; no entanto, não há maiores orientações para sua realização. Aqui poderia ter sido explorada a função da escrita, e o papel do autor que se dirige a um leitor, neste caso outras crianças, e o teor da história de acordo com o modelo apresentado (A História Atrapalhada), que poderia também envolver uma charada. Na tradição escolar pressupõe-se que essas informações já estão implícitas, sendo desnecessário, e até mesmo uma perda de tempo explicar detalhadamente.

A seguir, no intuito de aprofundarmos nossa análise, apresentaremos a análise de uma aula da turma amarela:

Data: 01/04/05

Série: 2ª série (33 alunos)

Disciplina: Língua portuguesa. Letramento e Alfabetização

Turma Amarela

Contexto inicial: Os alunos estão, que estão sentados em três grupos, copiam um texto da lousa, enquanto a professora circula pela sala conferindo as lições e corrigindo a escrita.

Atividade: Cópia da lousa

Lousa: Na lousa há o seguinte texto, que pertence ao gênero parlenda⁵, (o registro abaixo está na mesma disposição em que está transcrito na lousa):

⁵ Gênero parlenda é forma literária declamada em forma de texto rimado, são direcionadas a brincadeiras infantis.

E A AGULHA DE INJEÇÃO ERA PENA DE PAVÃO SENHOR DOUTOR!!! O REMÉDIO NÃO ADIANTOU QUANDO DEU A MEIA- NOITE A GALINHA SE ESPICHOU.	A GALINHA PINTADINHA E O GALO CARIJÓ A GALINHA VESTE SAIA E O GALO PALETÓ A GALINHA FICOU DOENTE E O GALO NEM LIGOU O PINTINHO QUE ERA INTELIGENTE FOI CHAMAR O SEU DOUTOR O DOUTOR ERA O URUBU A ENFERMEIRA ERA O TATU
--	--

Para a observação dos movimentos interativos encontrados nessa aula utilizaremos a sinopse proposta por Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005), já descrita no capítulo de metodologia.

QUADRO 11- Sinopse da aula do dia 01/04/05 Turma Amarela

Nível	Index	Material	Atividade didática
1. ATIVIDADE Cópia do texto: A Galinha Pintadinha e o Galo Carijó	Turnos: 1 – 90	Lousa com o texto escrito	Cópia do texto da lousa.
2. ATIVIDADE Normatização da escrita	Turnos: 25 a 30, 35 – 41	Caderno dos alunos	Escrita dos nomes próprios, que o aluno registrou com letra minúscula.
2.1. SEQÜÊNCIA GLOBAL Organização do texto no caderno	Turnos: 4 – 7	Caderno dos alunos	Aluno pergunta se é para pular linha.
2.3. SEQÜÊNCIA GLOBAL Escrita correta das palavras	Turnos: 20 – 22	Caderno dos alunos	Correção da cópia feita pelo aluno e indicação as palavras que estão incorretas.
2.4. SEÜÊNCIA GLOBAL Uso de letra maiúscula	Turnos: 88	Caderno dos alunos	Explicação a respeito do uso da letra maiúscula e indicação no cartaz no para a consulta dos diferentes tipos de letra.
2.5. SEQÜÊNCIA GLOBAL	Turno:	Caderno dos alunos	Escrita com letra bastão.

Tipo de letra	42		
2.6. SEQÜÊNCIA GLOBAL	Turno:	Caderno dos	Correção das palavras escritas erradas.
Correção	46	alunos	
2.7. SEQÜÊNCIA GLOBAL	Turno:	Caderno dos	Escrita do título do texto.
Cópia do título do texto	83	alunos	
2.8. SEQÜÊNCIA GLOBAL	Turno:	Caderno dos	Correção do traçado da letra H, .letras maiúsculas, minúsculas e letra cursiva.
Traçado de letra	87 – 90	alunos	

Na observação do quadro podemos perceber que os movimentos interativos encontrados são seqüências globais envolvem a cópia e a normatização da escrita como ortografia, uso de letra maiúscula

26. P: Não faz mal, vamos I., primeira letra: maiúscula ou minúscula?

27. As: Maiúscula.

A fala dos alunos repete a fala das normas ortográficas. Nas seqüências locais, a interação se dá dentro em seqüências triádicas (Batista, 1997) , na qual a fala dos alunos é organizada pela fala da professora.

Entretanto no trecho:

34. P: ((falando com outro aluno)) mais rápido...((indo até a carteira de outro aluno)) isso...vamos lá, ó sabia que o L. está na sua frente? Então, ele já está na sua frente... maiúscula...

35. A2: Maiúscula::?

36. P: O meu nome aí, com letra minúscula? E o seu também? Aí...

37. A1: Eu fiz com letra maiúscula.

38. P: O I. não

39. A12: Ele fez tudo com letra minúscula?

O aluno 12 demonstra que já compreendeu a comanda dada, utilizando a linguagem especializada para o assunto. Ele poderia ser convidado a falar mais sobre os seus conhecimentos sobre o uso da letra maiúscula, funcionando como par mais desenvolvido para o restante da turma.

A estrutura da interação também demonstra um discurso autoritário nos moldes de Bakhtin, indiciado pelo uso do verbo no imperativo:

42. P: ((para uma aluna que tinha ido até a lousa mostrar a lição para a outra)) **traz** seu caderno de matemática.

43. A14: Tem bilhete

44. A15: Falta uma

P: () e o galo carijó ((está lendo no caderno da aluna que tinha ido até a sua mesa, há vários alunos em volta dela)) você... Essa parte aqui ó...Aí **tem que pegar essa**...Você foi copiar galo e copiou galinha junto com galo, ficaram os dois nomes... Uma letrinha...

Na fala acima, não há um pedido para que o aluno releia o modo escreveu fazendo-o refletir e ajudando-o ser capaz de revisar sua escrita nesse caso, , é apontado ao aluno o erro e onde precisa ser corrigido, sem reflexão.

Os turnos dos alunos nas interações são para dirimir dúvidas acerca da organização da escrita no caderno, e respondem as questões dirigidas a eles. Já nos diálogos entre os alunos percebemos que eles se interessam por brincadeiras, como nos turnos abaixo:

51. A17: Macumba se apaga a vela?⁶

52. A16: Fala mais alto...

53. A17: Macumba que apaga a vela?

Ou ainda por questões da atualidade:

66. A20: Você viu ?() o Papa morreu... João Paulo II.

67. A21: No jornal, esse Papa aí...

Interessam-se em saber sobre a morte dele, porque merece tanto destaque da mídia:

A22: ((falando com a colega)) que filme mulher, não passou filme sobre ele... ele não é artística não...

A21: ((risos)) artística...

E até sobre a renda:

71. A20: Não é Papa

72. As: Não é.

73. A20: É o homem mais rico do mundo...

74. A21: Não é...

75. A20: Do país dele...

76. A21: Todo país.

Esse tipo de diálogo nos sugere que os alunos poderiam trabalhar com textos jornalísticos, pois alguns deles, mesmo não sabendo escrever, interessam-se em

⁶ Trata-se de uma brincadeira da tradição oral, que é um misto de trava- língua e pegadinha, cujo objetivo é que o interlocutor não compreenda a questão que é formulada rapidamente.

compreender o mundo a sua volta que vai muito além dos muros da escola, o diálogo acima também demonstra a possibilidade de trabalhar com conteúdos também levados pelos alunos na sala de aula

As interações entre a professora e os alunos se dão sempre dentro do discurso autoritário, ou seja, os alunos na maioria das vezes repetem o que é dito pela professora e sabemos também que a fala dela muitas vezes reproduz o discurso de autores de livros ou das normas gramaticais.

19. P: Qual é a letra que falta... ((pergunta apontando para a lousa)) olha aqui ó, você vai copiar aqui, ((aponta o caderno da aluna)) só que vai ter que apagar A.

20. P: ((apontando no caderno de outra aluna)) olha, aqui você esqueceu... isso.

21. P: ((falando para o outro aluno)) aqui está faltando uma letra, qual é? ((aluno mostra no caderno e a professora faz um sinal afirmativo com a cabeça.))

Consideramos que a atividade proposta não contribui para a construção da ZPD, pois a cópia é somente a repetição do texto da lousa. Aqui o objeto de ensino são as normas da escrita, que estão dadas, sem que haja possibilidade construção de conhecimento por parte dos alunos.

Os pressupostos sobre o desenvolvimento e alfabetização identificam-se com os métodos tradicionais que postulam que é através do treino que se chega a utilizar as normas corretas de escrita. Podemos identificá-lo com os métodos de marcha sintética em que o ensino da escrita era restrito à caligrafia, ortografia, cópias e a ênfase no desenho correto das letras.

86. P: ((apontando o caderno de um aluno)) é assim que se faz o h?

87. A8: Professora, já terminei...

88. P: ((para outro aluno))você está atrasado, por que está conversando?... não, letra maiúscula, olha lá no alfabeto ó((apontando para os cartazes com o alfabeto escrito com os quatro tipos de letra))... olha o que está escrito em vermelho, tá vendo? Tem o maiúsculo e o minúsculo...

