

**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Letras**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA  
DA LÍNGUA: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO  
LONGITUDINAL**

**Maria do Rosário Cordeiro Rocha**

**Brasília - DF**  
**2013**

**Universidade de Brasília**

**Instituto de Letras**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA  
DA LÍNGUA: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO  
LONGITUDINAL**

**Maria do Rosário Cordeiro Rocha**

**Orientadora: profa Dra.: Stella Maris Bortoni-Ricardo**

**Brasília - DF**  
**2013**

Maria do Rosário Cordeiro Rocha

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA DA  
LÍNGUA: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO LONGITUDINAL**

Tese apresentada na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração Letramento e sociedade, para obtenção do título de doutor.

**Banca examinadora**

---

**Orientadora: profa Dra.: Stella Maris Bortoni-Ricardo**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG)**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Catarina de Sena Sirqueira da Costa (UFPI)**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (UnB)**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosineide de Sousa Magalhães (UnB).**

---

**Prof Dr. Kleber Aparecido da Silva (suplente, UnB)**

**05/03/2013**

**À minha querida mamãe Juracy e aos meus filhos Samuel e Pedro Thiago**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado a condição de existência e por todas as coisas que fazem parte do meu dia a dia.

À mamãe, pelo seu exemplo de superação nas adversidades da vida. Pelo carinho dispensado ao meu ser e pela satisfação demonstrada nas minhas conquistas.

Aos meus filhos, Samuel, Pedro Thiago e Rebeca que sempre estiveram ao meu lado, mesmo quando a geografia nos separava. Por quem me esforço para que entendam a importância da busca do conhecimento.

Aos amigos, em especial um, que me acolheu nas horas de ansiedade, ouviu meus comentários e procurou me dar forças nos momentos de fragilidade. A quem agradeço por estar presente em minha vida, desde o momento em que ingressei no doutorado até a defesa desta tese.

À professora, orientadora e amiga Stella, por me ter me feito uma admiradora da Sociolinguística Educacional e da Etnografia, a quem devo a maior parte dos meus conhecimentos sobre ensino e a aprendizagem da língua materna, e por ter ampliado o meu gosto pela pesquisa acadêmica.

À professora Núria Castells, pela co-orientação no doutorado sanduíche. Pela acolhida na cidade Barcelona, com companheirismo e orientação, pelas leituras proporcionadas e, sobretudo, pela oportunidade de aprender mais sobre o ensino da língua materna em um contexto multilinguístico.

À professora Maria Luiza Coroa, que despertou em mim o desejo de compreender melhor a sociedade letrada, quando li e discuti, pela primeira vez em sua aula, sobre o tema letramento, pelas ricas contribuições na qualificação deste trabalho e por ter aceitado o convite para participar desta banca.

À professora Francisca Maciel, pelas significativas contribuições na qualificação deste trabalho e por ter aceitado o convite de fazer parte desta banca. A quem admiro pelo trabalho desenvolvido no CEALE.

À professora Catarina Costa, pesquisadora dos dilemas do ensino e da aprendizagem da língua materna, por ter aceitado ler o meu trabalho e participar desta banca, mesmo sem ter participado da qualificação.

À professora Rosineide Magalhães, amiga e conselheira, pelas contribuições na qualificação deste trabalho e por ter aceitado o convite para participar desta banca.

Ao professor Kleber Aparecido, por sua simpatia, pela aproximação com os problemas que envolvem Linguística e Educação e por ter aceitado o convite para participar desta banca.

Às crianças, por terem me deixado fazer parte de suas interações sociais, que me acolheram na sala de aula e dividiram comigo seus momentos de apropriação da língua escrita e suas brincadeiras.

À professora colaboradora, por ter aceitado o desafio de dividir a sala de aula comigo, mesmo sabendo que minha presença mudaria sua dinâmica pedagógica. Por ter permitido a intervenção em seu trabalho e pelas mudanças que a pesquisa proporcionou em seu trabalho.

À equipe de direção da escola, por ter permitido as observações participantes em sala de aula, pelos momentos nas coordenações pedagógicas e pelas discussões proporcionadas em outros espaços da unidade escolar.

Aos colegas e amigos da Faculdade de Educação e do Departamento de Linguística da UnB, pelas trocas acadêmicas. Em especial a Cátia Martins e Luzineth, com quem dividi momentos de ansiedade.

Às meninas da Secretaria do PPGL (Programa de Pós-Graduação em Linguística), em especial a Renata, pelo bom trabalho que desempenham e pela atenção dispensada, sempre que precisei.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela licença para estudo, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

À CAPES (Coordenação de Apoio à Pesquisa no Ensino Superior) pela oportunidade de fazer o doutorado sanduíche com bolsa na Universidade de Barcelona – Espanha, que muito contribuiu para meus conhecimentos acadêmicos.

Às pessoas que me acolheram em Barcelona, pelas novas amizades construídas, que diretamente ou indiretamente me ajudaram a construir este trabalho.

Ao amigo, que imprimiu por tantas e tantas vezes os exemplares desta tese.

## **Lista de quadros**

**Quadro 1: observação de sala de aula constante no mapa geral da interação**

**Quadro 2: Evento de letramento prova de português presente na observação do dia 30/03/2010**

**Quadro 3: ATA das sessões observadas no decorrer do mês de outubro nas aulas de Português**

**Quadro 4: Mapa de episódios da leitura do texto “A vaca” presente na ATA de Leitura coletiva do dia 21/10/2010**

**Quadro 5: Mapa dos ciclos presentes nos diferentes episódios da ATA de leitura coletiva do texto “A vaca”.**

**Quadro 6 :Evento de letramento da leitura do texto “quem tem medo de quê” observação participante do dia 11/05/2010**

**Quadro 7: Evento de letramento do dia 25/05/2010**

**Quadro 8: Evento de letramento Produção de texto: observação participante do dia 29/04/2010**

**Quadro 9:Evento de letramento aula de português do 20/09/2010**

**Quadro 10: Evento de letramento trabalho com textos na sala de aula**

**Quadro 11: Evento de letramento atividade de português sobre as propriedades de sinonímia e antonímia**

**Quadro 12: Evento de letramento aula de português ocorrida no dia 30/03/2010**

**Quadro 13: Evento de letramento aula de matemática com o fim de desenvolver o diálogo entre as crianças**

**Quadro 14: Evento de letramento aula de matemática realizada no 20/04/2010**

**Quadro 15:Evento de letramento aula de português do dia 29/04/2010**

**Quadro 16: Evento de letramento aula de leitura desenvolvida com a ajuda da pesquisadora no 29/06/2010**

## **Lista de figuras**

**Figura 1: representação das contribuições das ciências para o ensino e a aprendizagem da língua materna**

**Figura 2: Mapa de Santa Maria-DF**

**figura 3: representação das dimensões. (Sanchez, 2010).**



## **Lista de abreviaturas**

**ATA – Atividade Típica de Aula**

**SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**

**CFE – Conselho Federal de Educação**

**CINDACTA – Centro Integrado de Defesa Aérea e Controle de Tráfego Aéreo**

**CODEPLAN – Companhia do Desenvolvimento do Planalto**

**DF – Distrito Federal**

**IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**

**IDH – Índice de Desenvolvimento Humano**

**PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**

**PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos**

Os adultos puseram-se a rir, mas ela continuou nesse amoroso jogo com palavras, frases, poemas inteiros, com imagens e invenções, tinha aprendido: havia felicidade que era impossível dividir.

Foi uma aluna medíocre. A escola parecia uma prisão da qual espiava o céu pensando em como seria bom estar em casa lendo, com chuva na vidraça.

Cansava-se nas aulas de gramática: linguagem era sortilégio, e importavam – mais do que as linhas – os caminhos da fantasia.

Lya Luft

# **O processo de apropriação da modalidade escrita da língua: um estudo sociolinguístico longitudinal**

## **Resumo**

Esta pesquisa tem como proposta compreender o processo de apropriação da modalidade escrita da língua em uma sala de aula de escola pública da periferia do Distrito Federal. Trata de uma etnografia, realizada por meio um estudo longitudinal, considerando a natureza sociolinguística de crianças de 8 a 9 anos de idade, oriundas de família com contato limitado em práticas letradas. O marco teórico deste estudo apresenta um histórico da formação da Língua Portuguesa como língua materna em nosso país bem como sua institucionalização como componente curricular na Educação Básica. Além disso, este estudo reflete sobre as concepções de leitura, escrita e ensino da língua e as diretrizes que norteiam a formação do professor para séries/anos iniciais. A construção dos dados nas observações participantes permitiu identificar as práticas de leitura e escrita na sala de aula e as estratégias produtoras e não produtoras para ampliação da competência dos alunos para uso da língua. Os resultados demonstram a necessidade de somar esforços no sentido de realizar um trabalho construtivo para superar as limitações no ensino e na aprendizagem da língua materna.

Palavras-chave: apropriação da escrita; formação da Língua Portuguesa; concepções de leitura e escrita; problemas linguísticos no Sistema de Educacional Brasileiro.

# **O processo de apropriação da modalidade escrita da língua: um estudo sociolinguístico longitudinal**

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to understand the process of acquisition of the written modality of the language in a public school classroom in the outskirts of the Federal District in Brazil. It is a longitudinal collaborative ethnographic study that deals with the sociolinguistic situation of eight- and nine-year-olds from families with a limited contact with literacy practices. The study covers the historical foundations of the Portuguese language as a mother tongue in Brazil as well as its institutionalization as a curriculum component in our educational system. It also reflects upon the concepts of reading and writing abilities together with teachers' training for the first years of schooling. The participant observation in the classroom revealed the efficient as well as non-efficient strategies concerning the development of pupils' communicative competence. During the research, a collaborative intervention was implemented, and the results point to the necessity of joined efforts to overcome educational problems related to teaching Portuguese as a native language in Brazilian schools.

