

Os sentidos da alfabetização nas práticas de ensino de duas professoras bem-sucedidas em Várzea Grande – MT

Ivânia Pereira Midon de Souza

Como citar: SOUZA, M. P. I. Os sentidos da alfabetização nas práticas de ensino de duas professoras bem-sucedidas em Várzea Grande – MT. *In:* MORTATTI, L. R. M ; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p. DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p187-207>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE DUAS PROFESSORAS BEM-SUCEDIDAS EM VÁRZEA GRANDE – MT

Ivânia Pereira Midon de Souza

INTRODUÇÃO

No início dos anos 1980, as estatísticas educacionais denunciavam que mais da metade das crianças que cursavam o 1º ano eram reprovadas. A explicação da repetência escolar era associada a fatores extra-escolares, tais como deficiência nutricional, cultural, intelectual, linguística, a indisciplina, a falta de interesse, a desestrutura familiar e, o mais grave, eram as explicações de ordem psiconeurológicas, muitas vezes diagnosticadas com base apenas no senso comum. Esse fato se faz sentir ainda hoje, em qualquer rede pública e mesmo privada de ensino, porém, com mais cautela que nas últimas duas décadas, em função da divulgação de pesquisas sobre o fracasso escolar e da atuação mais efetiva de políticas de inclusão que vêm divulgando, nas redes de ensino, informações sobre as deficiências de ordem psiconeurológica, diferenciando-as das dificuldades de aprendizagem pontuais, fruto de intervenções pedagógicas ineficientes na alfabetização.

No que concerne à alfabetização, concebo o fracasso escolar como a não aprendizagem da leitura e da escrita, no período em que a criança, em idade adequada, não avança através das hipóteses propostas por Ferreiro e Teberosky (1999). Acrescento a essa lógica do fracasso escolar o analfabetismo funcional, ou seja, a incapacidade de interpretação dos

discursos e seus usos nas práticas sociais, decorrente do nível insatisfatório de letramento.

A transferência da “culpa” pela não aprendizagem para as crianças é muitas vezes utilizada pelos professores para justificar sua fraca formação, inabilidade e mesmo comodismo, diante das situações do cotidiano escolar que exigem um maior conhecimento teórico-prático da alfabetização, do letramento e da educação inserida num contexto social mais amplo.

Um dos fatores pedagógicos apontados pelas pesquisas educacionais, como parte integrante da produção escolar do fracasso na alfabetização e letramento, é a falta de compreensão das escritas não convencionais, ou hipóteses de escrita produzidas pelas crianças, mesmo após a divulgação da Teoria Psicogenética no meio acadêmico e escolar, desde meados dos anos 1980. Frequentemente, tal interpretação equivocada do “erro” é explicitada como problema de aprendizagem, tornando muitas crianças rotuladas após encaminhamento ao apoio pedagógico e até aos serviços de educação especial, iniciando um processo psicológico de autoculpabilização pela sua não aprendizagem.

Outro fator da produção pedagógica do fracasso na alfabetização é descrito por Cagliari (1998) como a desconsideração, por parte dos alfabetizadores, das características individuais de aprendizagem, devido, em parte, ao histórico e prolongado uso das cartilhas, as quais

[...] não sabem lidar com as diferenças no processo de aprendizagem e como prevêem somente o certo, nenhum erro será objeto de estudo. Por essa razão, não encontramos nas cartilhas, nem nos manuais de professores, formas de agir quando um aluno não aprende algo. [...] Os professores sabem, por experiência própria, que é difícil ensinar a ler e a escrever, mas quem analisa uma cartilha fica com a impressão de que tudo é tão simples e perfeito, que ninguém nunca erra nem tem dúvidas. (CAGLIARI, 1998, p. 98).

Nesse sentido, as explicações sobre as hipóteses psicogenéticas tornam mais fácil para o professor a compreensão dos conceitos que as crianças formulam a respeito da escrita, pois o que angustia o professor é não compreender as escritas não convencionais e encará-las como erros. Tal desconhecimento faz com que se recorra à cópia, cuja estética imita os

padrões convencionais, porém, não mobiliza as estratégias cognitivas que a leitura e a escrita espontânea exigem. Em face do desconhecimento sobre o que a escrita representa e como a escrita se dá, muitos professores ainda utilizam a silabação mecânica e a memorização global de palavras simples, o que acaba frustrando crianças que não desenvolveram a capacidade de concentração e de memorização. É assim que o inadequado uso dos métodos ditos tradicionais, decorrente da hegemonia das cartilhas, tem sido apontado pelas pesquisas sobre o fracasso na alfabetização como um dos produtores da não aprendizagem da leitura e da escrita, tanto no que se refere à alfabetização quanto no que se refere ao letramento. Cagliari descreve como o processo de desistência por parte do aluno é produzido pela escola, o que sugere a reflexão em torno do valor conferido aos métodos de alfabetização, sobretudo o uso da cartilha:

[...] o método das cartilhas é considerado em geral muito conveniente pelos professores. Se o aluno não aprender, a responsabilidade não é dele, nem do método, mas da incapacidade do aluno. Como o método considera que todos os alunos partem do zero e vão estudando ponto por ponto, do mais fácil para o mais difícil, isso dá uma falsa aparência de organização. Todos os alunos devem fazer a mesma coisa, do mesmo modo, no mesmo tempo. Para o professor, fica mais fácil avaliar quem está acompanhando e quem está ficando para trás. [...] Se o aluno errar alguma coisa, o professor apaga e coloca o certo. Os pais e diretores olham os cadernos desses alunos e acham que tudo vai às mil maravilhas. [...] Por trás de toda aquela aparente ordem, esconde-se muita coisa mal compreendida, que irá produzir péssimos frutos nas séries posteriores. [...] Os professores que adotam as cartilhas nem sequer param para analisar cuidadosamente o que fazem, ou para investigar por que alguns alunos aprendem e outros não, ou ainda para ponderar a que preço seus alunos aprendem. [...] Aos professores que dizem que também se aprende pela cartilha, que muita gente fez isso e aprendeu bem, deve-se rebater, lembrando todos aqueles que não aprenderam e que tiveram que abandonar a escola. (CAGLIARI, 1998, p. 101-102).

Para Cagliari, as práticas tradicionais de ensino, além de não elucidarem sobre o caráter fonêmico do ensino-aprendizagem da língua, não contemplam os aspectos práticos de seu uso. No método silábico, por exemplo, o professor ensina os alunos a repetirem as sílabas e decorá-las, seguindo a velha concepção de que aprender é apenas memorizar. A pro-

blemática imposta a nós, alfabetizadores, sobre adotar ou não métodos de alfabetização, ou, ainda, como dar conta de ensinar a ler, escrever, compreender e fazer uso da leitura e da escrita, em práticas sociais, denota outras questões conceituais sobre o que, de fato, a escrita representa e como a criança aprende.

Morais (2012) explica que os principais equívocos dos métodos mais usados tradicionalmente, no Brasil (silábico e fônico), residem na visão autocêntrica em relação ao funcionamento da aprendizagem infantil, na medida em que

[...] ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras “substituem os sons das palavras que pronunciamos”. Essa visão simplista é o que justificaria a solução de, simplesmente, transmitir-lhes, de forma pronta, as informações sobre correspondências som-grafia. (MORAIS, 2012, p. 37).