89. P: ((olhando o caderno de outro aluno)) deixa eu ver o que você fez..., não fez com letrinha de mão? Só isso aqui?

O texto selecionado pela professora é do gênero parlenda que assim como os trava-línguas prestam-se muito ao tratamento fonético para alfabetização. Porém, como pudemos observar, ele faz parte da aula como pretexto para se trabalhar as normas da escrita.

Aqui as práticas sedimentadas se sobrepõem a uma prática de letramento mais significativa que no caso seria a exploração do gênero parlenda no qual as crianças poderiam brincar com a sonoridade do texto, compará-lo com outros textos e até mesmo divertir-se com o enredo.

As camadas mais recentes de pressupostos teóricos sobre alfabetização e letramento entram nas aulas na contextualização da prática didática e na condução da aula. Nas duas aulas analisadas há a presença de textos completos, o que pode ser atribuído às concepções de letramento que recomendam os usos de textos completos para todas as crianças independente de estarem alfabetizadas ou não. Compreendemos que há um empenho das professoras em selecionar textos destinados à crianças, visto que um remete aos contos de fadas e o outro faz parte da tradição oral. Porém, eles não são explorados como gênero e suas funções específicas de divertir, intrigar, ou ainda permitir a exploração de rimas.

O tratamento dado aos textos nas duas aulas são semelhantes. Na turma Vermelha, a professora usa o texto como pretexto para a escrita da lista de personagens, e na turma Amarela não há em nenhum momento referência ao texto como um todo, tendo sido reduzido a palavras e grafia correta.

Concluimos que, nos dois casos, os textos não foram o objeto de ensino, o que esteve em jogo nas duas aulas foi a concepção de alfabetização centrada em letras e palavras que coincidem com as práticas escolares sedimentadas, ficando o texto relegado ao segundo plano.

4.2. ATENDIMENTO INDIVIDUAL, UMA NOVA ESTRATÉGIA PARA ALFABETIZAÇÃO? - ANÁLISE DAS AULAS INDIVIDUAIS

Como no *corpus* há uma predominância de aulas em que as professoras atendem individualmente os alunos, destacamos duas dessas aulas – uma de cada turma – para análise e comentário. A escolha recaiu sobre essas duas aulas por serem as que tiveram

maior número de turnos e por uma delas apresentar atividades que desenvolvem o uso de sílabas. Também salientamos que ambas se dão na instância do exercício.

Data: 29/04/05

Série: 2ª série (30 alunos)

Disciplina: Língua Portuguesa. Letramento e Alfabetização.

Turma Amarela

Contexto inicial: A aula é de resolução de exercícios. A classe está organizada em fileiras individuais. A professora está sentada em uma carteira no fundo da sala de aula. Os alunos levam a atividade para que ela corrija, ou esclareça dúvidas.

Atividade: Cada aluno está com uma folha, onde estão desenhados três animais: cachorro, coelho e cavalo.

Os alunos devem completar as frases que descrevem as características desses animais.

COMO É O ANIMAL?

VOCÊS CONHECEM ESTES ANIMAIZINHOS? VAMOS DESCREVER CADA UM DELES RESPONDENDO AO ROTEIRO:

ESTE É O CASFO

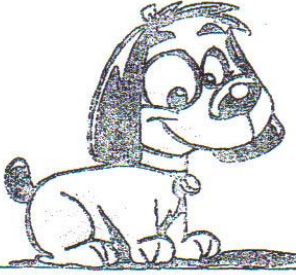
ELE SE CHAMA FAYSA


ELE MORA NA SECACIYA

ELE GOSTA DE FASEFO RACÃO

SEU CORPO É COBERTO DE PELLO

ELE É MUITO BOVITO





ESTA É A COL ELO

ELA SE CHAMA FFGI

ELA VIVE ELAVIVIAMATA

ELA GOSTA DE COMER CENORA

ELA É MUITO ELAE MUTOBOMIA

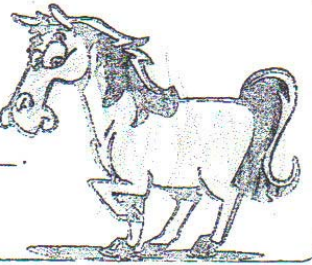
ESTE É O CAVALO

ELE SE CHAMA ALALZÁ

ELE MORA MEAZEDA

ELE GOSTA DE COMER SAPI

ELE É MUITO BOVITO



Dispositivo didático, contendo

figuras e frases para serem completadas

Mantendo o dispositivo de análise utilizado para as duas aulas anteriores, a sinopse desta aula é apresentada no quadro 12 a seguir.

QUADRO 12- Sinopse da aula do dia 29/04/05 Turma Amarela

Nível	Index	Material	Atividade didática
1. ATIVIDADE	Turnos 01-76	Folha de exercício impressa	Correção e intervenção na escrita das palavras
Execução de exercício: escrita de palavras ("cachorro", nomes próprios etc.)			
1.1. SEQUÊNCIAS	Turnos 01-76	Folha de exercício	Correção e intervenção na

GLOBAIS		impressa	escrita das palavras
<p>Nas seqüências globais, mudam as palavras que devem ser escritas: “cachorro”, nome do cachorro, onde o cachorro mora, de que o cachorro gosta, cobertura do corpo do cachorro, qualidade principal do cachorro...</p>			
1.1.1. SEQÜÊNCIAS LOCAIS	Turnos: 01; 67-69; 85-87;	Folha de exercício impressa	Diálogo pra compreensão da atividade
<p>Conversa entre alunos para entendimento da atividade.</p>			
1.1.2. SEQÜÊNCIAS LOCAIS	Turnos: 02-06;	Folha de exercício impressa	Correção e intervenção na escrita das palavras
<p>Interação com Aluno 1</p>			
1.1.3. SEQÜÊNCIAS LOCAIS	Turnos: 07-12; 19-23; 25-27; 73-75;	Folha de exercício impressa	Correção e intervenção na escrita das palavras
<p>Interação com Aluno 2</p>			
1.1.4. SEQÜÊNCIAS LOCAIS	Turnos: 13-16; 29-64;	Folha de exercício impressa	Correção e intervenção na escrita das palavras
<p>Interação com Aluno 3</p>			
1.1.5. SEQÜÊNCIAS LOCAIS	Turnos: 28;76; 84;	Folha de exercício impressa	Correção e intervenção na escrita das palavras
<p>Interação com outros alunos</p>			
2. ATIVIDADE	Turnos: 24; 65;	-	Bronca.
<p>Repreensão de comportamento não aceito (conversas paralelas)</p>			
3. ATIVIDADE	Turnos: 66; 70-72; 77-83;	Caderno	Correção e intervenção na escrita do texto produzido pelo aluno
<p>Produção de texto – Aluno 7</p>			
3.1. SEQÜÊNCIAS GLOBAIS	Turnos: 66; 70-72; 77-82;	Caderno	Correção e intervenção na escrita do texto produzido pelo aluno
<p>Construção do cenário da narrativa (“Ela</p>			

[personagem] mora aonde?")			
3.2. SEQUÊNCIAS GLOBAIS	Turnos: 83	Caderno	Correção e intervenção na escrita do texto produzido pelo aluno
Construção da continuidade do enredo			

Nas seqüências globais, que se organizam na instância do exercício, destaca-se a ênfase no trabalho a partir de letras e também um gerenciamento da professora que propôs duas atividades diferenciadas, escrita de palavras para alfabetizar e escrita de texto para o aluno que já é capaz de fazê-lo.

Nas seqüências locais são feitas intervenções individuais com os alunos, o que nos faz supor que tal atitude pode advir de pressupostos teóricos ferrerianos que recomendam ao professor o conhecimento da hipótese dos alunos sobre a escrita, durante as interações observadas as crianças já fizeram as escritas solicitadas e em seguida levam para a professora corrigir. Todavia, durante as intervenções não é possível perceber os questionamentos e nem problematização da escrita do aluno, nesse momento.

Nessa instância a progressão da aula se dá nas seqüências globais a e o desenvolvimento se dá na medida em que a professora faz as correções dialogando com os alunos em seqüências triádicas. Durante a correção os alunos respondem às perguntas, que geralmente utilizam a partícula QU- identificando- as como perguntas fechadas, que não favorecem uma argumentação na resposta, as intervenções são feitas para que os alunos contem o que escreveram, dizendo o que pretendiam escrever e que letras utilizaram, porém esse trabalho enfatiza somente o som das letras.