**Key words: Acquisition of literacy; Portuguese as a mother tongue in Brazil; Problems in the Brazilian linguistic educational system**

## **Sumário**

<b>Apresentação.....</b>	<b>16</b>
<b>Introdução e justificativa.....</b>	<b>20</b>
<b>Objetivos, com definição e delimitação do objeto de estudo.....</b>	<b>23</b>

### **Capítulo I**

<b>1. Um pouco da história da formação da Língua Portuguesa no Brasil.....</b>	<b>27</b>
<b>1.1 A língua do Brasil: nem indígena, nem africana.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2 A fala e a escrita no português brasileiro.....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 O falar brasiliense.....</b>	<b>36</b>

### **Capítulo II**

<b>2. O ensino da língua portuguesa na escola.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1 A importância do ensino da Gramática Normativa na escola brasileira.....</b>	<b>44</b>
<b>2.2 As contribuições das ciências voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua materna.....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 A escola como agenciadora dos múltiplos letramentos.....</b>	<b>64</b>
<b>2.4 As diferentes concepções de ensino da língua materna.....</b>	<b>70</b>
<b>2.5 Os diferentes níveis no ensino na língua portuguesa.....</b>	<b>73</b>
<b>2.6 A língua como objeto de observação e reflexão: escrita, leitura, análise linguística e oralidade.....</b>	<b>82</b>
<b>2.6.1 A interação professor/aluno no momento da escrita.....</b>	<b>82</b>
<b>2.6.2 Saberes sobre a escrita previstos para os primeiros anos de escolarização.....</b>	<b>89</b>
<b>2.6.3 Consolidando a língua escrita: um processo em construção.....</b>	<b>92</b>
<b>2.6.4 Pensar sobre a língua como objeto de estudo e aprendizagem.....</b>	<b>101</b>
<b>2.7 O desenvolvimento da oralidade.....</b>	<b>106</b>
<b>2.7.1 Falar, ouvir, ler e escrever em sala de aula.....</b>	<b>106</b>
<b>2.7.2 Conceitos básicos da interação face a face.....</b>	<b>108</b>
<b>2.8 A organização do tempo em sala de aula para as práticas letradas.....</b>	<b>110</b>

### **Capítulo III**

<b>3.1 O princípio da abordagem etnográfica.....</b>	<b>118</b>
<b>3.2 Procedimentos e instrumentos para a construção dos dados.....</b>	<b>122</b>
<b>3.3 A pesquisa.....</b>	<b>123</b>

3.3.1 Aspectos sócio-históricos da constituição da comunidade de Santa Maria.....	124
3.4 A escola.....	128
<b>Capítulo IV</b>	
4. O processo de construção dos dados na sala de aula.....	131
4.1 Um olhar sobre os dados: desvendando trilhas, construindo caminhos .....	132
4.1.1 Cenas de leitura, escrita e análise linguística em uma sala de aula.....	133
4.2 Decompondo a interação em sala de aula por meio das unidades de análise.....	138
4.2.1 Distribuição das ATAs no processo de apropriação da língua.....	144
4.2.1.1 ATAs de leitura: o que e como os alunos leem.....	144
4.2.1.2 ATAs de escrita: o que e como os alunos escrevem.....	161
4.2.1.3 O lugar do ensino da gramática normativa nesta sala de aula.....	163
4.2.1.4 O uso do texto como unidade linguística para a apropriação da escrita.....	171
4.2.1.5 Atividades desenvolvidas em sala de aula para o ensino de sinônimos e antônimos.....	176
4.2.1.6 A construção do diálogo na sala de aula: o papel do aluno na interação de sala aula.....	185
4.2.1.7 O uso do tempo no espaço da sala de aula.....	193
4.3 Uma atividade de leitura realizada com a ajuda da pesquisadora e com base nas contribuições das ciências voltadas para o estudo da linguagem.....	202
4.4 Proposta de colaboração para a consolidação da escrita.....	204
<b>Capítulo V</b>	
5 . Fenômenos linguísticos na fala das crianças e da professora.....	207
5.1 Tentando responder às perguntas e asserções propostas.....	208
Considerações nunca finais. O processo continua.....	213
Referências Bibliográficas.....	218
<b>Anexos</b>	
<b>Apêndices</b>	

## **O processo de apropriação da modalidade escrita da língua: um estudo sociolinguístico longitudinal**

### **Apresentação**

Este trabalho é mais um retrato de uma sala de aula de uma escola no Brasil. Nele podemos encontrar semelhanças com várias outras salas de aula, no entanto, o que este estudo revela é situado em um momento histórico e espacial.

Os dados construídos são frutos de um longo período de inquietações e de várias leituras. Algumas questões surgiram ainda quando era aluna da graduação no curso de Letras. Outras durante a pesquisa de mestrado e, as principais, inquietam-me a cada resultado das avaliações, que apresentam um diagnóstico bastante negativo sobre o domínio em leitura dos egressos da educação básica, sobretudo, o resultado em leitura das crianças com mais de quatro de escolaridade.

No desenvolvimento da pesquisa de doutorado, as dúvidas persistiram, era preciso mergulhar em mais leituras e fazer uma imersão em uma sala de aula para tentar mapear o que ocorre na interação entre professor e alunos, ou como, afirma Bortoni-Ricardo (2005), desvelar “o que está dentro da “caixa preta” na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam”.

Aprofundar os estudos sobre o processo de formação da língua portuguesa como língua materna em nosso país foi fundamental para dar a natureza sociolinguística a esta pesquisa, para assim entender melhor a diversidade linguística presente na sala de aula e a importância de sua compreensão no ensino e na aprendizagem da escrita.

Na busca por essa compreensão, percebi que a Sociolinguística, com toda sua relevância, sozinha não dá conta da complexidade do processo de apropriação da escrita. Nesse sentido, as contribuições de outras ciências afins são fundamentais para esse estudo.

As leituras, as orientações no doutorado e a imersão no campo me levaram a mais reflexões. Durante as observações participantes, as inquietações me conduziam a um emaranhado de conflitos e a busca de proposições. Mais do que retratar a interação na sala de aula, era necessário colaborar para que essas crianças se apropriem da modalidade escrita da nossa língua.

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma etnografia de sala de aula, por ser essa a metodologia mais adequada para a natureza deste estudo.

Este relatório está organizado da seguinte forma: Introdução e cinco capítulos. Na introdução apresento as razões que me levavam à pesquisa, as perguntas exploratórias, os objetivos e as asserções. O marco teórico, composto dos dois primeiros capítulos está desenhado em cinco aspectos básicos de conhecimento sobre a formação da língua portuguesa e seu processo de ensino como língua materna na escola brasileira.

- 1) A primeira parte do marco teórico trata da construção sócio-histórica da língua portuguesa no Brasil, tendo como base: a) a sobreposição do português de Portugal em detrimento de influências linguísticas indígenas e africanas; b) as influências dos índios e dos negros na formação do português em território brasileiro; c) a luta por uma língua nacional e, d) a submissão ao domínio da língua da metrópole portuguesa. Esses conhecimentos contribuem para entender as diferenças linguísticas entre o português do Brasil e o português de Portugal, em suas duas modalidades, escrita e falada, o que pode ser constatado no uso da língua, sobretudo oral, que apresenta diferenças de natureza regional, social, de gênero e etária, entre outras.

Para compreender a variedade linguística das crianças que participam da pesquisa, buscamos encontrar evidências nos traços linguísticos de falantes do Distrito Federal, os quais são discutidos nos estudos organizados por Bortoni-Ricardo et alii (2010) na obra “O falar candango”.

- 2) Esta parte faz um levantamento histórico sobre como a língua portuguesa se tornou componente curricular nas escolas brasileiras. Este estudo mostra a supremacia de um ensino com uma modalidade única da língua, “gramática única e uma luta acirrada contra variações até de pronúncias” (HOUAISS, 1985). Tal aspecto provoca muitos conflitos no ensino da língua, principalmente nos anos de 1950, com a mudança do alunado tanto em quantidade como em perfil e sua consequente necessidade de contratação de professores, muitos desses sem a formação específica nos conhecimentos linguísticos. Discutiremos também a importância que tem a Gramática Normativa desde o seu surgimento. Não se trata apenas da relevância da taxionomia, mas principalmente da importância que a sociedade brasileira confere à chamada gramática, que vem a ser normas prescritivas.



- 3) A terceira parte discute as contribuições das ciências voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua materna, sobretudo da Sociolinguística que orienta o ensino da língua considerando as variedades linguísticas dos alunos como ponto de partida para a ampliação da competência comunicativa e a apropriação da variedade mais privilegiada na sociedade. Outras ciências como a Pragmática, a Linguística Textual e Análise do Discurso apresentam contribuições fundamentais para um ensino que considere a língua como ação social de sujeitos ativos e participantes de uma sociedade cada vez mais exigente do uso da língua escrita. Por essa razão, as contribuições dessas ciências também são objetos de nossas reflexões.
- 4) Esta é a parte do marco teórico que trata da escola que temos e a escola que queremos. Aqui discutimos o modelo de ensino de língua construído ao longo dos anos na escola brasileira, sua permanência e o desafio para sua transformação. Tal desafio só será enfrentado com a compreensão da concepção de ensino da língua presente na sala de aula e a discussão sobre as consequências dessa concepção no ensino e aprendizagem da língua na modalidade escrita.
- 5) A última parte do marco teórico diz respeito ao ensino da língua como objeto de observação e de análise. Aqui se discutem os pontos mais relevantes para um ensino da língua materna, considerando-a como ação dos sujeitos em interações sociais. A primeira parte aborda a importância da mediação do professor como agente de letramento no processo de apropriação do sistema de escrita desde os primeiros momentos das crianças na sala de aula. Nesse sentido, são apresentados e discutidos os quadros que fazem parte do Programa de Formação Continuada de Professores, promovido pelo Ministério da Educação, nos quais estão estabelecidos os conhecimentos básicos para a apropriação do sistema de escrita, da leitura e da produção textual, no primeiro ciclo de alfabetização. Compreendendo que a língua deve ser trabalhada na escola no desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras, trata-se também nesta parte do marco teórico, sobre a compreensão leitora e o processo de produção textual, tendo como base o ensino por meio do uso dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

No terceiro capítulo faço uma abordagem dos pressupostos da etnografia que orientam a pesquisa de campo e a construção dos dados. Apresento aspectos sócio-históricos da comunidade e da escola, onde se desenvolve a pesquisa de campo.

No quarto capítulo atendo-me a descrever o processo de construção dos dados, apresentando cenas de leitura, escrita e análise linguística que ocorrem na sala de aula. Nesse capítulo, detenho-me a analisar, à luz das teorias que orientam a pesquisa, o que e como esses alunos leem, escrevem e que importância é dada à tradição gramatical nessa sala de aula, sem e com a intervenção da pesquisadora. Além disso, discuto o papel do aluno na interação com colegas e professora, bem como o uso do tempo para as atividades pedagógicas.