Diante dos fatores de ordem prático-pedagógica produtores do fracasso, referentes à questão dos métodos tradicionais de alfabetização e à falta de compreensão de como a criança aprende, elucidados pelos autores citados, chegamos à questão que considero nevrálgica para a produção escolar da não aprendizagem da leitura e da escrita: as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que orientam a escolha dos métodos tradicionais de alfabetização. Como esses dois aspectos norteiam a prática pedagógica, Klein (2006) considera ser muito importante que os professores alfabetizadores tenham concepções claras de ensino-aprendizagem e de linguagem, dando sentido ao ato de alfabetizar. Enfatiza a autora:

A forma como concebemos determinado produto ou processo da realidade que tomamos como objeto de ensino-aprendizagem influi decisivamente no modo como encaminharemos nossa prática pedagógica. Não apenas a teoria sobre o ensino-aprendizagem, mas também a teoria sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sobre o conteúdo curricular (neste caso, a língua escrita) são elementos essenciais que norteiam nosso encaminhamento docente. Daí a importância de aprofundarmos nossa compreensão científica sobre a linguagem, uma vez que nela se enraízam todos os fundamentos e elementos explicativos da língua escrita. (KLEIN, 2006, p. 7).

As concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem conferirão ao professor a clareza quanto aos objetivos, à escolha das atividades adequadas e às operações cognitivas que estão ocorrendo no sujeito aprendente, em função de sua ação pedagógica intencional e sistematizada.

O título deste texto nos leva a inferir que os sentidos atribuídos pelo alfabetizador ao ato de ensinar a ler e a escrever têm grande peso na produção do sucesso do sujeito, em seu início de escolarização. Considerando os conceitos de alfabetização e letramento como produtos históricos culturais engendrados a partir de interesses e disputas de ordem material e intelectual dos diversos agentes sociais, é de fundamental importância que os professores compreendam o ensino-aprendizagem da língua como um ato político de libertação de mentes, como propõe Freire (1989), ao ressaltar o valor da alfabetização para a construção da cidadania, ou seja, da atuação social consciente de todas as pessoas. Para Freire (1989, p. 19), na prática, o sentido político do ato de alfabetizar materializa-se na escolha de textos que desvelem a realidade, muitas vezes provenientes do universo vocabular dos próprios alfabetizados, somados à outros textos e palavras propostos pelo alfabetizador, caracterizando assim a alfabetização como um ato de conhecimento e criação, por meio da leitura do mundo e da palavra. Essa perspectiva política do ato de alfabetizar e letrar, respaldado pelos conhecimentos científicos acerca da linguagem e da construção do conhecimento, fomenta questionamentos orientadores das práticas pedagógicas relacionados aos objetivos e fins da alfabetização. Nesses questionamentos, estão implícitos o sujeito produto dessa minha ação intencional e o direcionamento das escolhas feitas a respeito dos procedimentos metodológicos, do currículo e de tudo o mais que favoreça o alcance dos objetivos.

A inexistência de sentidos para o ato de alfabetizar tem como consequência a ausência de metas, conteúdos e capacidades que se quer alcançar, ao longo de cada ano de escolarização. Morais (2012) cita estudos de Cruz e Albuquerque (2011) e Oliveira (2010), relativos à ausência de progressão nas aprendizagens dos alunos em função da inexistência de metas de aprendizagem para cada ano que compõe o Ciclo de Alfabetização. A incapacidade de se definir um currículo que proponha a progressão da aprendizagem dos alunos numa dimensão multicultural, por parte dos

Sistemas de Ensino e também por grande parte dos alfabetizadores, revela a falta de conhecimento da relação dialética entre escola e sociedade, bem como do sentido político que a prática pedagógica assume, enquanto mediadora da transformação social. Moreira (2008) assinala:

Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto para consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em sala de aula, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações [...] de certos grupos sociais. [...] Ao mesmo tempo, há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que os professores (as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a auto-estima de estudantes associados a grupos subalternizados. (MOREIRA, 2008, p. 28).

A prática de alfabetização por meio de textos que privilegiam o exercício da interlocução, da argumentação e contra-argumentação, aliada ao trabalho sistemático com agrupamentos produtivos em que as crianças podem colocar em discussão suas hipóteses a propósito da leitura e da escrita, vai ao encontro da perspectiva de um currículo multicultural, aberto às vozes dos agentes construtores da cultura.

Numa perspectiva otimista em relação ao processo de ensino-aprendizagem, procurei evidenciar algumas características pedagógicas produtoras do sucesso na aquisição da leitura e da escrita de alunos do primeiro ano do ciclo de alfabetização, por meio da apresentação das metodologias utilizadas por professoras consideradas bem-sucedidas no município de Várzea Grande – MT. Apresento, ainda, os sentidos que os alunos puderam atribuir à leitura e à escrita, ao longo do processo interativo de ensino-aprendizagem.

Os elementos constitutivos das práticas bem-sucedidas, assim como os indicadores das aprendizagens dos alunos das duas professoras alfabetizadoras, foram colhidos no decorrer da pesquisa de mestrado, de abordagem qualitativa, uma vez que se evidenciaram elementos conceituais e procedimentais caracterizadores das práticas bem-sucedidas. A escolha das professoras sujeitos da pesquisa deu-se pela observância de suas turmas terem, por repetidos anos, alcançado o perfil de alfabetização proposto

para cada ano no Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã do referido município. Esses resultados foram verificados pelos desempenhos dos alunos na Provinha Brasil e na observação da evolução de suas escritas, registradas nos diagnósticos psicogenéticos, desenvolvidos mensalmente e arquivados pela coordenação escolar. Outro critério da seleção das professoras foi a observação da opção de alfabetizar seus alunos com a presença permanente de textos em sala de aula.

INDICATIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E SIGNIFICATIVOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Como procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados, os estudantes fizeram avaliação escrita (Provinha Brasil) e atividades referentes à escrita de textos, frases e palavras, com as quais foi possível constatar que 95% de seus alunos alcançaram o nível alfabético de escrita, conforme os objetivos previstos para o final do primeiro ano do Ciclo Básico, descritos na Proposta Pedagógica do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã (CBAC). Como o perfil de saída esperado para o primeiro ano corresponde ao nível 2 da Provinha, observamos que, aos 64% das crianças classificadas entre os níveis 3, 4 e 5, somam-se 18% das crianças que atingiram o nível 2. Dessa forma, concluo que, na turma da professora Cléa, 82% dos alunos obtiveram um rendimento satisfatório de alfabetização e letramento, tanto para os parâmetros locais quanto para os nacionais.

Quanto aos resultados da aprendizagem dos alunos da professora Emi, na Provinha Brasil, mais da metade da turma alcançou o nível 5. Conforme o Guia de Correção, os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado. A média da turma da professora Emi, seguindo as orientações do Guia de Correção, foi de 21,8, correspondendo ao nível 4 da Provinha Brasil.

Os diagnósticos psicogenéticos individuais de escrita permitiram a identificação do perfil de alfabetização inicial e final dos estudantes, no ano letivo de 2009, evidenciando a progressão da aprendizagem dos alunos. Por meio desse instrumento realizado no início do ano letivo, cons-

tatou-se que mais de 90% dos alunos da Professora Cléa traziam escritas pré-silábicas. A turma iniciou com 20 pré-silábicos e 02 silábicos. Já o último diagnóstico do ano letivo de 2009, efetuado ao final de dezembro, revelou que 4,5% dos alunos apresentavam escrita silábica com valor sonoro, 9,1% eram silábico-alfabéticos, 45,5% eram alfabéticos e 40,1% eram convencionais na escrita, com leitura fluente.

Já na turma da professora Emi, por meio dos diagnósticos psicogenéticos implementados ao início do ano letivo, arquivados na escola, constatou-se que 44,4% dos alunos faziam uma interpretação pré-silábica de escrita, 27,7% eram silábicos, 11,1% eram silábico-alfabéticos e 16,6% eram alfabéticos. De acordo com a última avaliação diagnóstica de escrita, feita em dezembro de 2009, 42,10% dos alunos apresentaram escritas alfabéticas e 57,9% apresentaram leitura e escritas convencionais, nas quais os alunos já começam a demonstrar o conhecimento de algumas regularidades e irregularidades ortográficas. E, como o perfil de saída do primeiro ano é o nível alfabético, concluo que Emi superou as metas para o ano.