((um dos alunos vai até a professora e pergunta))

- 2 A1: É pra escrever o que ?
- 3 P: **Que** bicho é esse?
- 4 A1: cachorro
- 5 P: Ca- chor- ro, começa com **que** letra?
- 6 A1: C

Nesta aula, como é possível perceber nos turnos acima, os alunos respondem às questões feitas pela professora sem fazer outros comentários ou questionamentos. Embora

seus turnos correspondam a 47% do total analisado nessa aula, a fala que aparece é somente a da resposta a perguntas. Não detectamos comentários, argumentações e tampouco perguntas feitas pelos alunos. É também perceptível que embora as intervenções sejam feitas individualmente a justificativa dos alunos sobre suas hipóteses de escrita pouco aparecem, e quando o aluno responde não há questionamento que procure desestabilizar essa escrita, comparando-as com outras palavras conhecidas, por exemplo.

37P: Não, você não escreveu cachorro aqui, lê as que formam cachorro...

((A3, não responde))

38P: Não sabe, esqueceu? Cachorro começa com qual letra?

((A3 aponta para o c que está escrito na folha, o aluno escreveu: CARO)).

39P: Depois

40A3: A ((apontando nas letras que escreveu))

41P: Depois?

42A3: O ((apontando no final da palavra que está na primeira linha da atividade didática))

43P: Como ele se chama? Como chama o seu cachorro?

A hipótese de escrita do aluno que escreveu CARO para a palavra cachorro, indicando provavelmente uma escrita silábica, poderia ser questionada, propondo que ele refletisse sobre o que escreveu. Ao ler para o aluno sua escrita, que se aproxima mais da escrita da palavra carro do que da palavra cachorro, a professora poderia ajudá-lo a estranhar a forma como registrou essa determinada palavra. O que vemos no entanto é apenas a solicitação para que ele mostre o que está escrito e a correção das questões subsequentes. Esse procedimento, comum nas práticas escolares, de incentivar que o aluno responda a todas as questões e conclua a atividade proposta com poucas intervenções permite somente reconhecer o nível de desenvolvimento real do aluno, e segundo Vygotsky (1933), tal postura não ajuda o aluno a avançar no seu conhecimento. Numa perspectiva vygotskiana, diferente do que acontece nas instituições escolares, concebe-se que o papel do professor é de conhecer o que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha mas está num nível próximo do seu desenvolvimento para propor intervenções organizadas e planejadas a fim de que ele progrida no seu desenvolvimento

Quanto às falas, tanto as da professora quanto as dos alunos somente reproduzem a do texto escrito:

55P: Então vai, Bali. Onde ela mora?

56A3: Na floresta

57P: Ele gosta de que?

58A3: Ração

59P: Seu corpo é coberto de...

60A3: Pena

61P: É coberto o corpo do cachorro?

62A3: De pelo

63P: Ah bom! Ele é muito que?

64A3: Valente

((a professora chama a atenção de dois alunos que estão conversando))

A fala da professora é compreendida como aquela que somente pode ser reproduzida sem modificações ou alterações. Assim ela é recebida também pelos alunos que não parecem sentir-se à vontade para opinar ou comentar o texto. Na atividade didática a fala de autoria do aluno só aparece quando é solicitado que ele dê um nome ao animal.

43P: Como ele se chama? Como chama o seu cachorro?

44A3: ((balança os ombros))

45P: Dá um nome para o seu cachorro, você não tem cachorro na sua casa?

46A3: Eu tinha

47P: Como era o nome dele?

48A3: Era mulhe

49P: Como sua cachorra se chamava?

50A3: O nome dela era Bali.

51P: Bali?

52A3: ((balança a cabeça afirmativamente))

53P: Você vai colocar esse nome aqui ((apontando para a folha de exercício do aluno)) ou vai colocar outro nome?

54A3: ((faz que não com a cabeça))

55P: Então vai, Bali. Onde ela mora?

O aluno atém-se à situação real, ou seja, que deve escrever o nome do seu cachorro, e não consegue entrar na ficcionalização proposta pela atividade que seria olhar a figura do cachorro e dar um nome a ele. Nas explicações, essa compreensão parece ser confirmada nas perguntas que são feitas a ele.

43P: Como ele se chama? Como chama o seu cachorro?

A atuação da professora assemelha-se mais à idéia do construtivismo no qual atua mais propriamente como um animador que procura despertar o interesse dos alunos, e nessa aula a professora procura atendê-los individualmente dando-lhes atenção exclusiva. Todavia, a preocupação com a escrita de palavras dando ênfase à grafia correta demonstra novamente a camada sedimentada de concepção de alfabetização gradual. A escrita é concebida como um código de transcrição na qual o privilégio é para a discriminação perceptiva e visual e auditiva. A atividade selecionada propõe-se a utilizar o universo de interesse dos alunos, com o tema animais, no entanto, o trabalho com as palavras, seja o nome ou outras informações sobre o cachorro por exemplo, é um pretexto para a escrita de palavras e as intervenções são voltadas para o uso das letras.

Portanto, não foi possível perceber a atuação na ZPD de modo que fizesse o aluno avançar, já que não há espaço para que ele exponha sua argumentação impedindo, assim, a identificação de seu nível de desenvolvimento. Tampouco a atividade favorece esse conhecimento, pois não propõe nem desafios e nem demanda justificativa de respostas.

Conforme proposto anteriormente, analisaremos a seguir uma aula da turma vermelha que tem como atividade escrita de palavras à partir de sílabas e escrita de frases, também nessa aula o atendimento aos alunos é feito individualmente.

Data: Aula 26/04/05

Série: 2ª série (30 alunos)

Disciplina: Língua Portuguesa. Letramento e Alfabetização.

Turma Vermelha

Contexto Inicial: Todos os alunos estão sentados em fileiras. Cada um tem uma folha de exercício sobre a carteira. Eles devem formar palavras a partir de sílabas dadas, em seguida devem escrever frases com algumas das palavras encontradas e por último devem localizar palavras num caça-palavras.

A professora vai até a carteira dos alunos, observa como realizaram a tarefa e faz correções individuais.

Atividade: Escrita de palavras, formação de frases a partir das palavras encontradas, localização de palavras em um caça-palavras.



Dispositivo didático para a escrita de palavras e frases

Os movimentos interativos serão destacados no quadro sinótico abaixo

QUADRO 13 –Sinopse da aula do dia 26/04/05 da Turma Vermelha

Nível	Index	Material	Atividade didática
1. ATIVIDADE Escrita de palavras sobre a higiene, a partir de sílabas dadas.	Turnos: 19 ,20, 23 - 35, 36 - 38, 39 - 44, 60 - 69 , 75, 78.	Folha mimeografada da atividade.	Resolução do exercício proposto.
1.2.SEQUÊNCIA GLOBAL Correção e encaminhamento do	Turnos: 19 - 20	Folha mimeografa da atividade.	Indicação do que deve ser feito e dicas para a continuidade da execução do exercício.

exercício, feita individualmente com os alunos, escrita de palavras			
1.2.1 SEQUÊNCIA LOCAL Formação de palavras a partir de sílabas.	Turnos: 23 - 35	Folha mimeografada da atividade.	Intervenções e leitura a partir da escrita e leitura da aluna.
1.2.2 SEQUÊNCIA LOCAL Palavras que devem ser encontradas	Turnos: 36 - 38	Folha mimeografada da atividade.	Dicas para que a aluna perceba a palavra que deve escrever.
1.2.3 SEQUÊNCIA LOCAL Sílabas que compõem a palavra toalha	Turnos: 39 - 42	Folha mimeografada da atividade.	Perguntas para a aluna sobre as sílabas que deve utilizar para formar a palavra .
1.2.4 SEQUÊNCIA LOCAL Escrita da sílaba LHA	Turnos: 43 - 44 e 60 - 69	Folha mimeografada da atividade.	A professora solicita que a aluna fale as letras que compõem o lha, para que em seguida procure a sílaba na folha.
1.2.4 SEQUÊNCIA LOCAL Uso do R no final da palavra usar.	Turnos: 75 - 78	Folha mimeografada da atividade.	Ênfase oral na palavra USAR, para que a aluna perceba o som do R no final da palavra usar.
2. ATIVIDADE Relembrar o campo semântico das palavras que devem ser formadas.	Turnos: 54 - 59	Folha mimeografada da atividade.	Leitura das frases que escritas e intervenções para que sejam corrigidas.
3. ATIVIDADE Reforçar a regra do uso da letra M antes de P e B.	Turno 70 - 73	Folha mimeografada da atividade.	Intervenções para que a aluna perceba que deve usar a letra M para formar a palavra LIMPA
4. ATIVIDADE Formar palavras com as sílabas dadas.	Turnos: 50 - 53	Folha mimeografada da atividade.	Encontrar as sílabas que formam a palavra cotonete.
5. ATIVIDADE Segmentação de palavras na frase.	Turnos: 80	Folha mimeografada da atividade.	Correção dos espaços entre as palavras.