No quinto capítulo apresento alguns fenômenos linguísticos que aparecem na fala e na escrita das crianças colaboradoras e a importância de seu reconhecimento como parte do planejamento do professor no ensino e aprendizagem da língua materna. Finalizo o capítulo, tentando responder às questões exploratórias da pesquisa e, nessa parte, incluo as contribuições do doutorado sanduíche, realizado na Universidade de Barcelona, para a compreensão do objeto de estudo.

Por último relato as minhas considerações sobre o processo de apropriação da modalidade escrita e os resultados do estudo longitudinal realizado, procurando, sobretudo, enfatizar a necessidade de considerar a complexidade desse processo e a relevância de sua continuidade ao longo da escolaridade.

Optei por usar a primeira pessoa verbal, ora do singular, ora do plural. No primeiro caso, quando diz respeito a aspectos relacionados à pesquisa de campo. O uso da primeira pessoa do plural tem como perspectiva incluir o leitor ou outros pesquisadores no discurso construído neste relatório.

## Introdução

As pesquisas sobre o desempenho da leitura mostram que há um número reduzido de brasileiros que são considerados leitores competentes. De acordo com os dados dessas pesquisas, fazem parte dos que não sabem ler, em sentido amplo, milhares de pessoas que já passaram pelos bancos escolares. Na última Síntese dos Indicadores Sociais, apresentado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2008, indicou-se que 2,1 milhões de crianças e jovens entre 7 e 14 anos no país, embora frequentem a escola, ainda não sabem ler e escrever. Desses, apenas 25% apresentam defasagem idade/série.

Entre as avaliações de leitura realizadas no Brasil, encontra-se a avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) realizado pela primeira vez em 1990. O SAEB tornou possível, pela primeira vez no Brasil, a investigação dos determinantes de uma medida de desempenho escolar baseada em rendimentos de alunos em testes padronizados de conhecimentos. Além das informações sobre rendimentos escolares, a pesquisa inclui informações sobre outras categorias importantes: características pessoais dos alunos (raça e gênero); características de suas famílias (renda, sócio-econômicas); características dos colegas; características dos professores (escolaridade, salário, experiência); características escolares entre outras. O SAEB tem como foco promover a articulação, a construção de consenso e a tomada de decisões coletivas a respeito dos rumos da educação brasileira. Ele, junto com a Prova Brasil, integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ambos se constituem como instrumentos importantes para o planejamento de políticas públicas e têm como meta fortalecer a escola e o trabalho do professor

As avaliações do SAEB, realizadas a cada dois anos desde de 1990, demonstram que mais da metade dos alunos que chegam ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental (4ª série ou 5º ano para o Ensino Fundamental de 9 anos) demonstrou desempenho crítico ou muito crítico no nível de leitura. Ou seja, 54% dos alunos não são capazes de identificar inferências em textos com um pouco de complexidade. Esses alunos conseguem apenas decodificar um texto com estrutura simples.

Embora o SAEB traga muitas contribuições para se compreender a situação da educação no Brasil, algumas questões têm sido levantadas a esse respeito. Entre elas, até onde é possível verificar a real capacidade de um sistema nacional de avaliação

informar sobre todos os aspectos relacionados à educação e sobre a diversidade e a singularidade das escolas?

Além de avaliações nacionais, o Brasil também passa por avaliações internacionais. O PISA (Programa de Avaliação do Estudante) avalia o desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciência. O resultado dos brasileiros que estão na faixa etária entre 15 e 64 anos também não é nada favorável. O Brasil ocupa uma posição pífia no desempenho nas três áreas avaliadas. Países vizinhos, como o Chile e Argentina, apresentam desempenho bem superior ao brasileiro. Esses dados despertam o interesse pelos problemas educacionais e fatores que impedem ou promovem a apropriação da leitura e da escrita (MACHADO, 2010).

O convívio desde a infância com situações relacionadas à Educação, por ser filha de professora-alfabetizadora no interior do Nordeste brasileiro, fez com que eu desenvolvesse em mim o gosto pela investigação. Como professora das séries iniciais, ampliou-se a minha preocupação com os motivos que impedem os alunos de desenvolverem a competência em leitura e escrita, ou seja, de se tornarem usuários da língua escrita para responder a demandas sociais e continuarem aprendendo.

No período de 2006/2007, durante pesquisa de Mestrado desenvolvi um trabalho de investigação, um estudo de cunho etnográfico, em que observei as práticas de letramentos das famílias de crianças (com seis anos) e a apropriação da escrita por parte dessas crianças na escola. Quando comecei a pesquisa de campo, as crianças ainda não sabiam diferenciar letras de outros símbolos. A pesquisa demonstrou que não obstante as crianças estarem envolvidas em seus lares em pouquíssimas práticas de letramentos, é possível que a escola eleve o grau de letramento dessas crianças, quando desenvolve um trabalho eficiente, voltado para suas necessidades e de acordo com uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1998, BORTONI-RICARDO, 2005).

Tendo em vista que as pesquisas (SAEB, Prova Brasil, PISA, IBGE) apontam para um fraco desempenho dos alunos na competência leitora, torna-se evidente a necessidade de buscar mais informações dentro da escola para entender o processo de apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, o trabalho aqui proposto, pretende realizar um estudo sociolinguístico longitudinal etnográfico para verificar como acontece o desenvolvimento dos alunos que fizeram parte da pesquisa de Mestrado e analisar estratégias e metodologias de ensino usadas pelo professor, que possibilitam a apropriação e consolidação da língua escrita.

O efeito das práticas docentes de sala de aula, no desempenho do estudante, tem sido difícil de esclarecer somente com a realização das avaliações em larga escala. Embora haja condições para correlacionar a medida de resultado com as características socioeconômicas dos alunos e com as características da escola, por meio das respostas aos questionários, encontra-se uma limitação importante, pois a única medida de resultado que se atém ao objetivo cognitivo e à habilidade dos alunos é medida apenas uma vez. Portanto, para compreender o que ocorre na sala de aula e as práticas do professor, é necessário basear-nos principalmente em resultados de abordagem qualitativa e, assim, ampliar os resultados da metodologia estatística.

A pesquisa no doutorado realiza um estudo sociolinguístico longitudinal etnográfico para verificar como acontece o desenvolvimento dos alunos que fizeram parte da pesquisa de mestrado e analisar estratégias e metodologias de ensino usadas pelo professor que possibilitam a apropriação da língua escrita.

Em janeiro de 2008, logo que concluí a pesquisa de mestrado, voltei para a escola onde desenvolvi a pesquisa. Nesse ano assumi o cargo de coordenadora pedagógica de séries iniciais. Essa posição me possibilitou acompanhar essas crianças e sua professora no desenvolvimento de atividades de escrita, uma vez que, no papel de coordenadora, era minha atribuição colaborar na proposição de atividades e acompanhar o desenvolvimento pedagógico, nem só das crianças que fizeram parte de minha pesquisa, como também das demais que estavam no primeiro ano (ensino fundamental de nove anos) e primeira série (ensino fundamental de oito anos)<sup>1</sup>.

Em 2009, ingressei no doutorado e dei continuidade à pesquisa de campo. As crianças colaboradoras da pesquisa agora estavam cursando a segunda série do ensino fundamental. No primeiro semestre do ano, acompanhei essas crianças ainda como coordenadora pedagógica da escola. No segundo semestre, foi possível sistematizar mais a pesquisa e entrar em sala para fazer observações para a construção dos dados. Além disso, como coordenadora e como pesquisadora, participei também de conselhos de classe e reuniões pedagógicas que envolviam as crianças colaboradoras.

No ano de 2010, fiz observações na sala de aula durante todo o ano, participando regularmente das atividades pedagógicas por, pelo menos, duas vezes na semana. Isso me possibilitou mais de cem horas com essas crianças e sua respectiva professora, muitas delas com gravação em áudio e/ou vídeo e anotações de campo.

---

<sup>1</sup> Neste ano, a escola implanta o ensino fundamental de nove anos e passa a conviver com os dois sistemas.

Todo esse esforço levou-me a buscar respostas para as seguintes questões exploratórias e delimitadoras:

- Como acontece o ensino da língua materna na modalidade escrita para as crianças na fase de consolidação da alfabetização?
- Como se dá a sistematização da prática pedagógica para que as crianças construam conhecimentos a respeito da língua escrita?
- Como se desenvolve o trabalho em sala de aula para dar conta da apropriação da Língua Materna em seus diferentes níveis (fonético, morfossintático e semântico/pragmático)?

A busca por essas respostas me levou a identificar com mais precisão as seguintes questões geradas a partir dos dados e dos estudos teóricos:

- O que sucede em uma sala de aula em torno da leitura e da escrita em uma escola pública na periferia da capital federal?
- O que sucede nessa mesma sala de aula quando se faz uma intervenção no trabalho com a leitura e a escrita fundamentado nas contribuições das ciências voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua materna?

### **Objetivos, com definição e delimitação do objeto de estudo**

Tendo em vista a importância da escola na formação do leitor proficiente e usuário efetivo da escrita para suas demandas sociais, foram postulados alguns objetivos, com suas respectivas asserções, os quais servirão de orientação para a construção dos dados no desenvolvimento desta pesquisa.

A postulação de asserções é uma orientação metodológica para a pesquisa qualitativa (tema que será melhor desenvolvido no capítulo dois que trata da metodologia adotada para esta pesquisa). No entanto, aqui precisa de alguns esclarecimentos sobre o que me levou a formular minhas asserções, a saber: (1) como estudante e pesquisadora, há mais de 10 anos, tenho me dedicado aos estudos sobre a língua materna. Nessa perspectiva estou de acordo com as novas propostas teóricas que já fazem parte das diretrizes educacionais para dar conta do seu ensino, que não são tão novas assim, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, já as defendiam e as encaminhavam como orientação de ensino da língua; (2) o convívio com a escola, na função de professora, coordenadora e pesquisadora, fez com que eu

percebesse que, não obstante as recomendações dos referidos parâmetros e de as principais diretrizes atuais da educação recomendarem o ensino da língua materna ancorado nas pesquisas e teorias das ciências da linguagem, a escola ainda se encontra alheia a muitos desses pressupostos. Por essa razão, enfrentei o desafio de verificar em um estudo longitudinal o que ocorre na sala de aula das crianças que fizeram parte da pesquisa do mestrado (Na época, com seis anos e cursando o primeiro ano de escolaridade) com os seguintes objetivos e asserções. Com ênfase no ano letivo de 2010, período em que as crianças estão cursando o 4º ano de escolaridade, com faixa etária de 8 a 9 anos.

### **Objetivo geral**

Observar as práticas de letramento e as estratégias promovidas em sala de aula para a apropriação da língua na modalidade escrita.