Na entrevista semiestruturada com as professoras e na observação de aulas, registradas nos protocolos de observação, foi possível compreender os aspectos conceituais e procedimentais envolvidos no trabalho com textos, os quais serão mais bem explicitados nas descrições das práticas das professoras. Todavia, podemos adiantar que um aspecto em comum encontrado em ambas as práticas foi a presença de número significativo de eventos de alfabetização e letramento, nos quais os alunos, por meio de tentativas de escritas e de leitura de palavras, frases e textos, coletiva e individualmente, eram levados a refletir sobre o que a escrita representa e para que ela serve. Ao longo desses eventos, foi possível identificar que ambas tinham a clara distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, dando sentido à definição dos objetivos, à seleção dos conteúdos e à construção de procedimentos metodológicos de intervenção, impulsionadores da aprendizagem dos alunos. Um segundo aspecto relevante, verificado no discurso e na organização da dinâmica de sala de aula das professoras, foi o conhecimento da teoria psicogenética orientando os agrupamentos produtivos e a distribuição de desafios de escrita conforme as necessidades individuais dos alunos.

Finalizo esta parte do texto referente aos procedimentos metodológicos da pesquisa demonstrando, por meio das entrevistas individuais com as crianças, ao final do ano letivo, quais os conhecimentos construídos acerca da funcionalidade da língua escrita e dos sentidos atribuídos pelos alunos à leitura e à escrita, após um ano letivo de desenvolvimento sistemático em práticas sociais de alfabetização e letramento. Vejamos alguns depoimentos dos alunos da Professora Cléa, sobre as práticas de leitura das quais participaram.

I: O que você mais gosta que ela leia?

LG: Receita que é mais importante que historinha, prá sabê fazê a comida.

I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

LG: Já aprendi da onça, cantá, lê, aprendi a respeitá.

(Lu. Gu.-Alfabetico- Entrevista 02/12/2009)

M.: Faz tempo ela leu uns livrinhos de letras. Historinhas das letras. Faz tempo também ela já contou histórias da Chapeuzinho Vermelho. Ontem foi a música da noite. Escreveu uma vez sobre o preconceito. A gente já fez uma receita lá na sala. Ela foi..., foi lendo os ingredientes no papel e nós fomos fazendo. Hoje ela leu um texto da girafa: “A Girafa sem Sono”.

I: Você sabe o que é um texto?

M.: Texto tem um título e um monte de palavras. A gente lê a história no texto.

I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

M.: Aprendi a lê, aprendi sobre os animais do Pantanal, aprendi a fazer brigadeiro e fazer convite. Aprendi sobre pessoas de outros países que têm outras cores. Sobre as raças.

I: Qual foi o texto de que você mais gostou?

M.: Eu mais gostei foi da receita. (Mar.- Alfabetico Convencional- Entrevista 12/12/2009)

I: Você sabe o que é um texto?

G.: Sei, um texto é quando você lê alguma coisa. Quando você está lendo do gatinho..., historinha é texto, música é texto, porque ela éééééé’...., música tem refrão, música é pra ler e pra cantar também. (Gis.-Alfabetica Convencional- Entrevista 04/12/2009)

I: Que atividade você mais gosta de fazer na sala de aula?

Ar.: Pôr a mente pra escrever texto.

I: Como assim?

Ar.: Quando a gente lê, a gente entra dentro da mente da gente [...] Aí entra tudo dentro da minha cabeça.

I: Você sabe o que é um texto?

Tal: Um texto é aquele negócio que serve para lê. Eu acho que o cartaz é um texto. Historinha também é um texto, porque tem muitas letras e muitas fotos que dá pra nós lê (Ta. Mar. – Alfabética Convencional-Entrevista 12/12/2009).

I: O que ela lê?

Ani.: Ela lê historinha, um monte de coisa. Ela fala como que lê. Cartinha e receita, bastante. Ela é a professora mais legal que eu já estudei (Ani. – Silábica-Alfabética – Entrevista 12/12/2009).

As explicações dadas pelas crianças revelam que concebem os textos como uma ferramenta da qual se podem obter informações, instruções – “[...] ela foi lendo os ingredientes no papel e nós fomos fazendo” –, conhecimentos importantes – “[...] aprendi, sobre cuidar dos bichos, num comê muita bala com refrigerante que passa mal”, além do prazer proporcionado pelas histórias e músicas – “[...] música é pra ler e pra cantar também”. O reconhecimento da função social que os textos exercem também ficou evidente na fala dos alunos, uma vez que alguns deles chegaram a estabelecer uma hierarquia entre os gêneros segundo sua utilidade. “Receita que é mais importante que historinha, que é prá sabê e fazê a comida.” O fato de as crianças perceberem que os textos trazem informações ou mensagens denota a existência de uma concepção de texto como instrumento social e de seu caráter interlocutivo. Quando as crianças expõem o que aprenderam nos textos, demonstram que houve mais do que decifração, que houve interpretação. A aluna Ari. foi brilhante, ao descrever o que acontece quando ela está lendo. “Quando a gente lê, a gente entra dentro da mente da gente. [...] Aí entra tudo dentro da minha cabeça.” Para ela, ler implica pensar para adquirir conhecimento.

Outro aspecto evidente foi a identificação por parte das crianças de elementos formais do texto e de aspectos próprios dos gêneros textuais e seus portadores, tais como título, refrão, fotos, ingredientes. Foram citados os gêneros receita, convite, poema, música, narrativas, textos informativos e listas.

Além disso, as crianças foram unânimes em suas respostas, no que se refere à consideração do texto como uma ferramenta de aprendizagem de leitura e de escrita. Ao serem questionados sobre o que aprenderam com os textos em sala de aula, todos afirmaram que aprenderam a ler e escrever. Vejam-se alguns depoimentos que evidenciam a compreensão dos aspectos fonográficos da língua escrita, bem como a preocupação com as regularidades e irregularidades ortográficas:

I: O que você mais gosta que ela leia?

T. M.: É doooooo... a historinha do H e do R. Que o “H” fala assim, né, o “H” não tem som. [...]. Ele é mudo. Ela já fala pra nós assim. [...]. Tem gente que, quando vai escrever carrinho assim, escreve só com um “R”. Aí, quando a tia vai escrever no quadro, todo mundo tem que apagar o carrinho, e fazer com dois erres. Mas eu já sei escrever carrinho. (Tal. Mat. – Alfabética Convencional – Entrevista 12/12/2009).

I: Você sabe o que é um texto?

Moi.: Um texto é pra escrever, tem vez que ele é quadrado e gordo, porque é cheio de letras. Música é texto, né? Porque vai saindo um monte de canto da boca, vai saindo as letras da boca. Porque é a boca que faz o som. Bilhete, convite, receita é texto, por causa das letrinhas, tudo tem letrinha, é por causa disso. (Moi. – Alfabético – Entrevista 30/11/2009).

I: Você já sabe ler?

A.: Já.

I: E escrever?

A.: Também. Sozinho.

I: Que que é mais difícil ler ou escrever?

A.: Escrever, porque tem aquelas palavras: BRE, RE, RA.

I: Aquelas que têm “R”?

A.: Parece que é com P, mas é o B. Eu fui ponhá o P e era o B, prá escrevê BREJO. E lê é mais fácil porque é rapidão, só precisa do olho. (Al. – Alfabético Convencional – Entrevista 30/12/2009).

Observemos agora alguns depoimentos coletados durante as entrevistas com os alunos da professora Emi, que explicitam os conhecimentos dos alunos referentes à textualidade, bem como a compreensão do texto como importante portador de informações.

I: Você sabe o que é um texto?

Bi: Sei, um texto é tipo uma música [...] quase igual uma história. É uma história. [...] Tem palavras importantes. [...] É porque tem... A

gente aprende também com elas... Eu já aprendi da pata Tiana, dos três porquinhos.