Os movimentos interativos encontrados nas seqüências globais, na instância do exercício, que são resolução do exercício, escrita de palavras, informação do campo semântico das palavras, regras ortográficas e segmentação das palavras em frases, apontam para os objetivos de escrita de palavras e frases identificados com as práticas sedimentadas de alfabetização. As seqüências locais apresentam uma estrutura IRA (SINCLAIR E COUTHARD, 1975).

29P: Como é que fica agora?

30A8: SABÃO

31P: Exatamente, isso, viu como é fácil? Agora procura outra vai.

Ainda nas seqüências locais a professora dá instruções, chama a atenção dos alunos e em outros momentos faz intervenções para que alguns alunos corrijam suas tarefas.

10P: L., olha esse brinquedinho aí que eu vou pegar

11A5: Eu tenho um brinquedo aqui

12P: O quê?

13A5: Eu também tenho um brinquedo

14P: Tá então deixa ele aí

15A5: Tá guardadinho meu tesouro

16P: Tá conseguindo agora V?

17A6: Eu qui não

18P: É só prestar atenção

Nos turnos acima, fica explícito o lugar que ocupa a fala do aluno, que é aquele que deve remeter-se à tarefa; outros assuntos, como nesse caso o brinquedo, são indesejáveis nessa aula. Nos demais turnos, os alunos, na maioria das vezes, falam para responder as perguntas da professora e esperam a apreciação dela sobre o que estão falando ou fazendo para dar continuidade à tarefa. Desta maneira, concluímos que as interações são autoritárias, no sentido de que os alunos procuram ater-se ao que é dito pela professora e não procuram tirar dúvidas e tampouco argumentam sobre o que lhes é solicitado. Todas as falas procuram revozear a fala da professora ou da atividade.

As interações observadas poderiam contribuir com a construção da ZPD uma vez que a escrita da aluna é observada e se faz questionamentos sobre ela; no entanto, o que percebemos é que não é dado tempo para que a aluna reflita ou expresse o seu raciocínio. Em alguns turnos é possível perceber que imediatamente é dado o padrão considerado correto.

32P: É sabãoete? Como é que se fala?

33P: O rapazinho tá passando do limite.

34P: É sa- Bo...? Vai Sa-BO-, tá certo? Bo, hum, arruma o N que você pôs o M.

35P: Agora leia prá mim, vai...

36A8: SABONETE.

As camadas mais sedimentadas nas aulas são os pressupostos teóricos identificados com os métodos tradicionais de ensino, pois é dada ênfase tanto nas letras como nas sílabas.

51P: Então vamos ver se tem cotonete?

52P:CO...

53A8:to-ne...te

54P: achou?

Esse dispositivo didático trabalhado na sala de aula que remete à idéia dos métodos de marcha sintética, no qual é necessário trabalhar partindo da memorização das letras, para progressivamente trabalhar as sílabas simples, em seguida as frases, e por último o texto. Esses textos, porém, são sempre organizados com a finalidade da exploração de diferentes sílabas ou palavras, não sendo na maioria das vezes um texto coerente e muito menos de circulação social. No caso da aula analisada, a diferença está em que a atividade já incorpora sílabas complexas e escrita de frases, o que supomos decorra do fato dessa atividade ser direcionada à turma de segundo ano do primeiro ciclo, ou pode indicar uma mescla como muitos professores dizem das teorias sobre a alfabetização. Dizemos que pode estar havendo essa mescla, pois o que vemos aqui é um trabalho com sílabas, mas não com famílias silábica, mas também não é um trabalho que envolve um texto completo.

Nas duas aulas analisadas, nas quais as professoras fazem o atendimento individual, consideramos as intervenções bastante semelhantes, demonstrando que essa pode ser uma característica que está se tornando comum nos trabalhos de alfabetização, que podem incorporar os pressupostos ferrerianos na medida em que deixam os alunos escreverem conforme suas hipóteses, mas que não chega a ter intervenções ou momentos de reflexão que os ajudem a avançar em suas hipóteses.

Consideramos que para os propostos desta pesquisa, as análises acima, que não se esgotam aqui, podem nos apontar algumas possíveis conclusões.

4.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, tanto nas aulas que apresentam materiais com textos, como naquelas em que as atividades se pautam em palavras ou frases, a ênfase é sempre dada nas letras que devem ser utilizadas, bem como as regras ortográficas em geral. Consideramos assim que, apesar de os textos estarem presentes nas salas de aula eles não são trabalhados a partir das características do gênero e sim são pretextos para um trabalho que privilegia a escrita de letras e palavras.

Assim como nas práticas escolares tradicionais, nas aulas analisadas a fala dos alunos é secundária, não geram questionamentos que possam ser retomados como desafios, em todas as aulas coletadas e analisadas, pouco percebemos dos conhecimentos das crianças, suas falas somente reproduziram o discurso das professoras, que por sua vez reproduzem o discurso do material didático e das normas.

A escola não proporciona assim um trabalho explícito que busque atuar criando ZPD. Tal fator se dá também porque os alunos recebem a fala do professor como autoritária, procuram na maioria das vezes reproduzi-la para acertar as respostas e aqueles que ainda não descobriram esse mecanismo, ou não compreenderam o que estava sendo solicitado não sentem-se à vontade para perguntar, ou como pudemos perceber pelo barulho durante as gravações, podem muitas vezes não estar sentindo-se participante das aulas.

Na prática escolar não há espaços interativos observados para que o aluno sintam-se no papel de produtor do conhecimento, ou seja, os desafios e as intervenções intencionalmente organizadas para fazer com que os alunos progridam nos parecem insuficientes. É possível notar que o destaque maior seja na atividade didática que é aplicada sem que seja preciso adaptá-la ao momento interativo real da sala de aula.

Concluimos assim que, os novos prescritos para a alfabetização, de partir do conhecimento de mundo que o aluno leva para a sala, que os colegas de sala podem funcionar como pares mais desenvolvidos e os alunos traçarem e construir juntos seus conhecimentos. Os planejamentos incorporarem textos e materiais da comunidade onde a escola está inserida, ainda não foram incorporados na prática diária da sala de aula, muito provavelmente porque também têm sido repassados para a rede pública como palavra autoritária que deve ser seguida.

Uma saída para esse impasse é que esses prescritos façam parte dos currículos dos cursos de educação, não como leis, mas como um material a ser debatido e questionado.

Outra possibilidade é que nos horários de trabalho pedagógico coletivo, haja um espaço de reflexão sobre a prática baseada nas teorias sugeridas pelos prescritos que circulam nas redes oficiais de ensino.

Para essa prática reflexiva destacamos três domínios considerados importantes para aprofundar na formação de professores, são eles:

O tratamento da alfabetização, o trabalho de alfabetização e letramento conjunto utilizando-se a proposta de alfabetizar letrando e a mudança dos padrões interativos na sala de aula.

Para o tratamento da alfabetização seria importante destacar como práticas didáticas as informações que o professor precisa para compreender como se dá o processo de alfabetização que já está amplamente divulgado, mas não só, as formações precisam ajudar o professor a refletir em sua prática o que é essencial ser oferecido aos alunos para que eles de fato se apropriem da linguagem escrita e da leitura.

A segunda questão alfabetizar e letrar passa por discutir que para letrar não é possível fazê-lo sem a reflexão sobre a língua, mas essa também não pode tornar os textos como pretextos fazendo-o virar palavras isoladas.

No último item das interações de sala de aula é reavaliar o papel da fala do aluno em sala de aula, favorecendo assim que o professor possa conhecer o que os alunos já sabem e partir desse conhecimento para criar estratégias e ajudá-lo a avançar. Consideramos necessário que seja dado mais espaço para que os educandos demonstrem em sala os conhecimentos que já possuem sobre a alfabetização e o letramento, que vai além do registro das hipóteses de escrita, consideramos essa apenas uma das ferramentas para a compreensão acerca da aprendizagem dos alunos, outras poderão ser construídas à partir de que se possa registrar mais essa participação deles.

Para refletir sobre esses temas, há necessariamente que se pensar nas formas de planejamento e de objetivos de cada aula, pontuando-os e selecionando materiais de acordo com esses objetivos, podendo-se pensar num planejamento de seqüências didáticas com metas de letramento para o primeiro ciclo do ensino fundamental.

Tudo se passa também por uma formação de professores sócio- histórica, para que os educadores avaliem suas próprias práticas com a ajuda do coordenador ou formador, isso requer um processo de ação- reflexão- ação, que as formações continuadas não têm ainda

propiciado integralmente. Consideramos que os modelos prontos e fechados de formação nem sempre têm favorecido uma reflexão mais profunda, devido a uma carga horária pré-estabelecida e um conteúdo extenso, bem como não incorporando ainda as diversidades culturais e oferecendo pouco o espaço para que o professor possa refletir sobre sua prática debatendo-a com seus pares.