### **Objetivos específicos**

- Analisar a construção dos conhecimentos em sala de aula a respeito da língua na modalidade escrita;
- Observar como acontece a sistematização no ensino da escrita e no uso do tempo em sala de aula.
- Observar a variedade de gêneros textuais usados para a formação do aluno escritor/leitor
- Identificar o papel da tradição centrada na nomenclatura gramatical no ensino da língua materna
- Perceber a concepção que o professor detém sobre o que seja usuário competente da língua escrita

### **Asserção geral**

O processo de apropriação da língua na modalidade escrita constitui-se nas diversas estratégias do professor e na condução do tempo-espaco em sala de aula.

### **Subasserções**

- Os conhecimentos sobre a língua escrita são construídos passo a passo na realização de atividades em sala de aula e por meio da mediação pedagógica.
- O desempenho dos alunos é resultado das estratégias produtoras ou não-produtoras no ensino da escrita e no uso do tempo em sala de aula.

- Há um número pouco expressivo de gêneros textuais no trabalho de sala de aula para que os alunos se apropriem da língua na modalidade escrita.
- Atividades centradas no ensino da nomenclatura gramatical ainda ocupam grande parte no ensino da língua e pouco contribuem para ampliar as competências na leitura e escrita.
- A concepção do professor do que seja um usuário competente da língua escrita é definidora de seu trabalho pedagógico

Os objetivos e as asserções aqui propostos surgem para definir o objeto de estudo desta pesquisa, a saber: entender o processo de apropriação da língua escrita na escola por crianças oriundas de famílias com cultura predominantemente oral.

O trabalho realizado no Mestrado (Práticas de letramento da família e a apropriação da escrita por crianças alfabetizandas, CAXANGÁ, 2007) abriu novos horizontes em meu universo de leituras e me instigou a buscar respostas para vários questionamentos que surgiram durante a pesquisa nos quais não houve tempo suficiente de me deter.

Acreditar no trabalho acadêmico como forma de debruçar-me sobre as questões anteriores faz com que eu aposte nesta proposta como meio de buscar discutir as dificuldades escolares no plano pedagógico e, com isso, apontar elementos que possam colaborar no processo de apropriação da língua escrita. O trabalho desta pesquisa torna-se fundamental quando se pretende uma escola que realmente ensine, ou melhor, que cumpra sua principal função social: elevar o grau de letramento daqueles que a frequentam. Nesse sentido, torna-se de fundamental importância conviver com o dia-a-dia da sala de aula, buscando entender a cultura presente nesse microcosmo, no qual estão presentes o individual e o social dos atores que o constituem.

Esta pesquisa tem esse caráter por entender que é no ambiente escolar que se devem buscar as respostas para o que está acontecendo com as crianças no que diz respeito à apropriação da língua na modalidade escrita e sua consolidação como prática social. É um trabalho que tem como princípio básico a séria preocupação com o que se passa dentro da sala de aula, no ato de aprender e compreender a língua escrita como fonte de conhecimento. Conforme enfatiza Bortoni-Ricardo, 2009:

A compreensão leitora está diretamente relacionada ao conhecimento de mundo que o leitor detém. Estudantes que têm pouco contato com textos escritos, em livros, revista, internet, ou qualquer outro suporte, dependem



muito da mediação do professor para compreender os textos que leem, inclusive os seus livros didáticos.

Muitos estudos apontam a importância dos pais no desempenho e gosto na/pela leitura dos alunos, no entanto, diante do quadro que temos no Brasil em que 2/3 dos adultos são analfabetos, aumenta a responsabilidade da escola na promoção da capacidade de ler e escrever. Os dados construídos durante a pesquisa no Mestrado demonstram que essas crianças têm contato limitado com a escrita no seio da família. O trabalho desenvolvido pela professora colaboradora, contudo, foi eficaz no sentido de elevar o grau de letramento desses alunos. As estratégias da professora em sala de aula promoveram a apropriação do sistema de escrita da língua portuguesa, desenvolvendo as primeiras habilidades para a compreensão leitora de textos simples, bem como a competência de escrita de pequenos textos no primeiro ano de escolarização dessas crianças. (cf. CAXANGÁ, 2007).

Os vínculos estabelecidos com os alunos oriundos das classes sociais de cultura predominantemente oral precisam ser bem compreendidos para que se possa identificar como ocorrem as relações intraescolares e que fatores contribuem para o seu desenvolvimento. Ou, mais especificamente, para identificar que estratégias são relevantes na mediação do professor para promover a apropriação da língua na modalidade escrita. Na pesquisa de mestrado isso ficou bem claro no trabalho diversificado da professora, na participação de ambientes letrados, como a própria sala de aula, a sala de leitura da escola, a feira do livro da cidade e, sobretudo, nas ajudas da professora que facilitavam os conhecimentos dos alunos a respeito da língua na modalidade escrita.

O conhecimento sobre a concepção de língua que preside este trabalho é fundamental para a compreensão dessas estratégias. Para tanto é necessário debruçar sobre o como o português se constitui como língua materna para a maioria dos brasileiros, conhecendo um pouco desse percurso sócio-histórico. Entender as diferenças entre as modalidades da língua (oral e escrita) é outro requisito essencial para discutir o processo de apropriação e consolidação da escrita por crianças oriundas de meios predominantemente orais. Outro conhecimento importante para os que querem conhecer a questão do ensino da escrita na escola brasileira é observar como ele se constitui ao longo de nossa história. Todas essas questões serão tratadas à luz do aporte teórico que serve como fundamentação deste trabalho, a partir dos próximos capítulos.

As avaliações de competências leitoras de crianças e jovens brasileiros, conforme já apresentadas na introdução deste trabalho, mostram o desafio que temos a enfrentar rumo à ampliação do grau de letramento dos alunos na escola. No entanto, para enfrentar esse desafio é importante entender como ele se constitui na escola brasileira.

## Capítulo I

### 1. Um pouco da história da formação da Língua Portuguesa no Brasil

Começamos este capítulo com os conhecimentos sobre o processo de formação do português no Brasil. Esses conhecimentos são importantes para compreender o modelo de ensino da língua materna que ainda está presente em muitas escolas brasileiras. Tratar do processo de formação da língua portuguesa no Brasil colabora para identificar como ela foi legitimada como língua dos falantes em nosso território, bem como para entender a constituição das variedades linguísticas e seu valor sociossimbólico. Ou seja, a divisão da língua portuguesa em uma variedade padrão e variedades populares é resultado da forma como a língua foi legitimada e das influências de outras línguas com as quais o povo teve e tem contato. Para entender essa questão passamos então a discutir como foi esse caminho em nossas terras.

#### 1.1 A língua do Brasil: nem indígena, nem africana

O processo sócio-histórico e linguístico no Brasil apresenta uma série de fatores que conduziria à construção de uma língua indígena ou africana em seu território. É notório que, ao chegar ao Brasil, os colonizadores encontraram aqui mais de mil línguas indígenas. No entanto, há uma trajetória de dizimação dos índios e suas línguas - um verdadeiro processo etnocida e glotocida. Essas não desapareceram apenas na época da colonização, mas ao longo de todo o processo sócio-histórico de nosso país. (RODRIGUES, 1968/2002).

Para impor sua condição de dominação em território brasileiro, nos séculos XVI e XVII, os catequizadores portugueses chegaram a utilizar as línguas indígenas para efetivar a catequese dos índios. As línguas gerais, que possibilitavam a intercomunicação entre índios, negros e brancos, chegaram a causar ameaças ao propósito de homogeneização da língua dominante, o português. No litoral paulista, sobressaiu a língua geral de base tupi. No nordeste, a língua geral cariri e na Amazônia a língua geral de base tupinambá. Sobre língua geral, afirma Silva Neto (1976, p. 30):

(...) também foi necessário aos portugueses, nos primeiros tempos, aprender a língua comumente falada na costa, que chegou até nós como o nome de “geral”. Ela era precisa para a comunicação com os selvagens do interior e até para o intercâmbio com os mestiços, que, filhos de europeus e de índias, muitas vezes só se exprimiam na língua das mães.

A língua da terra, portanto, como afirma o mesmo autor, citando Manuel da Nóbrega, constitui-se como a principal ciência a ser entendida nas terras d'além mar. Já Gilberto Freyre afirma que “à naturalidade das diferentes línguas regionais superimpuseram uma só, a geral.

Com as línguas de base africana o processo não foi diferente do que ocorreu com as indígenas. A quantidade de africanos somada à quantidade de índios no Brasil dos séculos XVI e XVII constitui-se como fator preponderante para a formação de uma língua diferente da europeia. Segundo Mussa (1991), nesses séculos, a soma entre negros e índios chegava a 70% da população brasileira. No entanto, mesmo com esse quantitativo de população não europeia, no século XVIII, com a definição explícita da política linguística pelo Marquês de Pombal, é a língua do colonizador que é oficializada em território brasileiro. E como afirma Silva Neto (1976, p. 61), “o português era a língua da escola, o falar polido e disciplinado em gramáticas, enquanto a língua geral carecia deste prestígio, pois era um linguajar aprendido de outiva” e acrescenta,

há um acontecimento e uma data que marcam uma fase decisiva na vitória da língua portuguesa e da cultura europeia. Trata-se da chegada do Príncipe Regente (1807, *sic*) que nos veio tirar do isolamento em que até então vivíamos e fazer entrar para o círculo das nações. (p.62)

Mas poderia essa língua estar imune às influências indígenas e africanas e tantas outras que aqui se entrecruzaram? Os estudos mostram que não.

Como a água que se quer prender nas mãos escorrega por entre os dedos, assim acontece com a língua portuguesa. Nesse contexto histórico, não obstante o processo homogeneizador a fim de tornar o Brasil um país monolíngue, cuja língua fosse o português europeu, essa língua, no contato com as demais, cria ‘corpo’ e segue um rumo que em muitos momentos se distancia de sua origem.

No interior, nas fazendas ou nos quilombos, conviviam com outros negros, com mestiços, índios e portugueses. Era a situação propícia para o surgimento de um pidgin. Observa-se, porém, que tal pidgin sofria influência diversificadora em duas frentes: por um lado, havia sempre, exceto nos locais mais isolados, uma constante e crescente influência portuguesa. Por outro, o grupo africano, que já não era homogêneo nas suas origens, renova-se constantemente, pois o tráfico negreiro durou três séculos. Assim, novas recém-chegadas de negros conviviam com negros e mestiços que já estavam no Brasil há mais de uma geração. (BORTONI-RICARDO, 1978/2005, p. 32).