I: Quais os temas que a tia já trabalhou dentro dos textos?

Bi: Sobre o amor, da escola [...] Nós trabalhamos já o texto sobre o lixo. [...] O que mais eu gostei foi o texto da pata Tiana, porque tinha bastante coisas importantes, nele falava sobre a letra. (Bi.- Alfabética Convencional – Entrevista 03/12/09).

Jo: Ela lê um monte de coisas, tipo assim, palavras e texto. Ontem era da rosa, margarida... lê livrinhos também...

I: Você sabe o que é um texto?

Jo: Sei, é um monte de palavras assim... [e abre os braços]. Convites e cartas são textos.

I: O que você já aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

Jo: Aprendi da pata. Da raposa, do pato, sobre a escola, calma aí... foi o texto da sapa que ela passou hoje... (Jo.- Alfabético Convencional – Entrevista 03/12/09).

I: Sua professora lê pra vocês?

Jo. Vi: Lê, lê no quadro, tem vez lê no caderno.

I: O que ela lê? Os textos, as coisas lá para a gente fazer. Ela lê os textos que ela passa no quadro.

I: Você sabe o que é um texto?

R – Sei... haaa, num sei. É aquilo que tá na parede. Prá ler um texto tem que sê inteligente [...] Tem palavra, texto é palavras. (Jo. Vi – Alfabético – Entrevista 03/12/09).

I: O que ela lê?

Lu: Um monte de coisa, texto, músicas.

I: Qual dessas músicas você achou mais legal?

Lu: Pisquei pro menino, o menino gostou, contei pra mamãe, mamãe nem ligou, contei pro papai, o chinelo cantou. [...] Ah, é legal, aprender música é legal.

I: Você sabe o que é um texto?

Lu: Alguma música, alguma história. [...] tem que ter desenho, umas palavras... (Lu. Alfabético Convencional – Entrevista 30/11/09).

Ma. Ed.: Eu sei o que é um texto. Um texto é uma historinha infantil e uma receita.

I: Que outros tipos de texto você conhece?

Ma. Ed.: Eu conheço da música.

I: O que você aprendeu nos textos que a professora já trabalhou na sala?

Ma. Ed.: Aprendi trabalhinho, reciclar, cuidar do meio ambiente, historinha.

I: Qual foi o texto de que você mais gostou?

Ma. Ed.: Do meio ambiente. [...] Para a gente colaborar com o meio ambiente. Você vê que o pátio tá limpinho? É por causa do nosso trabalho. (Ma. Ed.-Alfabetica - Entrevista 01/12/09).

I: A professora Emi. lê prá vocês?

Vi. Ca.: Lê. [...] ela lê historinhas, textos, e historinhas tem vez do livro

I: E o que é texto?

Vi Ca: Texto é o que ela escreve no quadro. Agora ela escreveu sobre o sítio.

I: E o que você já aprendeu com os textos que ela passa na sala?

Vi. Ca.: Sobre os três porquinhos, sobre o sítio, sobre um monte de coisas. Eu nunca fui no sítio. Eu aprendi no texto do sítio que a água é azul, que tem peixe, que tem fruta lá também. [...] Eu também gostei mais do convite, porque é de convidar a gente para ir no aniversário. (Vi. Ca. Alfabetica Convencional – Entrevista 30/12/09).

Não foi percebido, na fala das crianças, o entendimento do texto como meio de interlocução entre autor e leitor. Para as crianças, o texto escrito é definido por suas características gráficas, “é um monte de palavras assim”, “Tem palavra, texto é palavras”, “tem que ter desenho, umas palavras...”, entretanto, ao dizer que texto são palavras e não letras, já está implícito o conhecimento de que essas palavras possuem um significado e que são importantes para a compreensão do texto. A fala de Bi. confirma essa afirmação: “Tem palavras importantes.[...] A gente aprende também com elas...” Assim como Bi. outros alunos compreenderam o texto como portador de instruções e informações importantes.Vi. Ca. foi além, comprovando em sua fala o quanto o trabalho com textos é importante para ampliação do universo dos alunos. “Eu nunca fui no sítio. Eu aprendi no texto do sítio que a água é azul, que tem peixe, que tem fruta lá também”. Por meio do texto, ela pôde vislumbrar um lugar que não conhecia concretamente e, por isso, o considera importante. Ma. Ed. também conseguiu fazer a relação entre os conhecimentos apreendidos no texto com a vida prática, ao explicar que, após terem aprendido sobre o lixo e sobre o meio ambiente, puderam compreender a importância de manter o pátio da escola limpo. “Aprendi [...] cuidar do meio ambiente [...] Você vê que o pátio tá limpinho? É por causa do nosso trabalho”. De todos os conhecimentos apreendidos em sala de aula, o texto é o considerado por Jo. Vi. como o mais complexo: “Prá ler um texto tem que sê inteligente”. Na definição de

texto feita pelas crianças, apareceram os seguintes gêneros: carta, receita, convite, narrativas infantis, músicas, quadrinhas e história em quadrinhos. Suponho que o fato de todas as crianças saberem dar exemplos de textos tem relação com o trabalho continuado com textos pela professora Emi.

Nos depoimentos seguintes dos alunos da professora Emi, foi possível notar a importância que atribuem à escola e ao aprendizado da leitura e da escrita em suas vidas:

I: As pessoas precisam aprender a ler e escrever? Por quê?

Bi: Sim. Porque quando ela tiver velhinha e ela não tem carro aí ela tem que pegar ônibus. Aí ela se perde, porque tem que ler tipo um farol que tem em cima do ônibus.

I: E esse farol indica o que?

Bi: Indica que vai para São Mateus, Pro Canelas (bairros) Que mais... não conseguem ler e escrever. (Bi. Entrevista – 03/12/09).

I: Você acha a escola importante?

Jo. Vi.: Sim, para aprende [...] quem não estuda vira escravo, trabalha na rua e quem estuda vira inteligente.

I: As pessoas precisam aprender a ler e escrever? Por quê?

Jo. Vi.: Sim, para aprendê a lê e para aprender a escrever, para não errar a letra igual meu pai. Tem vez ele erra, tem vez ele pede para mamãe escrever... como é o nome... no celular. Ele pede para mamãe escrever as letras no celular [...] Ele não erra sempre, só às vezes.

I: E você? Vai errar?

Jo. Vi.: Não. Vou acertar tudo. (Jo. Vi. – Entrevista – 30/11/09).

I: Você acha a escola importante? Por quê?

Yoh: É muito, porque ela ensina a criança, e se ela não estudar na escola e quando for fazer a profissão não vai... sem escola não tem profissão, sem profissão não tem dinheiro.

I: Você acha que pessoas precisam aprender a ler e escrever? Por quê?

Yoh: Acho. Para ler as coisas, um monte de coisa, até fora da escola [...] às vezes acho que precisam mais do que eu. Eu acho assim, né. Tem gente que é pior do que a gente às vezes. Aí tem que aprender mais, eu acho. A gente lê na casa também, e se for adulto, no serviço. (Yoh.– Entrevista – 30/11/09).

I: Por que você vem à escola?

Vit. Ca. : Porque eu gosto de aprender. [...] porque aprende ler, aprende escrever. Aí se a patroa pergunta alguma coisa, aí ele fala: Eu não sei ler. E quem estuda fica esperto. Se a mamãe pede pra ler uma receita, aí ele sabe ler. Também lê o jornal. (Vit. Ca. Entrevista – 01/12/09).

I: Você acha a escola importante? Por quê?

Ma. Ed.: Eu acho muito importante. Porque... pra gente aprender e ficar mais legal. [...] Pra mim aprender e ter uma profissão legal quando eu crescer.

I: E que profissão você quer ter?

I: Médica, médica.

I: Por quê?

Ma. Ed.: Porque também é uma profissão muito legal.[...] porque também a gente ensina pra mãe que tem que usar os remédios certos e eliminar os mosquitos da dengue.