Toda essa reflexão nos faz questionar ainda, a recepção desses prescritos de alfabetização e letramento pelas escolas e professores, como não dissociar os conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento na formação de professores e na pesquisa acadêmica e ainda, quais os objetos de ensino devem ser privilegiados para crianças de classes de alfabetização que tiveram poucas oportunidades de contato com a linguagem escrita ou que participam de culturas de letramento ainda não incorporada pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. H. e LUZIO N. **Leitura na Educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 25 jun. 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br/news/>. Acesso em: 11/06/06.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M., **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1979, 2003.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M., **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo. Editora Unesp 1934-35, 1975.

BAKHTIN, M. /VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem**. São Paulo: Hucitec 1929/1981.

BARBOSA, M de S. **O lugar da discussão argumentativa na sala de aula: Uma análise enunciativo- discursiva**. Dissertação de mestrado. LAEL-PUC-SP, 2001.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS- MENDES, A. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental- 3º. e 4º. ciclos: Algumas reflexões**. Tese de doutorado LAEL-PUC-SP, 2005

BORTONI, S. M **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Variação Lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais– Língua Portuguesa.. 3ª Ed. MEC: Brasília, 1997/2001.**

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2005 10ª.ed.

_____. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998

CASTILHO, A.T. de **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2003.

COOK-GUMPERZ, J. (Org.) **A construção social da alfabetização**. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1986

CORACINI, M. J. Pergunta – Resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: **O Jogo discursivo na aula de leitura – língua materna e estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995

DAWSON, J. **Qualitative research findings: what do we do to improve and estimate their validity?** Trabalho apresentado no Encontro Anual da AERA, Nova York: 1982.

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY & C. RONVEAUX **Le synopsis** – un outil pour analyser les objets enseignés. Séminaire Méthodes de recherche en didactiques, 10 juin 2005. Suíça: Villeneuve d'Ascq, 2005.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cad. CEDES, vol.19, Campinas, (1998). Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php> acessado em 8/11/2006

DURANTE, A **Diversidade Textual na Educação de Adultos: Um Estudo de Caso com Operários da Construção Civil.** Dissertação de Mestrado. SP: PUC/SP, 1996.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A.. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas. 1985

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** ExtraLibris, 2005. Disponível em: <http://academica.extralibris.info/letramento/a_importancia_do_ato_de_ler_pa.html>. Acesso em 10/06/06.

_____. **O Processo Educativo segundo: Paulo Freire e Pichon – Riviére-** Petrópolis Ed. Vozes, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** RJ Ed. Paz e Terra , 1967/1976

GUMPERZ, J. J. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ (org.) **A construção social da alfabetização.** Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1986, p. 27-57.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.**São Paulo: Ática, 2004.

LINCOLN, Y.; GUBA, G. **Naturalistic inquiry.** Newbury Park, California: Sage, 1985.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança in VIGOTSKII, L.S. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo Ícone/Edusp, 1988.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOITA LOPES, L.P.da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

MORTATTI, M.R.L.**História dos métodos de alfabetização no Brasil** Brasília: Ministério da Educação, 27 abril. 2006. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/seb/>. Acesso em: 05/06/06.

OLIVEIRA, M.K.de O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico.**São Paulo: Scipione,1997.

REGO, L.M.L.B.A prontidão para alfabetização no contexto das pesquisas atuais. In **Isto se aprende com o Ciclo Básico.** São Paulo (Estado) SE/CENP,1987

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”.In:KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995, pp.65-90

_____. Letramento Escolar e oralidade em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I.(org.) **Investigando a Relação Oral/Escrito e as teorias do Letramento.** Campinas: Mercado de Letras,2001a, pp. 51-74.

_____. **Garantindo a todos o direito de aprender:** Uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico. *Idéias*, São Paulo, FDE, v. 28, p. 37-58, 1997.

_____. **Letramento escolar em três práticas:** Perspectivas para a multivocalidade *Revista da ANPOLL*, 11: 235-262. SP: Humanitas/FFLCH/USP, 2001c.

_____. **As relações entre fala e escrita:** mitos e perspectivas, *Cadernos CEALE*, mimeo, no prelo, 2006.

_____. **Palavra e gênero em práticasalfabetizadoras.***Intercâmbio*, São Paulo, v. 12, p. 165-173, 2003.

SINCLAIR, J.M.Ch; COULTHARD, M. **Towards and analysis of discourse.** The English used by teachers and pupils. London :Oxford University Press, 1975.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a Alfabetização como processo discursivo/7. ed. - São Paulo: Cortez, 1996

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 25, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 13 Nov 2006.

_____. **Letramento:**um tema em três gêneros. –São Paulo: Autêntica, 1998.

STAKE, R. E. Case Studies. In Norman K.Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.) **Strategies of Qualitative Inquiry.** London: Sage, 1998.

TERZI, S.B.A oralidade e a construção da leitura por crianças dos meios populares, In:KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

TOLCHINSKY LANDSMANN, L.T. **Aprendizagem da Linguagem Escrita.** São Paulo, Editora Ática S.A. 1995.

VIGOTSKI, L.S. A Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento. In :**A Formação Social da Mente:**Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.São Paulo: Martins Fontes, 1935/1984

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In : **A Formação Social da Mente: Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1933/1984

WALKER, R. **Doing research a handbook for teachers**. London: Routledge, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman ,2005.

Data: 12/04/2005

Série: 2ª série (33 alunos)

Disciplina: Língua portuguesa. Letramento e Alfabetização

Turma Vermelha

Contexto inicial:

É o início de uma aula de segunda série, os alunos estão sentados em duplas, conversam muito, e o barulho é intenso. Sobre a mesa dos alunos tem materiais variados como: cadernos, folhas soltas, e livros infantis (que não fazem parte da aula). Alguns alunos estão andando pela classe quando a professora os aborda.

Atividade: Leitura do conto: Uma História Atrapalhada¹

¹ O conto foi copiado e reproduzido para os alunos e a professora embora tenha dito o nome da autora durante a aula, não o reproduziu no texto dos alunos e nem recorda a fonte do qual o mesmo foi retirado.

UMA HISTÓRIA ATRAPALHADA.

ALICE CONVIDOU SEUS AMIGOS PARA PASSAR UM FIM DE SEMANA COM ELA.

BRANCA DE NEVE E CINDERELA ANDARAM MILHAS E MILHAS ATÉ A CASA DA MENINA, NO PAÍS DAS MARAVILHAS.

CHAPEUZINHO, COM SEU CESTINHO VERMELHO, FOI PELA ESTRADA AFORA. CHEGOU EM CIMA DA HORA.

O GATO DISSE PARA ALICE:

_SE ALGUÉM FALTAR, EU CALÇO MINHAS BOTAS E VOU DEPRESSA BÚSCAR.

VOLTOU COM A BELA QUERIDA, QUE SEMPRE ATRASA, POIS VIVIA ADORMECIDA.

_O FIM DE SEMANA FOI TÃO BOM... _FALOU JOÃO PARA MARIA.

_MELHOR IDÉIA EU NÃO TERIA.

DIGA LÁ MEU CAMARADA,

QUANTOS CONTOS DE FADAS

VOCÊ ENCONTROU

NESTA HISTÓRIA ATRAPALHADA?!

HELENA CHOMPRÉ

- 1) ESCREVA AQUI O NOME DAS HISTÓRIAS QUE FAZEM A " HISTÓRIA ATRAPALHADA". SEPRE CADA UMA USANDO VÍRGULAS:

- 2) QUAL HISTÓRIA DE FADA VOCÊ MAIS GOSTA?

- 3) ESCREVA AGORA VOCÊ UMA HISTÓRIA ATRAPALHADA NUMA FOLHA À PARTE!

((Professora fala para a classe))

1 P: vamos sentar agora... o que eu falei? Vocês são surdos?... guardando, vem pegar o lixo ((apontando para o papel que está no chão))

2 A1: () não fui eu...

3 P: pega, pode jogar na lata do lixo...

4 A1: no balde?

5 P: lata, balde, sei lá o que...

6 A1: é balde.

7 P: qual é a história de hoje?

((alunos falam todos juntos))

8 As: uma história atrapalhada...

9 P: parece que tem um aluno fazendo chifrinho no outro, vamos parar com isso?

((falam todos juntos))

10 As: uma história atrapalhada...

11 P: eu vou tirar você daí... só isso... que coisa...

((falando para a classe))

12 P: vamos lá, como é que é o nome?

((alunos falam juntos))

13 As: uma história... atrapalhada.

14 As: uma história atrapaiada.

15 P: como é que essa história mesmo?

16 As: uma história atrapalhada...

17 P: como é que é...

18 As: uma história atrapalhada.

19 P: eu acabei de ler a história para vocês, não acabei?... eu vou ler novamente... depois quero que vocês falem sobre a história.