O curso evolutivo da língua portuguesa no Brasil ainda não é consenso entre os pesquisadores e divide linguistas, antropólogos e sociolinguistas. Há, por um lado, os que defendem que a nossa língua é resultado de um processo de crioulização, a saber, uma língua toscamente aprendida por povos, considerados de cultura e classe social inferiores, devido às necessidades de comunicação entre o senhor e o escravo. Tal língua é aprendida de oitiva e não pelo ensino regular da escola e apresenta uma ampla simplificação, sobretudo na conjugação.

As línguas crioulas típicas, bem como certas línguas da África ocidental, costumam apresentar uma única forma lexical que não admite qualquer modificação para indicação de noções subsidiárias do tipo pessoa, gênero, número, tempo, aspecto, etc. (NARO e SCHERRE, 2007, p. 32)

Silva Neto (1976) explica que certas mudanças presentes nos dialetos rurais no Brasil são oriundas não da interferência de substratos ou adstratos, mas da necessidade que os aloglotas – aquele que se encontra subitamente diante de uma língua nova - têm de falar sem a necessária preparação.

Por outro lado, há outros que afirmam ser o português no Brasil resultado de um processo de nativização, “passagem de uma língua não-nativa a língua nativa de uma comunidade de fala” (NARO e SCHERRE, 2007, p. 53) a saber, “quando uma língua vinda de fora se torna a língua nativa da comunidade, que perde parcial ou totalmente a plena funcionalidade de suas línguas maternas anteriores” (NARO e SCHERRE, 2007). Segundo esses autores, essa posição difere da hipótese de crioulização defendida por muitos pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Sem negar as influências africanas e indígenas para a formação da língua portuguesa, Naro e Scherre defendem a importância da identificação das raízes linguísticas românicas e lusitanas que estão presentes na fala dos brasileiros e que se revelam com mais intensidade na fala dos que tiveram pouco acesso à escola ou habitam em áreas rurais e periferias das grandes cidades.

A posição de Naro e Scherre é respaldada com a demonstração de que os processos de variação verbal e variação nominal presentes no português popular do Brasil são presentes também no português europeu, o que evidencia que a falta de concordância em situações como “quando o plural *comem* [‘komi] se reduz à forma singular *come*, a única diferença pode ser a perda da nasalização da vogal não acentuada final” ((NARO e SCHERRE, 2007, p. 32). Segundo os autores, o fenômeno da desnalização não é específico do português do Brasil e está presente em formas não-verbais tanto no português do nosso país quanto do europeu. Conclui-se, portanto, “que

a redução morfológica da concordância é um desenvolvimento mais tardio, criado a partir da ampliação da redução fonológica” (p.33).

O estudo desenvolvido por esses estudiosos mostra, além do exemplo já citado, diversas evidências de que os fenômenos que caracterizam o português do Brasil não podem ser atribuídos apenas aos contatos que tiveram com as línguas africanas e indígenas que participaram de sua formação, mas são também oriundos do português europeu que aqui chegou. As evidências são confirmadas quando se considera que esses fenômenos são encontrados em diferentes regiões geográficas do país, independentes de seu processo de colonização. Os autores enfatizam:

Se a origem do português do Brasil se devesse à existência de um pidgin ou de um crioulo de base lexical portuguesa e gramática africana, seria de se esperar que as áreas geográficas que apresentavam maior concentração de escravos em meados do século XX evidenciassem diferença de comportamento no que toca à concordância nominal e verbal, fato não constatado pelos diversos trabalhos existentes. (NARO & SCHERRE, 2007, p.46).

Um dos mais importantes estudiosos do processo de formação do português brasileiro, já citado neste trabalho, Serafim da Silva Neto (1976, p. 16), resume, na segunda metade do século, a história externa dos estudos brasileiros – de cunho etnográfico-social – sobre a formação da língua nos seguintes resultados:

- 1) O português do Brasil não *é um todo, um bloco uniforme*. É preciso distingui-lo os vários matizes, de acordo com as ocasiões, as regiões e as classes sociais. Assim, temos: 1) *uso literário, culto*; 2) *uso corrente* (familiar, popular, gíria); 3) *uso regional*.
- 2) Os colonizadores vinham de todas as partes de Portugal, de modo que, em contato e interação, se fundiram num denominador comum, de notável unidade.
- 3) Acompanhando o destino dos homens, o português primeiro se estabeleceu no litoral. Aí se constitui, nos dois primeiros séculos da colonização, um falar de marcante unidade, uma *koiné*, em suma. E foi essa *koiné*, falada na costa, que invadiu o interior com as bandeiras e as entradas.
- 4) É indispensável distinguir, desde os tempos mais antigos, os estratos sociais da língua portuguesa usada no Brasil. Por isso estabelecemos que os portugueses da Europa, e seus filhos falariam um português de notável unidade, enquanto os aborígenes, os negros e os mestiços se entendiam num *crioulo* ou *semicrioulo*.  
(...)

O resumo apresentado pelo grande estudioso da língua portuguesa no Brasil encontra-se ainda bastante atual e possível de reconhecimento para compreender a formação da nossa língua materna. Além disso, o autor mostra uma minuciosa descrição de como ocorreram as transformações ou construções do português no Brasil, com uma vasta apresentação de exemplos retirados dos estudos sobre a língua desenvolvidos até então, bem como, uma minuciosa descrição sobre as formas de contatos entre as culturas que fizeram parte do processo evolutivo da língua em questão. Tudo isso constitui-se de fundamental importância, no entanto, estão valendo ainda as palavras com que Silva Neto (1976, p. 17) termina a introdução de seu livro:

Sabemos que nosso trabalho é passível de acrescentos e até de correções. O material é imenso, e dele só pudemos recolher escassa parte. Temos todavia a ilusão de que, ao tratar do português do Brasil, enveredamos por novos caminhos, procurando dar outro sentido a esses tão sedutores estudos.

Aquilo a que Silva Neto se refere como ‘trabalhinho’ foi a grande chave para abrir diversos estudos sobre a formação do português no Brasil. Assim, novos estudiosos realizaram e realizam importantes pesquisas nessa área. Entre eles, vale destacar (MATTOS e SILVA, 1995; 1996; 2001; 2004; NARO, SCHERRE, NARO e SCHERRE; 2007 HORA; MATTOSO CÂMARA, 1970; HOUAISS, 1985; LUCCHESI 1998). É essa preocupação que nos leva a pensar na língua não como algo pronto e acabado. Mas sim como um produto em constante (re)construção no uso que fazem os seus falantes.

## **1.2 A fala e a escrita no português brasileiro**

O curso evolutivo da língua portuguesa, conforme já demonstrado na seção anterior, contou com a influência de diferentes culturas que aqui se instalaram durante e após a colonização. Sobretudo de negros, índios e brancos-europeus, o que fez com que nossa língua incorporasse diferenças históricas, regionais e de classes sociais. Mas será que esse processo refletiu igualmente nas diferentes modalidades da língua no processo de formação do português no Brasil? Silva Neto (1976), conforme já discutido, argumenta de forma contundente sobre as contribuições das línguas indígenas e africanas, além de outras, na formação do português. No entanto, o mesmo autor postula

Se assim é na língua falada, importa acentuar que na língua escrita os fatos são muito diferentes. Esta, graças ao seu caráter conservador e tradicional, e à dependência do ensino gramatical, está acima de todas as variedades sociais e regionais, dominando e absorvendo tudo (SILVA NETO, 1976, p. 21).

Rodrigues (1968/2002, p. 15) explica as razões para essa diferença entre o processo evolutivo na fala e na escrita do português no Brasil, argumentando que é no ensino nas escolas e nos livros didáticos que vamos encontrar mais forte consciência e maior consenso sobre uma língua padrão escrita. A escola é, portanto, a grande responsável pela uniformização da língua e, conseqüentemente, pela redução das diferenças regionais, fato que sobressai na modalidade escrita da língua. Na sua concepção de língua, o professor pode difundir a ideia de uma língua pronta e acabada e negara, assim, a coexistência das variedades linguísticas.

Até a luta pela independência do Brasil, houve uma preocupação em imitar, na língua escrita, os modelos de Portugal. Era uma espécie de rejeição pela língua que tomava corpo em terras brasileiras. Só a partir da independência do Brasil, em 1822, é que surgem escritores sem preconceitos e temores capazes de usar a linguagem dos meios urbanos na literatura nacional (SILVA NETO, 1976). Porém, mesmo depois da independência, o mesmo autor afirma que “a fidelidade à pureza da língua manteve-se. Fidelidade que muitas vezes chegou ao exagero, numa atitude de *purismo* intransigente. (p.146).

Segundo Faraco (2002), a padronização da norma padrão no Brasil não considerou a norma culta dos brasileiros como referência, pelo contrário, foi construída “de forma excessivamente artificial” e mais: “a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo” (p.42-3). E isso, segundo o mesmo autor, refletiu o desejo da elite de viver num país branco e europeu. Ele ainda acrescenta:

Nesse sentido, a reação a um certo abasileiramento da norma-padrão (conforme propunha, por exemplo, José de Alencar) se fazia no mesmo tom com que se combatia os fenômenos linguísticos identificados como “português de preto” ou “pretonês”, essa “língua de negros boçais e de raças inferiores” (FARACO, 2002, p. 43).

Esse comportamento da sociedade brasileira da época reflete-se até hoje em diferentes segmentos sociais, sobretudo no ensino da língua, como veremos ao longo deste trabalho. A escola desde o início da escolarização e nas práticas de leitura e escrita subsequentes tenta deixar de fora os traços dialetais, sejam eles decorrentes de razões sociais, geográficas ou geracionais. Tal prática já é rejeitada pelas orientações curriculares que respaldam o ensino da língua considerando a diversidade linguística e as diferenças existentes entre a língua escrita e a fala.



Há na primeira metade do século XX, por parte dos modernistas brasileiros, uma tentativa de criação da “língua brasileira”, porém

O fato de já se ter proposto uma “língua brasileira” foi arroubo que coloriu romanticamente e patrioticamente nossa história e criou muitos belos textos e muita poesia, mas mais representou enlevo e encantamento do que real insubmissão, ou desagrado da língua em si. (NEVES, 2010, p.21).