I: Então quem não estuda não tem uma profissão legal?

Ma. Ed.: Não, não tem. Por exemplo, minha mãe. Por isso ela não foi médica e foi cabeleireira.

I: As pessoas precisam aprender a ler e escrever? Por quê?

Ma. Ed.: Qualquer pessoa que não sabe precisa ler, escrever e aprender. Porque eles precisam ler e escrever para aprender bastante as coisas.

I: Há pessoas que chegam adultos sem saber ler e escrever?

Ma. Ed.: Tem. Eu já vi na televisão.

I: E o que você acha dessas pessoas?

Ma. Ed.: Eu tenho dó [...] (Ma. Ed.– Entrevista – 01/12/09).

Os depoimentos coletados por meio das entrevistas individuais ilustram a compreensão/representação dos alunos acerca do uso da leitura e da escrita em suas vidas e o quanto esse conhecimento favorecido pela escola é importante para o presente e para seu futuro enquanto cidadãos.

CAPACIDADE DE TRABALHO COM HETEROGENEIDADE DE SABERES E CLAREZA QUANTO AOS OBJETIVOS A ALCANÇAR: ASPECTOS METODOLÓGICOS RELEVANTES NO TRABALHO DA PROFESSORA CLÉA

Por apresentar certo conhecimento de como a criança aprende, a professora tem a clara convicção de que todas podem aprender e que a velocidade dessas aprendizagens pode variar. O que não significa, para ela, esperar que a criança aprenda espontaneamente, sem a devida intervenção pedagógica. Observemos no depoimento de Cléa a perspectiva inclusiva com a qual encara a diversidade de saberes de seus alunos:

I: Quais são as características/qualidades necessárias para alguém atuar na alfabetização?

C: Primeiro, gostar do que faz, ninguém faz direito aquilo de que não gosta. E acreditar na criança. Acreditar que toda criança pode aprender. Ter a consciência de que a aprendizagem é única e individual para não querer padronizar as crianças. Cada uma tem seu ritmo. A criança nunca é problema, o problema deve ser nosso de desvendar como fazer para ensiná-la. (Entrevista com Cléa, em 20/01/2010).

O relato da aula a seguir descreve a atividade em que ela trabalha a produção da escrita por meio de agrupamentos produtivos, evento em que as crianças são desafiadas a escrever textos, frases ou palavras, conforme suas possibilidades e conhecimentos sobre a escrita. Essa foi uma atividade ocorrida após a leitura e a interpretação da história do Patinho Feio, seguidas da produção de texto coletivo, momento em que as crianças reconstroem oralmente o texto e a professora age como escriba, fazendo as intervenções necessárias. Após essas duas etapas coletivas, entendidas como referências para a escrita individual, Cléa propõe aos alunos que recontem e reescrevam a história, em duplas ou trios, de maneira independente. A atividade teve início após uma breve introdução a respeito do tema preconceito, atitude identificada pelas crianças como um comportamento inadequado dos personagens da história em relação ao Patinho Feio, nas etapas anteriores de leitura e interpretação da história. O resgate da questão central do texto, por meio de questionamentos às crianças e da intertextualidade com a lista de preconceitos elaborada pela turma, durante uma das etapas de realização do projeto didático “Xô, preconceito, olha o respeito”, foi necessário, segundo Cléa, para fornecer informações que ajudarão os alunos no planejamento e seleção de “ideias” para a composição do texto. Em seguida, Cléa fez a reconstrução oral coletiva da história pelas crianças, com a ajuda das imagens seriadas. Só então ela parte para a produção escrita com desafios diferenciados, conforme as hipóteses de escrita dos alunos.

A sala já está com uma posição diferente e as carteiras já estão em duplas. [...] Percebo que ela está formando as duplas por hipótese psicogenéticas próximas. [...] Shei. diz: “Acho que hoje vamos inventar textos e escrever, porque a tia tá juntando as crianças”. Eu: “Quando ela junta vocês, é porque vai ter produção de textos?” Marq: “Às vezes é. Às vezes é leitura também, ou então é prá ajudar o colega”. (Protocolo de observação, 12/11/2009, folha 01, linhas 01-09).

Foi muito produtiva essa recontagem da história. [...] C. volta à lista de preconceito e pergunta: “Qual desses preconceitos o patinho feio sofreu?” As crianças respondem: “O primeiro!” Tali: “Da aparência”. C. vai ao quadro e escreve o cabeçalho [...] continua escrevendo: PRODUÇÃO DE TEXTO. Logo abaixo, escreve: 1– PRODUIR UM TEXTO EM GRUPO. 2– ILUSTRAR O TEXTO [...] Gui: “Eu já sei o que que é pra fazer”. Tali. e Al: “Eu também, é pra fazer um texto”. [...] C: “Eu vou distribuir essas folhas e vocês vão produzir um texto em grupo. Quer dizer, as crianças que estão desse lado vão receber essas folhas aqui e vão dobrá-las assim”. [...] As crianças do lado esquerdo recebem a folha (uma por grupo) e começam a tentar dobrá-la. Enquanto isso, ela desenha no quadro como a folha vai ficar dividida. Eles olham e compreendem. Depois, ela explica que os grupos terão três pessoas e que eles deverão se organizar dividindo as tarefas. Nesse grupo, estão reunidos silábico-alfabéticos, alfabéticos e convencionais. [...] Os grupos da direita receberam uma folha com quadrinhos em série (quatro cenas), onde eles terão que montar frases com o alfabeto móvel que descrevam as cenas e depois copiá-las ao lado das imagens na folha. E, ao lado da mesa de C., estão Lu., Bru. e Luís, que [...] deverão montar palavras do texto O Patinho Feio com o alfabeto móvel e depois escrever na folha que a professora deu. Os dois alunos são silábicos com valor sonoro, quase silábicos alfabéticos. Luís é recém-alfabético. Depois que todos os grupos são montados, C. começa a transitar pelos grupos fazendo perguntas de intervenção. O primeiro grupo a que ela vai é o dos silábicos com valor sonoro que escolhem as palavras Pata, chocando e ninho [...] e eu vou para outro grupo de alfabéticos e convencionais, onde estão Marq. (convencional), Tali. T. (recém-alfabética) e Gis. (alfabética, ganhando fluência na leitura). Eles fizeram uma moldura na folha com giz de cera e escreveram o cabeçalho e seus nomes. Estavam escrevendo a frase do primeiro quadrinho. Marq. foi eleito para escrever e já tinha escrito: “OS OVOS QUE” Tali. está ditando a primeira frase. Marq. fala: “BRA”. Gis: “É o B, o R e o A”. Ele continua escrevendo e afirma com a cabeça. Tali. repete: “OS OVOS QUEBARAM”. Gis: “Você falou BA”. Tali. corrige: “BRA, BRA”. Gis. afirma com a cabeça. Tali: “Agora o RAM. O R e o AO”. Marq. escreve rápido e Gis. concorda. Marq. já ia escrever sem o R. As duas olham a escrita e Tali: “Ia faltar o R”. Mas ele escreve corretamente. Os três lerem a frase e Talita completa: “Aí só faltava um ovo”. [...] Lu. enfia a cabeça entre Marq. e Tali. e presta muita atenção na escrita e na fala de Tali. Quando terminam a frase, ele volta para o seu grupo. Tali. fala: “Agora vem a outra parte a história”. Enquanto ela e Gis. vão olhar as imagens seriadas que C. pôs no quadro, Marq. faz mais linhas para continuar a história. [...] Vou para outro grupo onde tem Ari., que é alfabética, Tali. P, que é recém-alfabética e Wil., que é silábico-alfabético. Eles já montaram com o alfabeto móvel a frase referente à primeira imagem, assim: “A PATAESTAV CHOCANDO SO OVO”. [...] Tali. P. e Ari. passam