((um aluno fala com o colega que está ao seu lado e apontando a figura no livro que está sobre a sua mesa e que não faz parte da aula))

20 A2: um arco-íris.

21 A3: cadê?((apontando para o livro que não faz parte da aula))

22 A2: ó a terra aqui...

((outra dupla de alunos conversa))

23 A4: tem uma casinha lá em cima...((aponta para o cartaz que está fixado na parede))

24 A5: deixa lá.

((A professora fala para uma dupla de alunos que está conversando))

25 P: pode o que?

((Volta-se para a classe e fala))

26 P: então vamos lá, vamos ler a história novamente... ((aproxima-se da mesa de um aluno que está disperso)) dá esse lápis aqui P. ... () você quer ficar no recreio aqui fazendo a lição? Ah... é essa mochila... posso começar D.?

27 A6: pode.

((professora fala para a classe))

28 P: vamos lá... um

29 As: dois, três...

((Professora inicia a leitura do conto: Uma História Atrapalhada, em uma folha mimeografada, ela se posiciona na frente da classe e inicia a leitura)).

30 P: Alice convidou seus colegas... seus amigos para passear, num fim de semana com ela.

Branca de Neve e Cinderela andavam milhas e milhas até a casa da menina, no País das maravilhas.

Chapeuzinho com seu cestinho vermelho foi pela estrada a fora, chegou em cima da hora.

O gato disse para Alice, se alguém faltar eu calço minhas botas e vou depressa buscar...

((enquanto a professora lê para a classe algumas crianças estão conversando, ela continua a leitura))

Vou com a Bela que sempre se atrasa, pois vivia adormecida...

O fim de semana foi tão bom, falou João para Maria..

31 A7: Maria Filomena...

((a professora não ouviu o comentário da aluna e finaliza a história))

32 P: melhor idéia eu não teria...Diga lá meu camarada: quantos contos de fadas você encontrou nessa história?

33 Als: A Cinderela... Chapeuzinho Vermelho...

((Professora enumera com os dedos enquanto os alunos falam))

34 P: a Cinderela, uma...

35 A8: Chapeuzinho Vermelho...

36 P: duas...

37 A9: Branca de Neve...

38 A10: o Gato de Bota...

39 P: Branca de Neve... três ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))

40 A11: o Gato de Bota... Gato de Bota...

41 P: João e Maria , quatro... o Gato de Botas, cinco...

42 A11: já falou...

43 A12: a menininha... a menininha lá...

44 A13: Chapeuzinho Vermelho...

45 P: vocês duas aqui, falem

46 As. ()

47 P: ta vendo? Quantas histórias têm aqui?

48 P: onde, o que aconteceu nessa história?

49 A11: João e Maria chamaram uma...é...uma festinha...chamaram()

50 P: quem foi que chamou para passar o fim de semana?

51 A11: foi o gato de Bota.

52 A13: foi João e Maria...

53 A11: Alice |

54 P: Alice::bem na primeira frase, né? ((A professora lê o primeiro parágrafo para a classe)) Alice convidou os amigos para passar um fim de semana com ela...

55 A14:O Gato de Botas.

56 P:João e Maria participaram?

57 A13: participaram

58 P: quem mais?

59 A11: o Gato de Bota... o Gato de Bota

60 As: o Gato de Bota...

61 A13: Alice... |

62 A10: () prô. |

63 P: A história é da Helena (),ta? Vocês já receberam a folha?

64 As: não::

65 A9: você já deu prô...o prô...

((professora olha a folha que estava no chão))

66 A9: é dele, é dele.

((aluno pega a folha que está com a professora))

((outro aluno levanta da carteira e tira o papel da mão da colega))

67 A2: é meu, me dá.

68 A9: tem dono.

((professora entrega as folhas para os alunos,))

69 P: vai lendo aí quem já sabe, lê. ((dirige-se a um deles)) Ai que maravilha, vai estudar, né?

((dos alunos que já receberam a folha, alguns conversam, outros tentam ler))

70 P: vamos ler, o que é que é para fazer? Você R., nº 1 vai, o R. vai ler...

((aluno inicia a leitura))

- 71 A11: escreva aqui o nome das histórias que fazem a história atrapalhada, se- para...
- 72 P: separe...
- 73 A11: cada uma com vírgulas.
- 74 P: isso, o que que é para fazer então? ESCREVA O NOME DAS...HISTÓRIAS USANDO VÍRGULA PARA SEPARAR, TÁ? Por exemplo: Cinderela vírgula, sabe o que é vírgula, né?
- 75 A5: é um risquinho igual ao seis.
- 76 P: quem não sabe o que é vírgula, por exemplo... ((escreve na lousa e fala)) Cinderela, ((apontando para a lousa)) ó vírgula é isso aqui, ta? Pra quem não sabe. ((alunos falam o tempo todo entre si))
- 77 P: número dois, você, bem alto. ((indicando o aluno que deve ler))
- 78 A10: ()
- 79 P: número dois pessoal, cada um vai escrever o nome da história que mais gosta, tá bom? Tá? O que é para fazer no número dois? ((falam ao mesmo tempo, alguns lendo e outros não))
- 80 As: qual a história de fada você mais gosta... que história você mais gosta.
- 81 P: então você escreve o nome da sua história, número três, leia W.,((falando para outro aluno)) senta, ((voltando para o aluno 13)) bem alto... ((os alunos conversam entre si)), espera aí pessoal, eu não estou conseguindo ouvir o F., então, por favor...
- 82 A13: invente agora uma história atrapalhada...
- 83 A6: aumenta o volume...
- 84 P: vocês ouviram?
- 85 A13: escreva agora () atrapalhada.
- 86 P: eu vou dar outra folhinha para vocês, não vai caber aqui, eu vou dar uma folha à parte, daí vocês vão escrever uma história atrapalhada... a de vocês, vocês ouviram a história da Helena, não foi da Helena? Então agora vocês vão escrever vocês mesmos, ta? Então vamos lá ... a história (). ((aluno lendo a atividade))
- 87 A14: eu vou depressa...
- ((outro aluno se aproxima, ele olha para a câmara e para de ler)).
- ((a professora fala para um dos alunos))
- 88 P: coloca seu nome na folhinha...((falando para a classe)) coloca o nome de vocês, por favor, porque eu não quero ver folha voando para o chão, e eu pergunte de quem é:: E todo mundo fala: ah, não é minha::, não é minha, coloca o nome na folha::S. coloca o nome na folha.
- 89 A1: ó o meu nome aqui...
- 90 P: quem está escrevendo com letra de mão, ou seja, letra cursiva, né? Escreve o nome das pessoas com letra maiúscula, primeira letrinha maiúscula, olha lá no alfabeto, lá em cima...
- ((aponta para o alfabeto que está colado na parte superior da lousa))
- 91 A14: é o A
- 92 P: lá em cima, do lado direito...
- 93 A14: é o L.
- 94 A15: professora() fazer isso?
- 95 A16 prô... fazer a linha prô?
- ((A professora está andando pela classe olhando as atividades dos alunos e comenta com uma dupla))

- 96 P: está certo, exatamente (), na linha, só que quem escreve assim palito, não precisa pular linha.
- 97 A2: ela () meu brinquedo...
- 98 P: A. , quem está sentado aí? Senta aí que eu quero olhar
(um aluno está andando na sala, indo até a carteira dos colegas))
- 99 A17: me empresta o lápis?
- 100A18: ()
((A professora está atendendo os alunos na sua mesa, fala para outra aluna))
- 101 P: S.,senta aí por favor...((voltando para o aluno que está em sua mesa)) então agora...
- 102 A5: professora é para escrever a Bela e a Fera?
- 103P: ()
- 104A19: não ela ((aponta para a colega))
- 105P: essa é a história que você mais gosta? Então põe, é lógico.
(professora fala para os alunos que estão na sua mesa))
- 106P: não, é dando (), cada um vai ter seu nome, estão vendo? Cada folhinha vai ter seu nome... aí dando L., é L.
- 107As: ()

Data: 01/04/05

Série: 2ª série (33 alunos)

Disciplina: Língua portuguesa. Letramento e Alfabetização

Turma Amarela

Contexto inicial: Os alunos estão, que estão sentados em três grupos, copiam um texto da lousa, enquanto a professora circula pela sala conferindo as lições e corrigindo a escrita.

Atividade: Cópia da lousa

Lousa: Na lousa há o seguinte texto, na mesma disposição em que está transcrito:

E A AGULHA DE INJEÇÃO	A GALINHA PINTADINHA
ERA PENA DE PAVÃO	E O GALO CARIJÓ
SENHOR DOUTOR!!! O REMÉDIO NÃO	A GALINHA VESTE SAIA
ADIANTOU	E O GALO PALETÓ
QUANDO DEU A MEIA- NOITE	A GALINHA FICOU DOENTE
A GALINHA SE ESPICHOU.	E O GALO NEM LIGOU
	O PINTINHO QUE ERA INTELIGENTE
	FOI CHAMAR O SEU DOUTOR
	O DOUTOR ERA O URUBU
	A ENFERMEIRA ERA O TATU

1. P: ((pergunta para um aluno))A. já terminou?
((continua falando com o aluno com quem estava fazendo intervenção))
2. A1: ((falando para outro aluno)) olha só, eu já acabei...
3. A2: professora, é pra pular linha?
4. P: não
5. A1: ((fala para o colega)) ela falou que é continuação do texto::
6. P: isso A.
7. A3: ((falando para outro aluno)) cadê minha borracha? Cadê... cadê minha borracha...