A autora apresenta um estudo sobre as tentativas de abasileiramento da língua portuguesa, tanto no campo literário, quanto na ação escolar, desde as investidas de escritores românticos e modernistas até a publicação de projetos de leis apresentados à Câmara Federal. Contudo, todo esse esforço não surtiu grandes efeitos no estabelecimento de um padrão para a língua portuguesa no Brasil, pelo menos no que diz respeito à modalidade escrita da língua, uma vez que o seu ensino na escola continua negando as diferenças entre as variedades da língua portuguesa no Brasil e a norma padrão estabelecida pela língua europeia.

A constituição da língua na modalidade escrita se pautou na escrita literária portuguesa, a saber, distante da fala da elite letrada brasileira aqui já referida. Tal atitude conservadora da época colonial faz nascer “a posição normativista que até hoje dirige os olhos do nosso povo no julgamento dos usos” (NEVES, 2010).

A normatização da língua padrão contribui para aumentar a distância entre a escrita e a fala de seus usuários, mesmo daqueles considerados como usuários da norma culta. A norma padrão tem, na escrita, a intenção de uniformizar os usos da língua,

Uma tal uniformização, mesmo que sempre relativa, tem indiscutível relevância em sociedades do porte da nossa, no sentido de garantir uma base de comunicação suprarregional, transtemporal e multifuncional; ou como diz Haugen (2001[1966] p.110), aquele ideal de língua caracterizado pela variação nínima na forma e máxima na função (sociocultural). (FARACO, 2002, 47).

A língua na modalidade falada permite mais fluidez, embora exista também esforço por parte de “conselheiros gramaticais” de padronização no uso nas diferentes modalidades. Essa fluidez faz com que a língua do falante brasileiro apresente muito mais marcas das diferentes culturas que aqui se desenvolveram do que a escrita. Além da distância entre o português que aqui se fala e o português europeu, estão presentes também as diferenças regionais, sociais, etárias e históricas dentro do território brasileiro.

Enquanto a escrita tenta apagar as marcas dialetais muito presentes, a fala emerge como marca identitária das diferentes camadas sociais do nosso país. “O padrão não conseguirá jamais suplantando a diversidade, porque, para isso, seria preciso o

impossível (e o indesejável, obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar o movimento e a história” (FARACO, 2002, 42).

Por essa razão é possível perceber na fala do povo brasileiro diferentes traços que marcam a diversidade linguística. Porém essa diversidade aparece na escrita com bem menos evidência. O que na fala já é considerado como mudança que caracteriza a evolução natural da língua, na escrita ainda enfrenta resistência, sobretudo na ação escolar, ou seja,

A mudança linguística é certamente um dos pontos mais complicados a ser enfrentado em qualquer debate sobre a língua, em especial sobre a norma-padrão, porque o sentimento geral dos falantes é de que a língua (identificada, em certo imaginário social, com o padrão) é estática; e, desse modo, eles tendem a confundir a mudança com uma ideia de decadência, degeneração, desintegração da língua. (FARACO, 2002, p.49).

Os traços que marcam as diferenças entre fala e escrita estão presentes nos diferentes níveis da língua. No nível fonológico identifica-se desde a elevação dos fonemas /e/ e /o/ para /i/ e /u/, respectivamente, até a possibilidade de vocalização do /lh/ e a monotongação dos ditongos /ow/ e /ai/ em vários contextos fonológicos. No nível morfossintático, também podemos encontrar diferentes traços que marcam a distância entre essas duas modalidades. Sobretudo no que diz respeito à colocação pronominal e a concordância e regências verbais. Não escapa também o nível semântico que apresenta nos diferentes usos lexicais da língua a distância entre o que se fala e o que se escreve. Esses fenômenos serão explicados mais detalhadamente em seção posterior.

Isso tudo contribui para que o Brasil tenha nas suas diferentes regiões e até nas unidades federativas dentro da mesma região traços que o definem como um país de língua ao mesmo tempo aglutinadora e heterogênea. Ou seja, temos como língua oficial o português, que é usado pela grande maioria da população e que permite a comunicação entre seus usuários, em grande parte, sem muitos embaraços; e temos as variedades linguísticas, que fazem com que esses mesmos usuários se sintam diferentes, prestigiados ou não, de acordo com a variedade que usam. Essa situação foi construída a partir da educação jesuítica, a qual oferecia catequese para os índios e instrução elementar que permitisse a comunicação, enquanto para os filhos dos senhores dos engenhos era dada educação letrada, “contribuindo ambos os caminhos para a formação de uma minoria culta e letrada, e para uma realidade linguística polarizada” (ARAÚJO e ARAÚJO).

O estudo da fala no Brasil tem levado muitos pesquisadores a se dedicarem ao assunto. Na lista que pode ser arrolada, é importante ressaltar os pioneiros no estudo da dialetologia no Brasil, i. e. (i) Antenor Nascentes, autor de um dos primeiros estudos monográficos, *O linguajar carioca em 1922*, que descreve de forma detalhada o falar do Rio de Janeiro, com informações de ordem fonético-fonológica, morfossintática e lexical. (ii) o já citado Serafim da Silva Neto, um grande incentivador da realização do atlas linguístico do Brasil sem deixar, porém, de enfatizar a importância dos estudos dialetais nas suas diferentes manifestações. (iii) Celso Cunha que tinha muito clara e presente a necessidade de empreender-se a execução do atlas linguístico do Brasil, e por último, mas não menos importante, (iv) Nelson Rossi, pioneiro na aplicação da Geografia Linguística no Brasil e colocando-se entre os que se empenharam na implantação dos estudos dialetais. (CARDOSO, 2009).

A partir desses pioneiros, vários estudos foram implementados nas diferentes partes desse imenso território. Tais estudos possibilitam observar que muito diferente da língua na modalidade escrita, a língua portuguesa na modalidade falada se manifesta com traços peculiares a depender da região geográfica em que se encontram seus usuários ou da posição social que ocupam. Além disso, há diferenças genéricas, etárias e estilísticas.

Bortoni-Ricardo (2005), valendo-se dos aportes teóricos da sociolinguística, propõe, em 1985, “uma distinção entre a heterogeneidade relacionada a fatores estruturais (dicotomia rural/urbano; região geográfica; redes de relações sociais etc) e fatores funcionais (grau de formalidade, registros etc)”. Posteriormente, a pesquisadora brasileira amplia sua proposta analítica para a sociolinguística do português do Brasil para um modelo de três *continua*, a saber, rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística. (ver seção 1.3).

Pela natureza desta pesquisa, que é observar o processo de apropriação da língua escrita na escola por crianças oriundas de meios predominante orais, não é possível tratar de todas as diferenças linguísticas na fala do brasileiro. No entanto, faremos na próxima seção breves comentários sobre a natureza dos traços linguísticos que começam a apontar como traços de identidade da comunidade de fala de Brasília para melhor compreender o processo de apropriação da língua na modalidade escrita por crianças nascidas nesta unidade da federação, porém pertencentes a famílias oriundas de diferentes partes do país, conforme demonstrado em Caxangá (2007) e, assim,

compreender melhor a importância da escola na ampliação do grau de letramento desses alunos.

### **1.3 O falar brasiliense**

Há poucos estudos sobre a deriva da língua portuguesa na comunidade de fala de Brasília. Um deles é seminal e representativo do que acontece com o falante de área rural radicada na cidade: a tese de doutorado de Bortoni-Ricardo (1985) que originou o livro *The urbanization of Rural Dialect Speakers: a Sociolinguistic Study in Brazil* (traduzido: *Do campo para a cidade: um estudo sociolinguístico de redes sociais*, 2011). O trabalho da autora consistiu de uma minuciosa investigação sobre o processo de urbanização de migrantes de origem rural, oriundos de Minas Gerais e radicados na cidade de Brazlândia-DF. Segundo ela, o estudo mostrou que os falantes de áreas rurais perdem gradativamente os traços dialetais mais típicos, ou seja, há uma tendência à acomodação linguística no repertório desses migrantes.

Outro dado relevante mostrado no estudo de Bortoni-Ricardo é “uma forte influência intergeracional: as novas gerações nascidas em Brasília ou que para cá foram trazidas ainda em tenra idade, usavam uma linguagem muito distinta daquela de seus pais, tios ou avós” (2011, p. 8). A obra demonstra os efeitos da escolarização e o contato entre as redes sociais como fatores relevantes nesse processo. Segundo a autora, o fator sociolinguístico mais notável na pesquisa foram as diferenças entre o repertório das gerações mais velhas, que vieram para a área urbana já na idade adulta e o de seus filhos, netos ou sobrinhos que chegaram aqui ainda crianças.

Entre os estudos posteriores a esse trabalho encontram-se artigos que foram produzidos a partir de resultados de pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas na Universidade de Brasília e organizados na obra “O falar candango” sob a organização de Bortoni-Ricardo, Vellasco e Freitas (2010). Esses artigos são a base para as reflexões sobre os traços da comunidade de fala de Brasília que aqui estão sendo apresentados.

Já na introdução do livro, Bortoni-Ricardo pontua a articulação entre três movimentos importantes que expressam o que os residentes de Brasília exibem na sua fala e, conseqüentemente, em sua cultura. A saber: “do rural para o urbano; do oral para o letrado e do regional para o suprarregional” (2010, p. 8). A autora argumenta como

relevante para o primeiro movimento o fato de Brasília ter sido construída em “uma área de rica e tradicional cultura rural, com a qual a cidade rompe na medida em que ela própria representa a urbanização” (p.8). Quanto ao segundo movimento – do oral para o letrado – a autora afirma que é paralelo ao processo de urbanização, i.e. “a criação de um sistema escolar amplo, público e privado, e a implantação de outras instituições promotoras do letramento”. O terceiro movimento referido acima: do regional para o suprarregional, “é consequência do próprio processo de convivência de brasileiros de todas as regiões, [...] o contato favorece os amálgamas a expensas das distinções” (p.9). Esses movimentos são parcialmente recuperados na descrição dos três contínuos da comunidade de fala do Brasil. (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005).

No estudo citado de Bortoni-Ricardo foram analisadas quatro variáveis consideradas como bons indicadores do processo de urbanização dos falantes de variedades rurais no Brasil: duas fonológicas, vocalização da lateral palatal /lh/ e a monotongação do ditongo crescente átono final. As outras duas variáveis são de concordância verbo-nominal, na primeira e terceira pessoas do plural, i.e. ausência da concordância nessas pessoas do verbo.