o dedo embaixo das palavras dizendo: “A pata estava chocando os ovos”. [...] Fui para o grupo de Tali. M., que é convencional, Edu., que é recém-alfabético e Al., que é convencional. [...] Eles fizeram margens com giz de cera [...] Edu. não saiu para o recreio. Ele fala que vai copiar para mostrar para sua mãe, em casa, o que ele fez. Ele me mostra a folha de seu grupo. Os quadrinhos estão numerados e eles escreveram assim: “1) QUEBROU O OVO E NA SEUUM PATO FEIO. 2) A MAMÁ PATA FOI COM OS SEUS PATINHOS NA LAGOUA E O PATINHO FEIO FICOU OLHANDO. 3) O PATINHO FEIO RESOLVE NADAR OS PATINHOS BUNITOS FICOU FICRÃO RINDO DOPATINHO FEIO. 4) DEPOISRESOLVEU I EMBORA CHORANDO 5) CHEGOU IVIU OS CISNES”. Os quadrinhos 6-7 e 8 ficaram para depois do recreio. (Protocolo de observação 12/11/2009. Folha 03, linhas 21-50, folha 04, linhas 01-50 e folha 05, linhas 01 -50).

Os produtos finais de escrita dos alunos, embora nem todos tenham produzido textos longos, são analisados por Cléa, quanto aos aspectos de apropriação do sistema de escrita e quanto ao avanço na organização textual e conhecimento das características linguísticas do gênero estudado. As escritas finais dos alunos são consideradas como diagnósticos indicativos das capacidades já consolidadas por eles e dos conteúdos que deverão ser retomados, em seus planejamentos futuros.

A PRÁTICA CONSTANTE DA LEITURA DE TEXTOS LÚDICOS E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS COLETIVOS: INDICATIVOS METODOLÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO DA PROFESSORA EMI

A explicação dada por Emi sobre alfabetização e letramento reflete sua clareza quanto às escolhas metodológicas que possibilitam a aquisição da leitura e da escrita, bem como o conhecimento da funcionalidade dos gêneros textuais:

Alfabetização refere-se ao conhecimento da língua escrita e letramento significa fazer uso da língua escrita nas práticas sociais. Não são sinônimos, alfabetização é conseguir ler e escrever mesmo, usar as letras, conhecer os sons [...] Letramento refere-se a um processo de aprendizagem social e histórico da língua escrita. As crianças que têm acesso desde cedo a livros infantis, jornais, revistas, que ouvem histórias contadas pelos seus pais, por exemplo, são mais estimuladas em seu processo de

aprendizagem, porque já convivem com práticas de letramento. (Entrevista com Emi, em 17/12/2009).

A atividade em que Emi propõe uma pequena produção de texto em dupla, por meio de entrevista, é um exemplo de como ela realiza sua prática de alfabetização. Essa atividade garantiu que as crianças conhecessem o gênero entrevista, vivenciando-a, ao mesmo tempo em que puderam refletir sobre a escrita das palavras, se ajudando mutuamente e trocando informações.

Emi pede atenção e começa a explicar: “Essa atividade será como uma entrevista. Você vai falar um pouco de você para o colega e depois o colega vai falar dele para você [...] Tá vendo essa folhinha aqui? Aqui [...] você vai escrever, seu nome, seu apelido, do que você gosta. Mas só que é assim, a Gab vai escrever a respeito de Ran e Ran vai escrever a respeito da Gab. Depois a tia Emi vai chamar aqui na frente para ler e falar sobre o colega. Você não vai falar de você. Você vai falar do seu colega e ele vai falar de você, tá legal? Entenderam?” As crianças responderam em coro que sim. Emi: “Para isso, vai precisar de duas folhas”. Emi passa distribuindo as folhinhas e algumas crianças começam a escrever o próprio nome [...] Emi percebe e retifica: “Não é para escrever o seu nome. É para escrever o nome do colega, pois ele é quem será entrevistado. [...] As crianças apagam e outras simplesmente trocam a folha. Emi reexplica várias vezes, individualmente: “Não é para conversar outras coisas. É para conversar sobre o assunto que está aí. O primeiro item é se tem apelido. Estão vendo?” [...] E lê a folha inteira para as crianças. E elas tentam acompanhar com o dedinho. [...] Emi diz que podem começar. [...] Bi. conversa com seu parceiro: “Aqui já é outra coisa, ó, o apelido. Você tem apelido?” Ele diz que tem. Vou passando entre as carteiras e vejo que as crianças compreenderam e estão animadas em saber sobre o outro. Vejo que leem as perguntas e repetem olhando para o outro. Na hora da resposta se ajudam mutuamente na escrita, dizendo a letra que é para escrever. Exemplo: “MACARRÃO é com ÃO. Faltou o A e a cobrinha em cima do A”. “Meu nome é com Y- O-H- A- N”. [...] A atividade foi um sucesso. [...] Emi passa entre as carteiras fazendo intervenções quanto à escrita e a segmentação das palavras na frase. Quando percebe que já terminaram, Emi diz: “Agora vamos ler lá na frente”. Lu. diz que quer ir primeiro [...] (Protocolo de observação- 03/12/09).

Essa foi uma ótima oportunidade de leitura e escrita, que favoreceu o uso da linguagem oral e escrita de uma forma significativa e agradável para as crianças, além de favorecer a troca de informações sobre elementos próprios da alfabetização. Uma ação notada em todas as aulas, reforçando as instruções dadas por Emi antes da execução das atividades, é o atendimento individual, porque Emi passa entre as carteiras, observando as escritas das crianças e orientando sobre a ortografia, pontuação, letra maiúscula, posição da escrita na folha etc. Todavia, há que se ressaltar que, para que os alunos chegassem a esse nível de autonomia na produção de pequenos textos, Emi iniciou o processo de alfabetização seguindo as famílias silábicas. Emi também toma leitura individualmente das crianças, além de fazer ditados periódicos e cópias sistemáticas dos textos estudados. O relato de Emi evidencia como ela costuma proceder, no início da alfabetização, com a ajuda dos textos.

Não deixo faltar os textos desde o início da alfabetização, as vogais são sempre apresentadas dentro de textos, as letras do alfabeto também. Todos os dias tem a leitura do alfabeto ilustrado. [...] Todos os dias tem que ler os numerais, cantar as musiquinhas que são voltadas para a *memorização mesmo*, do alfabeto. [...] Essas que você pode ajudar as crianças a memorizarem o alfabeto, e é uma leitura. [...] Quando ela identifica os sons e todas as letras do alfabeto, aí você começa a dar aqueles conteúdos que vão fazer a criança avançar. Então, a primeira coisa é [...] trabalhar o alfabeto, depois começa já a identificação no quadro daquilo que é significativo para elas, as quadrinhas, os textinhos memorizados, as parlendas, principalmente aquilo que ela conhece, os versinhos, as musiquinhas curtinhas. Porque, quando a criança sabe de cor, é mais fácil. [...] Aí vem a identificação de palavras, as listas de palavras, mas tudo dentro de um contexto maior, que é o texto. Sempre antes de ir para o trabalho considerado tradicional, que é o trabalho com as sílabas, sempre vou ter aquela preocupação do trabalho com a unidade maior, que é sempre um textinho de introdução. Mesmo que ela não saiba decifrar [...], ela já consegue identificar que texto é aquele. [...] Se você leu o alfabeto e leu o texto, ela vai identificar. Nos anos de alfabetização, fui observando que, quando colocava as letras dentro de um contexto maior, ficava mais fácil para as crianças. Não que a gente não vai dar isoladamente, às vezes também tem que dar isoladamente, a cópia, tem que dar a cópia para treinar a escrita, mas sempre tem que estar identificada num contexto. Pode ser uma música, pode ser um versinho, uma parlenda, uma adivinha, isso nunca falta. Desde o início do ano eu trabalho assim. E assim, quando eles já adquiriram o conhecimento da leitura e da escrita, eu começo o trabalho com os gêneros. Aí trabalhamos bilhetes, convites, cartazes, por-

que eles já têm mais conhecimento para poder compreender os gêneros. A própria interpretação da historinha fica mais fácil. (Entrevista com Emi, em 17/12/2009).