8. A4: cala boca
9. A5: ninguém mandou você perder.
10. A6: olha ali... olha ali B.
11. A7: pega, pega
12. A3: não
13. A7: pega::
14. A3: você pega, I. ta ali ó, me dá I. me dá...
15. A8: ((tentando copiar da lousa))o meu Deus essa professora fica na frente...
16. A9: ((chama o colega bem alto)) L.C.
17. P: olha aqui E.
18. A8: licença prô.
19. P: qual é a letra que falta... ((pergunta apontando para a lousa)) olha aqui ó, você vai copiar aqui, ((aponta o caderno da aluna)) só que vai ter que apagar A.
20. P: ((apontando no caderno de outra aluna)) olha, aqui você esqueceu... isso.
21. P: ((falando para o outro aluno)) aqui está faltando uma letra, qual é? ((aluno mostra no caderno e a professora faz um sinal afirmativo com a cabeça.))
22. A8: licença ô ...
23. A10: T.
24. P: tem que ser com letra maiúscula, não pode começar com letra minúscula, pode?
25. A11: prô... prô... olha o M... pegou aqui em cima...
26. P: não faz mal, vamos I., primeira letra: maiúscula ou minúscula?
27. As: maiúscula.
28. A1: aqui ó na poesia
29. A12: é a primeira letra, na primeira letra...
30. A8: E. sai ali meu...
31. A5: daí, quando eu quiser ()
32. A8: vai fala de novo...
33. P: O I. tem que ler o texto sozinho hoje, porque ele nem começou a copiar...
34. P: ((falando com outro aluno)) mais rápido...((indo até a carteira de outro aluno)) isso...vamos lá, ó sabia que o L. está na sua frente? Então, ele já está na sua frente... maiúscula...

35. A2: maiúscula::?
36. P: o meu nome aí, com letra minúscula? E o seu também? Aí...
37. A1: eu fiz com letra maiúscula.
38. P: o I. não
39. A12: ele fez tudo com letra minúscula?
40. P: fez, tudo...()
41. A13: fiz tudo com letra de forma, é chato fazer letra de forma...é chato fazer letra de forma.
42. P: ((para uma aluna que tinha ido até a lousa mostrar a lição para a outra)) traz seu caderno de matemática.
43. A14: tem bilhete
44. A15: falta uma
45. P: () e o galo carijó ((está lendo no caderno da aluna que tinha ido até a sua mesa, há vários alunos em volta dela)) você... Essa parte aqui ó...Aí tem que pegar essa...Você foi copiar galo e copiou galinha junto com galo, ficaram os dois nomes... Uma letrinha...
46. ((os alunos conversam entre si))
47. P: A., já terminou?
48. A8: ((fala para um aluno que está perto da lousa)) licença...
49. A: ((falando para um colega do grupo)) () macumba se apaga a vela...
50. A16: O quê?
51. A17: macumba se apaga a vela?
52. A16: fala mais alto...
53. A17: macumba que apaga a vela?
54. A16: Ah..., não
55. A18: é só sopra a vela que apaga.
56. A17: não...
57. A13: ((falando para a pesquisadora)) é ruim que dói a mão para fazer lição, mas é bom para aprender a ler, né?
58. Pesq.: é...
59. P: ((falando para os alunos)) ai, ai, ai, hem?... A., A., quero ver seu caderno.

60. P: tem que completar em casa
61. A19: ()
62. P: agora não.
63. A19: M.
64. A15: to aqui ó ((mostrando sua lição))
65. ((alunos conversam no grupo))
66. A20: você viu ?() o Papa morreu... João Paulo II.
67. A21:no jornal, esse Papa aí
68. A22: ((falando com a colega)) que filme mulher, não passou filme sobre ele... ele não é artística não...
69. A21: ((risos)) artística...
70. A22:Pa- pai?
71. A20: não é Papa
72. As: não é.
73. A20: é o homem mais rico do mundo...
74. A21: não é...
75. A20: do país dele...
76. A21: todo país.
77. A23: pimentinha, pimentinha, dá licença...
78. A22: já acabou H.
79. P: terminaram o texto?
80. A24: prô...
81. P: terminou? ... e aí?
82. A24: professora...
83. P: ((aproximando-se de um aluno e olhando o caderno dele))o título do texto... o título do texto lá embaixo((apontando para a lousa))... A Galinha... E. troca de lugar com o I. por favor, só para ele copiar o texto... que ele não consegue copiar...
84. P: vem I.
85. A22: ((perguntando para o colega)) você fez o cabeçalho no caderno de matemática?

((enquanto a professora está olhando o caderno de um aluno, uma aluna está em pé arrumando o cabelo da outra))

86. P: ((apontando o caderno de um aluno)) é assim que se faz o h?

87. A8: professora, já terminei...

88. P: ((para outro aluno))você está atrasado, por que está conversando?... não, letra maiúscula, olha lá no alfabeto ó((apontando para os cartazes com o alfabeto escrito com os quatro tipos de letra))... olha o que está escrito em vermelho, ta vendo? Tem o maiúsculo e o minúsculo...

89. P: ((olhando o caderno de outro aluno)) deixa eu ver o que você fez..., não fez com letrinha de mão? Só isso aqui?

90. A19: prô, posso beber água?

Não me parece uma aula adequada por ser copia e ter mais broncas e repreensões q qualquer coisa. Não tem uma de leitura?

Além disso, mesmo problema da outra aula desta turma: péssima transcrição sem contextualização, não dá para enetender.

Reveja. e siga o modelo da história atrapalhada, depois que der para entender.

Data: 29/04/05

Série: 2ª série Amarela(30 alunos)

Disciplina: Língua Portuguesa. Letramento e Alfabetização.

Turma Amarela

Contexto inicial: A aula é de resolução de exercícios. A classe está organizada em fileiras individuais. A professora está sentada em uma carteira no fundo da sala de aula. Os alunos levam a atividade para que ela corrija, ou esclareça dúvidas.

Atividade: Cada aluno está com uma folha¹, onde estão desenhados três animais: cachorro, coelho e cavalo.

Os alunos devem completar as frases que descrevem as características desses animais.

((dois alunos conversam))

1 A1: B, só tem duas coisas pra fazer, ó B., não tem mais coisa.((apontando para a folha do colega)) esse deixa na frente.

((um dos alunos vai até a professora e pergunta))

2 A1: É pra escrever o que ?

3 P: que bicho é esse?((professora aponta para a folha de exercício do aluno))

4 A1: cachorro

5 P: ca- chor- ro, começa com que letra?

6 A1: C

((a professora faz intervenção com outro aluno))

7 P: que letra é essa?((apontando para a folha de exercício do aluno))

8 A2: () ((lê o que escreveu na sua folha))

9 P: então vamos lá... que bicho é esse? ((apontando o desenho na folha de exercício do aluno))

10 A2: cachorro.

11 P: então escreve aqui((a professora aponta para o aluno a folha que está sobre a sua mesa)), pegou a folha?

12 A2: peguei.

((a professora atende outro aluno))

13 P: então lê para mim, você pegou a outra folha lá? ((referindo-se à sua mesa que está na frente da classe))() Então escreve.

- 14 P: que nome é esse? ((apontando para as letras que estão na folha de exercício do aluno))
- 15 A3: cachorro.
((a professora olha o lápis do aluno))
- 16 P: vai apontar o lápis, primeiro vai apontar o lápis.
- 17 P: ((fala para outro aluno)) Ó, A. terminou?
- 18 A4: Eu já terminei.
((A2 volta com a folha de atividade na mão))
- 19 P: e aí qual é o nome do seu cachorro? Começa de cima, que animal é esse?
((apontando para o primeiro desenho da folha de exercício do aluno)) Como ele se chama?
- 20 A2: Hã? Bino.
- 21 P: Bino? Como que é o Bi?
- 22 A2: ()
- 23 P: porque você vai colocar o I antes do B? ((apontando para escrita do aluno na folha de exercício))
((a professora chama atenção de dois alunos que estão conversando))
- 24 P: M., M.o L.C. ainda não terminou...
((volta a falar com o A2))
- 25 P: ele mora na...?
- 26 A: ()
- 27 P: o cachorro é aqui em cima.((aponta para as frases na parte superior da folha))
((voltando para outro aluno))
- 28 P: isso, agora aqui ó, o coelho. ((apontando para o desenho na folha de exercício do aluno)) E onde o Bethoven mora?
((A3 volta com o lápis apontado e a atividade na mão, a professora pergunta))
- 29 P: Que animal é esse? ((apontando para a folha de exercício do aluno))
- 30 A3: Cachorro
- 31 P: Então escreve aqui. ((aponta para a parte superior da folha))
- 32 P: E este? ((apontando para o desenho do cachorro na folha de exercício do aluno))