Outro estudo relevante para compreender o fenômeno dialetal em Brasília está relacionado à atitude dos falantes frente às variedades regionais do Brasil. Partindo do conceito de língua como fenômeno social e considerando esse conceito presente desde a definição saussureana, Melo (2010) realiza uma pesquisa para verificar atitudes de falantes brasilienses com relação ao sotaque de falantes de seis regiões<sup>2</sup> brasileiras: (1) nordeste (Pernambuco) (2) Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), (3) São Paulo (Jundiaí), (4) Rio Grande do Sul (Porto Alegre), (5) Goiás e (6) Distrito Federal (Brasília). O autor explica a motivação para a escolha de cada ponto e considera, principalmente, “a seleção do falante que nos pareceu melhor representar o grupo, com os traços fonológicos marcantes e característicos de sua região” (MELO, 2010).

O estudo consistiu na audição de um mesmo texto gravado pelos falantes representantes das regiões mencionadas e as questões tinham como interesse perceber as opiniões dos “juiz-ouvinte” a respeito dos seguintes temas em relação aos falantes: (i) excelência da leitura do texto por um falante da região; (ii) agradabilidade da voz; (iii)

---

<sup>2</sup> Não confundir aqui com as cinco regiões em que o país está dividido. A divisão política do Brasil em cinco regiões em absoluto não coincide com a divisão dialetal. As regiões políticas são cinco: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. (...) Antenor Nascentes, em 1953 apresentou uma divisão das áreas linguísticas do Brasil, onde distinguiu dois grupos de dialetos – o do Nordeste e do Sul. O dialeto do Norte está por sua vez subdividido em dois dialetos locais – o amazônico e o nordestino. O dialeto do Sul, em quatro dialetos locais, ou seja: o baiano, o fluminense, o mineiro e o sulista. (MELO, 2010, p. 44)

pronúncia, entonação e fluidez do falante ao ler o texto que serviu de estímulo; (iv) onze pares de adjetivos opostos que compuseram o diferencial semântico e (v) ocupação ou profissão que o juiz-ouvinte atribui ao falante. As profissões foram divididas em “mais prestigiadas” e “menos prestigiadas”.

Os resultados que foram interpretados como indicadores de atitudes dos juízes-ouvintes com relação aos dialetos julgados indicam que os dialetos mais desfavoravelmente avaliados foram os de Pernambuco e Goiás e os significativamente favoráveis foram os de Brasília e São Paulo, esses últimos, com 94,3% e 40% respectivamente. O brasiliense atribui à variedade de Brasília o valor mais alto de prestígio e os juízes-ouvintes foram quase unânimes em indicar como variedade ideal para todo o Brasil, a fala de Brasília (MELO, 2010, p. 57).

O autor conclui que a situação de contato com que os moradores de Brasília convivem entre os principais dialetos regionais faz com que surja um “padrão brasiliense, um padrão de equilíbrio entre os graus de diferenças dos sotaques regionais” (MELO, 2010, p. 62). É interessantes ressaltar que o Distrito Federal é a única unidade da Federação onde a maioria dos residentes (51,3%) nasceu em outro local – o montante equivalente a 1,3 milhão de pessoas. A constatação foi feita pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2009).

Corrêa (2010) realizou pesquisa com 12 estudantes brasilienses (nascidos e criados em Brasília, Plano Piloto) e 12 alunos moradores da Ceilândia (Região Administrativa do Distrito Federal -DF). A pesquisa tinha como foco analisar para o caso específico do DF dois fenômenos presentes na variação brasileira: (1) a elevação e o abaixamento das vogais pretônicas /e/ e /o/ e (2) a variação do /s/ pós-vocálico.

Com relação às vogais pretônicas anteriores /e/ e /o/, os dados indicaram uma prevalência da manutenção das médias, seguidas das alceadas e abaixadas. Segundo a pesquisadora, quanto ao grupo de fatores linguísticos que influenciaram a realização dessas vogais, eles indiciam “o fenômeno da harmonização vocálica em que vogais altas na sílaba subsequente levam ao alceamento, e as vogais baixas favorecem o abaixamento”. (CORRÊA, 2010, p.71).

A análise dos dados leva a pesquisadora a concluir sobre dois fenômenos em variação influenciados por fatores diferentes na fala de jovens brasilienses, a saber, (i) a elevação das médias ocorrendo na fala de todos os jovens candangos e (ii) o abaixamento, por outro lado, ocorrendo apenas nas áreas de maior migração nordestina, nas áreas de classe social mais baixa. Com relação à realização do /s/, a autora, afirma

que a distribuição praticamente categórica do /s/ alveolar pós-vocálico era clara na amostra, em que 97% foram alveolares, ao passo que 2% foram aspiradas, apenas 1% palatizado e zero fonético. (CORRÊA, 2010, p. 73). A pesquisadora conclui que houve altos índices percentuais para as variantes não marcadas regionalmente, o que confirma, segundo ela, a tese de estar se formando no Distrito Federal um dialeto sem marcas regionais, ou seja, “uma variedade marcada pelas suas características peculiares” ou um dialeto em processo de focalização.

O estudo de Vellasco sobre o falar candango<sup>3</sup>, conduzido a partir de dados extraídos de conversas informais, deita luzes sobre o léxico presente na linguagem dos jovens do Distrito Federal, independentes das cidades de que são naturais. Para a pesquisadora,

O falar candango multiplica-se no DF, onde as ruas são chamadas de conjuntos e entrequadras; avenidas são vias ou eixos e uma rodovia é denominada estrada-parque. No âmbito lexical, como em outras regiões e países, os inovadores da linguagem não são acadêmicos: são jovens de diferentes classes sociais, que criam expressões nos seus círculos de amizade. (VELLASCO, 2010, p. 78).

A pesquisa de Vellasco (2010) demonstra que em Brasília surgem novos sentidos assim como surgem modas e bandas de rock. A autora apresenta vários exemplos para os neologismos usados pelos jovens candangos que criam redes de sentido, a partir da influência da mídia, em especial das novelas da Rede Globo de Televisão. Além de um novo sentido atribuído a uma palavra já usada, outro mecanismo de produção de mudança lexical é a redução e para exemplificar essa fenômeno, a autora argumenta:

No falar dos jovens candangos ouve-se “cerva” para cerveja, “refri” para refrigerantes, “gueto” para bebida gatorage, “ganha” (de meganha) para soldado de polícia, “dana” (de danada) para moça que namora muito. “mala” (de mala sem alça; diz-se de quem é desagradável), “fut! para futebol e assim por diante. (VELLASCO, 2010, p. 83).

Além desses fenômenos de recriações no léxico, os jovens criam e recriam novas palavras por empréstimos de outras línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, por metáfora e por imitação com a variedade dialetal de outras regiões do Brasil, sobretudo, “cidades interioranas mineiras e goianas” que geram expressões como: “a festa da paia” e “ele pulou o corguinho”.

---

<sup>3</sup> “Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, candango é a designação dada aos operários das grandes obras da construção de Brasília (DF), de ordinário (sic) vindos do Nordeste do Brasil. Designação genérica com que a autora se refere a todos os que nasceram no Distrito Federal, independentemente da cidade do DF de que são naturais”. (VELLASCO, nota de rodapé, p. 75).

Esses conhecimentos, assim como outros, refletem resultados de pesquisas sobre a formação do falar brasiliense e seu reconhecimento é fundamental para que a escola realize um trabalho efetivo de ensino da língua materna para as crianças que nasceram em Brasília e convivem com pessoas oriundas das diversas regiões deste país, como é o caso das crianças colaboradoras deste estudo.



## Capítulo II

### 2. O ensino da língua portuguesa na escola

O redimensionamento dos problemas e das metodologias e a ampliação dos temas em estudo sugerem a retrospectiva da historicidade do ensino no contexto histórico-educacional. A análise da constituição da língua portuguesa como componente curricular pode contribuir para se entender a prática pedagógica com que hoje nos deparamos nas escolas brasileiras. Nesse sentido, “a evolução de uma disciplina pode ser entendida como produto das contradições internas e externas da área disciplinar” (VENTURI; GATTI JÚNIOR 2004, p. 65). Segundo esses autores, os fatos internos dizem respeito à organização e à estrutura da própria área, enquanto os externos, “relacionam-se às questões da política educacional vigente e ao contexto social, político, cultural e econômico” (p. 68). Para compreender como o ensino da língua portuguesa passou a se tornar componente da modalidade escolar é relevante observar esses dois fatores.

Segundo Magda Soares (2002), a inclusão na escola do que hoje conhecemos como “língua portuguesa” ou “português” foi tardia. Apenas em 1827, no Brasil, foi estabelecido por Lei o ensino das habilidades de ler e escrever utilizando a gramática da língua nacional. A Gramática era a arte por excelência, a arte monástica, cuja importância ultrapassava as demais.

Mas não era só do currículo escolar que o ensino do português esteve ausente até o fim do império: também do convívio social. Segundo Soares (2002) esse fato explica-se pela convivência de três línguas no Brasil Colonial, a saber, a língua portuguesa do colonizador, a língua geral e o latim. O ensino secundário e o superior era fundado nessa última, enquanto na comunicação entre portugueses e indígenas prevalecia a língua geral (ver capítulo 1). Além disso, era com a língua geral que os jesuítas realizavam o trabalho de evangelização. O português que os poucos meninos privilegiados que frequentavam a escola aprendiam era apenas para dar conta de se alfabetizarem, ou seja,

da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles. (SOARES, 2002, p.158).

A autora afirma ainda que, embora tenha havido controvérsias a respeito das reformas pombalinas no ensino, foram elas que “contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e sua inclusão e valorização na escola” (p.160). Para Bagno (2002), no entanto, há quem afirme que a referida reforma, “constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizarão as políticas linguísticas no Brasil a partir de então” (BAGNO, 2002, p. 180).

A reforma pombalina, no que se refere ao ensino do vernáculo, seguiu a proposta de Verney de 1746. Segundo Soares, essa proposta defendia que “além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação com a primeira” (p.161). Em outras palavras, além de aprender a ler e escrever dever-se-ia introduzir o estudo da gramática portuguesa e tê-la, portanto, como componente curricular na escola para auxiliar a compreensão do latim.

Com isso, na referida reforma, além do estudo da gramática latina, foi introduzida também a gramática do português, e assim instituído o ensino da língua portuguesa como apoio para aprender a gramática latina, como se observa nas *instruções*:

Para que os Estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da Gramática Latina, é útil que os Professores lhes vão dando uma noção da Portuguesa; advertindo-lhes tudo aquilo, em que tem alguma analogia com a Latina. (*apud* SOARES, 2002, p. 162).