Esse relato da professora Emi, a respeito de sua metodologia de alfabetização com vistas a oferecer informações aos alunos sobre a importância do conhecimento das letras e das sílabas para a composição de palavras, frases e textos, me forneceu dados sobre sua concepção de leitura. A compreensão da concepção de leitura de Emi sugere sua concepção de alfabetização, que, conseqüentemente, explicará a escolha de suas metodologias para o ensino da leitura. A prática inicial de alfabetização de Emi comporta concepções de leitura enquanto decodificação. Ao longo do ano, acrescenta a concepção de leitura enquanto compreensão, interpretação, e a leitura enquanto meio de participação social sugerida pela presença dos gêneros citados por ela.

O fato de Emi considerar primordial a leitura do alfabeto e eleger essa prática como atividade permanente pode ser interpretado como uma prática tradicional embasada por uma concepção de que a compreensão da leitura só acontece mediante o conhecimento das letras e seus sons. Entretanto, a leitura sistemática do alfabeto, feita paralelamente à leitura de textos, e a identificação das letras dentro desse texto nos levam a concluir que Emi entende a leitura não como apenas um processo de decifração, uma vez que as crianças são estimuladas a ler e compreender o texto, mesmo ainda não dominando o conhecimento de todas as letras. O texto, para ela, passa a ser mais um instrumento para a alfabetização, sem, no entanto, deixar de favorecer os aspectos do letramento.

Notei, no planejamento e nas aulas de Emi, a utilização pequenos textos que a criança já sabe de cor, os quais possibilitam a reflexão sobre a relação entre a fala e o ajuste fonográfico, dando às crianças a impressão de que ler é fácil. Já as rimas, além de fornecerem informações sobre a estrutura do gênero poema, fazem com que a criança perceba as palavras e fonemas repetidos, formulando hipóteses sobre a escolha das letras pelo som. Como esses textos conferem mais autonomia às crianças, Emi os considera mais fáceis, preferindo introduzir os gêneros à medida que os alunos vão ganhando mais fluência na leitura.

Como ficou evidente, ela faz uma preparação das crianças, priorizando os aspectos da alfabetização antes de introduzir outras variedades, concentrando-se nos textos literários, curtos e lúdicos. Contudo, além de focar a decifração, sempre deixa claro para as crianças que aquele texto traz alguma informação e que é preciso entendê-lo. Assim, as crianças formulam o entendimento de que ler é também procurar compreender o texto.

Alguns conhecimentos orientam a escolha das cantigas, adivinhas e parlendas para iniciar a alfabetização, como a consideração de que a construção de significado dos textos durante a leitura dependerá do conhecimento de mundo, de conhecimentos prévios e da linguagem própria da criança; por isso, propõe textos lúdicos e conhecidos, de forma a contemplar essas especificidades iniciais. A seleção de textos segundo a tradição cultural, próprios do universo infantil, facilita a leitura na alfabetização, no que se refere tanto à compreensão quanto à decifração. Segundo Cavazotti,

[o]s textos literários, [...] principalmente os poéticos, pela sonoridade e pela musicalidade do ritmo e da rima, têm finalidade de fruição, facilitando de forma lúdica a compreensão da relação existente entre a oralidade e a escrita. Convém ressaltar que o texto literário comporta a possibilidade de muitas interpretações de acordo com a sensibilidade, a cultura e a visão de mundo do leitor. Entretanto, o professor deve orientar os alunos quanto aos limites da interpretação, no sentido de proporem idéias pertinentes ao texto do autor. (CAVAZOTTI, 2004, p. 34).

Ao ser questionada sobre a reação das crianças diante do trabalho com textos e sobre sua preferência por atividades realizadas partindo principalmente de textos curtos e lúdicos, Emi explica:

Elas amam ouvir as histórias infantis. E quando a leitura do texto é no quadro, vejo que elas se sentem mais à vontade quando o texto é de conhecimento delas. Os alunos sentem mais autonomia. (Entrevista com Emi, em 17/12/2009).

Certamente, os autores do letramento propõem a alfabetização pelos gêneros já nos primeiros contatos das crianças com a escrita, entretanto, iniciar pelos textos que a criança já sabe de cor tem como vantagem a motivação para a aprendizagem, uma vez que ela acha que já está lendo. De fato, ela já está lendo utilizando-se de estratégias de leitura baseadas

nos conhecimentos que já possui, sobre o que é ler. Ela não estará decifrando, mas, seguramente, estará formulando perguntas mentalmente sobre os elementos que está observando no texto, durante a leitura, e compondo hipóteses para responder a essas perguntas. Quando a professora vai lendo coletivamente o texto no cartaz, por exemplo, as crianças vão observando a relação entre a fala e a escrita e tirando conclusões, como: “Tudo que falamos pode ser escrito com letras”. “Algumas palavras são grandes e outras menores”. “Para escolher a letra certa precisamos observar quais letras saíram da boca”. Essas conclusões relacionadas às hipóteses psicogenéticas de escrita são mais ou menos aceleradas conforme a quantidade e qualidade das informações oferecidas pelo professor ao aluno, antes, durante e após a leitura. É assim que a leitura de um texto que se sabe de cor vai se transformando numa leitura pensada, compreendida e construída através do exercício. O que acontece na leitura de um texto que se sabe de cor é uma combinação de estratégias de leitura com estratégias de decifração, entretanto, para que isso seja possível, é necessário que o professor já tenha oferecido aos alunos algumas informações sobre o motivo daquela leitura, sobre o assunto do texto, sobre as palavras importantes, sobre o uso das letras para compor as palavras do texto, sobre os espaços que separam as palavras do texto etc. No que tange à importância dessas estratégias, Albuquerque e Coutinho afirmam:

Como bem coloca Solé (1998), a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita e nesta compreensão, intervém tanto o texto (sua forma e conteúdo) quanto o leitor (suas expectativas e conhecimentos prévios). Logo, para ler, necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, idéias, experiências prévias e mesmo motivação; a leitura é um processo de (re) construção dos próprios sentidos do texto. [...] E assim, ensinar as estratégias de compreensão leitora, aliadas ao domínio das habilidades de decodificação (claro!), torna-se ferramenta essencial se queremos garantir que os alunos possam participar dos usos e funções sociais que a linguagem escrita assume nas sociedades do letramento. (ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2003, p. 2-3).

Quanto ao uso da cópia, Emi é enfática, atribuindo a esse exercício não apenas a satisfação da necessidade de treino motor, mas também a possibilidade de reforçar o que foi lido, visto que a criança já sabe o que

está escrito, depois de todo um trabalho de leitura e identificação de palavras. Essa atividade é tida como mais uma forma de possibilitar o ajuste fonográfico pela criança, além de ajudar na assimilação das letras do alfabeto. A cópia, para ela, tem uma função clara e não é apenas um exercício motor. Trata-se de aprendizagem e fixação de aprendizagem. E, como os textos são curtos, não cansam tanto as crianças.

Esse é mais um exemplo de uma estratégia didática fortemente arraigada na cultura escolar e bastante criticada, a partir dos anos 1980, quando passou a ser considerada trabalho mecânico e passivo. No entanto, há autores, como Anne-Marie Chartier, que defendem “[...] que a cópia não é uma atividade banal e que ela pode ajudar muitas crianças a aprender [...]” (CHARTIER, 2008, p. 3). Como sugestão para fazer da cópia uma situação de aprendizagem, a autora propõe que o professor ensine aos alunos “[...] ‘estratégias de cópia’, como memorizar partes de frases e verificar, durante a leitura, as dificuldades ortográficas etc. [...]”, pois “[...] copiar ‘de forma inteligente’ é guardar um texto mentalmente e ditá-lo a si mesmo em etapas. É uma ocasião importante para aprender a memorizar [...]” (CHARTIER, 2008, p. 3).