¹ Cópia da atividade em anexo

- 33 A3: Num sei. CA-CHOR-RO
- 34 P : Você lê e não sabe escrever? Não tem como. Vai mostra para a professora onde está cachorro, leia pra mim.
- 35 A3 : cachorro
- 36 P: mas onde estão as letrinhas que formam CA_ CHOR_RO?
- 37 P: não, você não escreveu cachorro aqui, ((apontando para a folha de exercício do aluno)) lê as que formam cachorro...
- ((A3, não responde))
- 38 Não sabe, esqueceu? Cachorro começa com qual letra?
- ((A3 aponta para o c que está escrito na folha. O aluno escreveu: CARO)).
- 39 P: depois
- 40 A3: A ((apontando nas letras que escreveu))
- 41 P: depois?
- 42 A3: O ((apontando no final da palavra que está na primeira linha da atividade))
- 43 P: como ele se chama? Como chama o seu cachorro?
- 44 A3: ((balança os ombros))
- 45 P: dá um nome para o seu cachorro, você não tem cachorro na sua casa?
- 46 A3: eu tinha
- 47 P: como era o nome dele?
- 48 A3: era mulhe
- 49 P: como sua cachorra se chamava?
- 50 A3: o nome dela era Bali.
- 51 P: Bali?
- 52 A3: ((balança a cabeça afirmativamente))
- 53 P: você vai colocar esse nome aqui ((apontando para a folha de exercício do aluno)) ou vai colocar outro nome?
- 54 A3: ((faz que não com a cabeça))
- 55 P: então vai, Bali. Onde ela mora?
- 56 A3: na floresta
- 57 P: ele gosta de que?
- 58 A3: ração

59 P: seu corpo é coberto de...

60 A3: pena

61 P: é coberto o corpo do cachorro?

62 A3: de pelo

63 P: ah bom! Ele é muito o quê?

64 A3: valente

((a professora chama a atenção de dois alunos que estão conversando))

65 P: I,...B. você não terminou.

((a professora fala com o aluno que está ao seu lado))

66 P: ela vive onde?

((dois alunos conversam entre si))

67 A4: ((falando para o colega)) eu já acabei.

68 A5: eu ainda to na do cachorro.

69 A6: qui ô

((a professora fala com o aluno que está ao seu lado))

70 P: Ela mora na...?

71 A7: mas eu já fiz isso.

72 A7: olha aqui prô. ((mostra a folha))

((a professora fala com o A2 que voltou para mostrar a atividade)).

73 P: ele gosta de comer... ele gosta de?

74 P: I, ela é muito o que?

75 A2: bravo.

((falando para outro aluno))

76 P: aqui, vai fazer sozinho,

((a professora conversa com um aluno que está fazendo uma produção de texto))

77 P:vamos ver. a sua historinha você vai começar assim: um dia uma menina...

78 A7: estava

79 P: isso, depois...

80 A7: () ((aluno lê baixo e na gravação sobressai os alunos conversando entre si))

81 P: como ela estava?

82 A7: () ((lendo)).

83 P: você já assistiu um filme que começa e você desliga a televisão, você não fica sabendo o final, se os animais foram atrás dela, ...onde será que eles foram? O que aconteceu?

((A7 volta para o seu lugar))

84 P: ((para outro aluno)) seu corpo é coberto de...

((alunos conversam entre si, estão falando sobre um brinquedo))

85 A8: eu sei é assim.

86 A9: esse aqui não monta.

87 P: Z.E. você não terminou, está atrasado.

Data: Aula 26/04/05

Série: 2ª série Vermelha(30 alunos)

Disciplina: Língua Portuguesa. Letramento e Alfabetização.

Turma Vermelha

Contexto Inicial: Todos os alunos estão sentados em fileiras. Cada um tem uma folha de exercício sobre a carteira. Eles devem formar palavras à partir de sílabas dadas, em seguida devem escrever frases com algumas das palavras encontradas e por último devem localizar palavras num caça- palavras.

A professora vai até a carteira dos alunos, observa como realizaram a tarefa e faz correções individuais.

Atividade: Escrita de palavras, formação de frases à partir das palavras encontradas, localização de palavras em um caça-palavras.

1 A1: O Prô::

2 P: E aqui ((apontando para a folha de exercício que está sobre a mesa da aluna))
você não fez

3 A2: o prô::

4 P: O prô, prô::

5 P: Cada um no seu lugar

6 P: Já acabou, PH, já acabou?

7 A3: falta 7 prá mim termina

8 A4: achei os doze

9 P: e aí W., vamos?

((professora fala com um aluno que está com um brinquedo na mão))

10 P: Lucas, olha esse brinquedinho aí que eu vou pegar

11 A5: Eu tenho um brinquedo aqui

12 P: o quê

13 A5: Eu também tenho um brinquedo

14 P: tá então deixa ele aí

15 A5: Tá guardadinho meu tesouro

16 P: Tá conseguindo agora Vanilson

17 A6: eu qui não

18 P: é só prestar atenção

- 19 P: vai fazer mais, tá certinho, vai lá
- 20 P: Você pega um lápis lá e pinta aqui dentro ((apontando para a folha de exercício do aluno))
- 21 A7: Prô
- 22 P: Pedro, por favor
- 23 P: achou, água, sabão..., não é saboa não, é sabão
- 24 P: O que você tem que trocar aí, fala
- 25 A8: Saboa (rindo)
- 26 P: Fala L.
- 27 P: Você tem que trocar, olha aqui ((apontando para a folha de exercício da aluna))
- 28 essas letras, o A também
- 29 P: Como é que fica agora
- 30 A8: SABÃO
- 31 P: Exatamente, isso, viu como é fácil? Agora procura outra vai
- 32 P: É sabonete? Como é que se fala
- 33 P: O rapazinho tá passando do limite.
- 34 P: É sa- Bo...? Vai Sa-BO-, tá certo? Bo, hum, arruma o N que você pôs o M
- 35 P: Agora leia prá mim, vai
- 36 A8: SABONETE
- 37 A8: Mas tem mais dois e eu só achei um
- 38 P: Você toma banho e fica molhada? O que que você usa
- 39 A8: Toalha
- 40 P: então procura, vai TO
- 41 A8: To- A-
- 42 P: Vai
- 43 A8: Ainda não tem ainda
- 44 P: Como é o lha
- 45 A8: L-H-A
- 46 P: a achou, pode escrever então
- 47 P: agora mais uma vamos lá
- 48 A9: (para o colega que pegou o lápis da sua mão) a se tu quebrasse

- 49 A9: (Para o outro) ô empresta o amarelo aí?
- 50 P: (para outros alunos) são palavras referentes a higiene
- 51 P: então vamos ver se tem cotonete?
- 52 P:CO
- 53 A8:to-ne...te
- 54 P: achou?
- 55 P: Pedro, vamos lá fazer, vai
- 56 P: O que você escreveu aqui? ((apntando para a frase que a aluna escreveu na folha de exercício))Tomar...
- 57 A8: to- ma ba-nho to-do di-a
- 58 P: e o resto? A você colocou um risquinho para separar.
- 59 A8: A toalha é limpa
- 60 P: Escreve aqui embaixo((apontando para a folha de exercício da aluna))
- 61 : usar toalha limpa, aí você tira isso aqui. Não depois você apaga vai.
- 62 A8: Usar toalia, ó prô usa toalia...
- 63 P: Como é que você fala
- 64 A8: Usa toalia...
- 65 P: Como é que você fala: usar, está escrito usa aí ((aponta para a escrita da aluna na folha de exercício))
- 66 A8: Usa toalia
- 67 P: lembra do que você falou, aqui nessa nuvenzinha ((apontando para a folha de exercício da aluna))
- 68 P: é LI lembra que você falou? Mas é LI para escrever toalha?
- 69 P: é LH, tá
- 70 A8: Ó professora
- 71 P: Toalha, só que tem 2 as, tira... é.
- 72 A8: Pronto prô
- 73 P: TOALHA LIPA, não faltando uma coisa?
- 74 P: Antes do P e do B a gente usa?
- 75 P: é LIPA? Ou LIMPA

- 76 P: está faltando o quê? Letra M aqui no meio ((apontando para a folha de exercício da aluna))
- 77 P: e aqui ó, usar , usar, fala, acaba com a letra
- 78 A8: O prô, é pa por o R aqui?
- 79 A8: Professora, professora, é pra por o R aqui? ((apontando para a folha de exercício))
- 80 P: USAR, com R no final
- 81 A8: é aqui? ((apontando para a folha de exercício))
- 82 P: Você tem que apagar, apagar e dar espaço, dá espaço.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)