Há que se ressaltar que essa foi a maneira construída pela professora durante suas observações de que as crianças aprendiam mais facilmente quando os textos eram trabalhados ao longo da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ecletismo metodológico verificado na prática de ambas as professoras justifica-se pelo compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e pelo sentido político atribuído ao ato de alfabetizar, os quais mobilizam os saberes pedagógicos necessários à garantia da progressão da aprendizagem dos estudantes, mesmo que em ritmos diferentes. Nesse sentido, considero, em seus fazeres pedagógicos, três pontos determinantes dessa progressão. O primeiro é o trabalho rotineiro com agrupamentos produtivos em que as situações de escrita são mediadas por perguntas de intervenção impulsionadoras do avanço das hipóteses psicogenéticas. O diagnóstico psicogenético mensal é o procedimento permanente de organização do planejamento e da composição desses grupos. O segundo são as construções coletivas de textos

de diversos gêneros, com espaço para argumentação e contra-argumentação e explicação dos elementos formais dos textos escritos. O terceiro ponto são as atividades de consciência fonológica envolvendo rimas e aliterações, jogos de alfabetização, comparação de palavras, sílabas e estudo dos aspectos fonêmicos do alfabeto, além de algumas práticas sistemáticas consideradas tradicionais, como treino de leitura diária, cópias após leituras e interpretações de pequenos textos, porém, realizadas em meio a situações lúdicas e com sentido prático.

As atividades propostas pelas professoras aos seus alunos mediaram o desenvolvimento psicogenético da língua escrita proposto por Ferreiro, possibilitando a reflexão acerca dos aspectos conceituais e convencionais constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita. Nas palavras de Morais:

Nesse percurso evolutivo, segundo Ferreiro et al. (1982), os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema de escrita alfabético: os conceituais e os convencionais. Os primeiros (conceituais) [...] remetem “à natureza profunda” do processo de representação simbólica (ou notação). Os segundos [...] têm a ver com convenções, que poderiam ser alteradas por acordo social [...]: escrevemos, nas línguas com alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, deixamos espaços entre as palavras escritas e usamos apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidas para substituir determinados sons. Estes aspectos conceituais e convencionais criam um conjunto de propriedades [...] (MORAIS, 2012, p. 50).

Concluo, ainda, que a diversidade metodológica observada nas práticas das professoras se deu pela clareza conceitual das facetas do ensino da língua, citadas por Soares (2004), o que colaborou em grande parte para a construção dos sentidos de suas ações de alfabetizar e letrar, sendo capazes de distinguir entre a especificidade da alfabetização e do letramento, visualizando objetivamente as habilidades referentes a um e a outro. Segundo Soares (2005):

Cada uma das facetas da aprendizagem da língua escrita supõe um processo cognitivo específico. Não se aprende uma convenção (a relação grafema/fonema) da mesma forma que se aprende a construir o sentido de um texto, a interpretar, a compreender. Aprender os diferentes usos e funções da escrita e os diferentes gêneros de texto também demanda processos cognitivos diferenciados. A consequência é que, no estado atual dos conhecimentos sobre a língua escrita e sua aprendizagem,

não se pode falar de um método de alfabetização, mas de métodos de alfabetização, no plural. (SOARES, 2005, p. 13-14).

À maneira de Monteiro (2010), procurei compreender o processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelas professoras e seus alunos de forma não-engessada, livre das prescrições conceituais e práticas próprias da cultura escolar, que orientam sobre a “maneira correta” de ensinar a ler e escrever. Para isso, foi necessária uma interlocução com todos os autores citados neste trabalho e outros não citados, mas igualmente imprescindíveis, bem como a reflexão sobre os conhecimentos teóricos adquiridos durante essa interlocução, no momento de observação das práticas em sala de aula. Tal processo reflexivo teve como consequência a superação de muitos preconceitos relativos às práticas tradicionais de alfabetização, de modo que pude ressignificá-las, compreendendo melhor seu lugar na especificidade de apropriação do sistema alfabético, desde que utilizadas com coerência. São oportunas as palavras de Monteiro (2010) sobre sua conclusão de pesquisa sobre a maneira democrática de encarar as práticas de alfabetização que conduzem ao sucesso.

Concluiu-se que “não existe um caminho certo e único para aprender” (CAGLIARI, 1999). As professoras mostraram que sempre tiveram atitudes pedagógicas diferenciadas para a época da docência. A negociação com os alunos, para as decisões sobre as atividades e as regras do cotidiano escolar, a utilização de recursos didáticos não comuns, a capacidade de adaptação a qualquer forma de ensino, a perspicácia para entendimento e decodificação das dificuldades dos alunos, a capacidade de diversificação da natureza e complexidade das práticas de leitura e escrita fundamentaram o desempenho profissional bem sucedido. (MONTEIRO, 2010, p. 6-7).

Finalizo este texto com a afirmativa de Peles (2004), enfatizando alguns indicativos em comum com aqueles encontrados nesta pesquisa, direcionados, sem dúvida, pelos sentidos conferidos pelo alfabetizador ao ato de alfabetizar:

Os dados obtidos a partir da meta-análise dos trabalhos sugerem que os aspectos mais relevantes para se alfabetizar as crianças com sucesso são elementos de estrutura interna pessoal da alfabetizadora, bem como a expectativa positiva no sucesso do aluno e o envolvimento afetivo forte

com o mesmo. Portanto, dentre os fatores determinantes de sucesso da alfabetizadora, apontados pelas pesquisas analisadas neste estudo, contam-se mais os aspectos psicológicos e de relacionamento, com ênfase para o compromisso com o trabalho e com o aluno e tais aspectos não integram a formação pedagógica dessa profissional e, portanto, não podem ser ensinados. (PELES, 2004, p. 80).

Pesquisas sobre práticas bem-sucedidas realizadas em escolas públicas brasileiras demonstram que, embora os fatores externos à escola interfiram no processo de alfabetização, os mesmos não determinam o fracasso – e esse é um motivo de esperança para a melhoria da qualidade de ensino, no Brasil. Tais estudos fortalecem a importância da implantação de políticas sérias e permanentes de formação de professores alfabetizadores, cuja missão deve ser fomentar discussões sobre as implicações teórico-práticas e políticas da alfabetização, generalizar entre os professores os sentidos éticos, sociais e culturais da alfabetização, reinventando-a, como propõe Soares, por meio do resgate da cientificidade na tarefa pedagógica de ensinar a ler e a escrever, em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; COUTINHO, M. L. Práticas de leitura na alfabetização: o ensino na perspectiva do letramento. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14., CONGRESSO DA HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA NO BRASIL, 2., 22-25 jul. 2003, Campinas. *Anais eletrônicos...* Campinas: ALB, 2003. Disponível em <<http://www.alb.com.br/anais14/Sem12/C12042.doc>>. Acesso em: 17 nov. 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Provinha Brasil. *Kit de aplicação da Provinha Brasil*. Brasília, DF, 2008. Disponível em <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2009.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAVAZOTTI, M. A. *Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização*. Curitiba: IESDE Brasil, 2004.
- CHARTIER, A. M. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, ano 4, n. 14, p. 2, maio/jun. 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIN, L. R. *Fundamentos teóricos da língua portuguesa*. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

MONTEIRO, M. I. História de leitura e escrita de alfabetizadoras bem sucedidas do período de 1950 a 1980. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA, 2010, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2010. p. 1-7.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MOREIRA, A. F. B. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PELES, P. R. H. *A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990*. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. Entrevista. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, p. 10-14, abr./maio 2005.