Foi então, a partir, dessas condições que o português constituiu-se como componente curricular: a língua como objeto de estudo. No entanto, não se pode presumir disso que a língua aqui destacada seja a língua portuguesa falada no Brasil, ou mesmo, em Portugal. Como afirma Houaiss (1985), o ensino da língua adotado nos dois países citados “postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma ‘luta’ acirrada contra as variações até de pronúncia”. Além do ensino dessa modalidade única de língua, faz parte desse currículo o ensino da retórica no período que vai do século XVI ao século XIX. No início, a retórica, que tinha como preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte de da elocução incluía também o estudo da poesia; mais tarde a poética separou-se da retórica tornando-se também um componente curricular, Soares (2002, p. 164) afirma:

Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português.

Mesmo com a mudança de nome, o ensino do português manteve, até meados do século XX, a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética. E essa manutenção deve-se, segundo Soares, ao fato de que não houve mudança aos que eram “servidos” pela escola. Esses continuaram sendo “os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis as mesmas aprendizagens” (2002, p.164).

Nos anos 50 do século XX a escola atendia basicamente às camadas privilegiadas da população. Assim, os alunos desta classe iam para as aulas de Português apresentando de antemão o domínio da "norma padrão culta". Dessa forma, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa estava voltado para o conhecimento ou reconhecimento das regras de funcionamento da norma culta, ou seja, o ensino da gramática e leitura de textos literários. (VENTURI; JÚNIOR, 2004, p.70)

Soares (2002) faz um apanhado significativo da produção literária e acadêmica para dar conta da disciplina que ora se estabelecia nos moldes já descritos. E, como era de esperar, são as gramáticas as obras que sobressaem neste período como material didático de ensino.

Vale considerar que só em 1871 foi criado no Brasil o cargo de professor de português. É importante apresentar também a concepção desse professor: “aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões aos alunos (SOARES, 2002, p.167).

A partir de 1950, surgem as primeiras alterações para o ensino do português. Tais alterações são provocadas basicamente por dois fatores: (1) a mudança no alunado, tanto em quantidade quanto em perfil. Não são mais apenas os filhos de classes privilegiadas que têm acesso à escola. Passam a fazer parte do corpo discente os filhos dos trabalhadores; (2) Para atender a quantidade de alunos que agora frequenta a escola, surge a necessidade de recrutar mais professores, esses não são somente os que têm uma formação em conteúdos de língua e literatura, mas também em pedagogia e didática. O estudo da gramática, além de passar a ser realizada com o uso do texto e a partir dele, há também exercícios de vocabulário, de interpretação, redação (SOARES, 2002, p. 167). No entanto, o estudo da gramática continuou a se sobrepôr aos demais. Sobre esse assunto, Mattos e Silva (2004, p. 20) declara o seguinte:

Consequência inevitável da multiplicação quantitativa de escolas é a paralela multiplicação de professores despreparados para a tarefa a desempenhar. As soluções paliativas se corporificam na reprodução de escolas de nível superior para formar professores sem condições mínimas de executar um trabalho qualificado (...).

Nos anos 1970, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, há uma mudança significativa na disciplina português. Essa mudança segundo Soares foi fruto da intervenção feita pelo governo militar instaurado no país em 1964. Há com isso alteração do nome da disciplina que passa de português para comunicação e expressão, comunicação em língua portuguesa e Língua portuguesa e literatura brasileira, para séries iniciais, séries finais do antigo 1º grau e para o 2º grau, respectivamente. Não se trata aqui só de uma mudança de nomenclatura para a disciplina, mas também, de concepção com relação ao seu ensino. O objetivo agora não é o estudo sobre a língua portuguesa e sim sobre o uso da língua, ou seja, “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização de códigos diversos – verbais e não-verbais. (SOARES, 2002, p.169). O ensino da língua como sistema (ensino da gramática) e a concepção de língua como expressão estética (retórica e, depois, estudo de textos) foram substituídos pela concepção de língua como comunicação, com objetivos pragmáticos, como enfatizam os autores:

A conceituação de linguagem como sistema era apropriada para a prática de ensino de Português que atendia alunos que já possuíam o domínio da “norma padrão culta”, sendo essa conceituação da Língua inadequada e incoerente a uma prática de ensino de Português destinada a alunos pertencentes às classes sociais desfavorecidas. (VENTURI; JÚNIOR, 2004, p.71).

Na década de 1980, há, por meio de resolução do Conselho Federal de Educação (CFE), a recuperação do nome Português para a disciplina responsável pelo ensino da língua materna no Brasil. Neste cenário, surgem as primeiras indagações sobre “ensinar ou não gramática”. Há também uma ênfase pelo uso de diversos tipos de leitura.

Posteriormente há o retorno do nome da disciplina para português, quando teorias das ciências linguísticas chegam finalmente ao campo do ensino da língua materna e a sociolinguística começa a questionar o conceito de norma culta.

## **2.1 A importância do ensino da Gramática Normativa na escola brasileira**

É sabido que a Gramática Normativa ocupa um lugar de destaque no ensino da língua materna em nossas escolas. Desde as séries/anos iniciais o ensino da taxonomia gramatical configura-se como a principal atividade nas aulas de português. Sobre o ensino da Gramática, Freire (1993, p.139) deplorou,

mostrando a importância da linguagem, o que se ensinava na escola primária brasileira como o nome de “gramática”. Apenas definições, classificações, preceitos dogmáticos, terminologias, e o ensino da língua como se fosse uma língua morta, através de livros que pareciam supor que o aluno a ignorava, que não a falava antes de entrar na escola.

Esta citação não causaria tanta preocupação se apenas a reportássemos como parte de uma crítica ao ensino da Língua Materna presente no Parecer sobre o ensino primário elaborado por três deputados, cujo relator foi Rui Barbosa, no fim do século XIX. Passados mais de cem anos, ainda nos deparamos com situações muito semelhantes no tratamento dado à norma gramatical e, conseqüentemente ao ensino da língua em nossas escolas, como as que veremos nos dados desta pesquisa.

Sobre o uso da gramática normativa no ensino da língua, Ilari (Museu da Língua Portuguesa, s/d) enfatiza que:

No "colegial" da época [meados do século XX], o estudo de Gramática consistia em ler na sequência todos os capítulos de um desses compêndios, onde cada "regra" vinha acompanhada de uma lista mais ou menos longa de exemplos descontextualizados e de uma lista mais ou menos longa de exceções. Um tratamento análogo era dado ao estudo da acentuação gráfica e, até onde era possível, à grafia. A prática da análise sintática se fazia também à base de sentenças descontextualizadas

Os estudos centrados na tradição gramatical, tomando como princípio a norma padrão da língua ainda é muito presente nas aulas de língua. Mesmo que a escola opta por uma metodologia diferente, encontra resistência por parte da sociedade brasileira. Prova disso é a última polêmica criada por causa da inclusão de noções de variação linguística no livro didático na Educação de Jovens e Adultos (2011). A defesa de pais, alunos e sociedade em geral é de que a escola existe para ensinar a falar bem e falar bem significa para eles ensinar a prescrição das normas gramaticais.

A tradição no ensino da gramática está assegurada no histórico de edição de compêndios didáticos. Por muito tempo, a escola pôde contar apenas com gramáticas prescritivas ou normativas para tratar de questões linguísticas. Mattoso Câmara (1970), define a gramática normativa como “a arte de falar e escrever corretamente”. O autor também faz uma distinção entre esta gramática e a descritiva e argumenta que uma não pode substituir a outra, antes, “a gramática normativa depende da linguística sincrônica, ou gramática descritiva em suma, para não ser caprichosa e contraproducente” (CÂMARA, 1970, p. 15).

O linguista brasileiro compara as duas gramáticas, normativa e descritiva, com as áreas do direito e da sociologia, respectivamente e afirma que assim como “regras do direito que não se assentam na realidade social, depreendida pelo estudo sociológico puro, caem no vazio e são ou inoperantes ou negativas até”, o ensino das normas gramaticas deve estar fundamenta na observação da descrição dos fatos linguísticos.

Nos últimos anos, as pesquisas têm-se preocupado com a heterogeneidade em nossa língua e ampliado o acervo de materiais (teses, livros, módulos para formação de professores, sites etc.) que se enquadram no âmbito da sociolinguística (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010). Além disso podemos contar com três compêndios gramaticais (PERINI ,2010, CASTILHO, 2010, BAGNO, 2011), que contribuem significativamente para que o ensino da língua materna adote um nível de discussão que inclua a variação linguística presente no nosso país e sobretudo que traga para dentro da escola não apenas as normas prescritas na tradição gramatical, mas o que muito mais que isso, possibilite tratar a língua no seu funcionamento real, discutindo com os alunos como os falantes a usam e realizem uma análise contrastiva entre esse uso e aquilo que a gramática prescreve como língua padrão. Estes compêndios não têm a pretensão didático-pedagógica. Diferentemente das gramáticas tradicionais, os autores procuram fazer uma descrição do português brasileiro, como argumenta Bagno em sua obra:

Essas duas obras (referindo-se às gramáticas de Perini e Castilho, 2010) se destinam fundamentalmente ao público universitário e não têm pretensões didático-pedagógicas, no sentido de contemplar a comunidade escolar: professores e professoras, alunos e alunas e demais agentes educacionais. [...] decidi produzir este livro, como um auxiliar para a tarefa de promoção da *reflexão sobre a língua e a linguagem em sala de aula*. (grifos do autor).

Sem dúvida, é fundamental promover a discussão sobre a língua em uso para possibilitar que a gramática da língua padrão, descrita nos compêndios historicamente adotados na escola, seja ensinada e aprendida de forma reflexiva, que leve conta o conhecimento da fala brasileira. Considerando seus modos de falar diferentes, o aluno pode “identificar os contextos em que as diversas variedades da língua são produtivas; poderemos também ler com mais interesse a literatura brasileira que, desde o Modernismo, incorporou modos brasileiros de falar”. (BORTONI-RICARDO, 2012, Projeto PONTES)

Estamos de acordo com Mattoso Câmara quando afirma: “o remédio é o professor de língua e os homens em geral aprenderem os princípios gerais da linguística. Para isso, a melhor solução parece ser fornecer-lhes uma gramática descritiva desinteressada de preocupações normativas”. No entanto, o mesmo autor enfatiza, “a língua tem de ser ensinada na escola, e, como anota o linguista francês Ernest Tonnelat, o ensino escolar “tem de assentar necessariamente numa regulamentação imperativa (Tonnelat, 1927, 167)” (CÂMARA; 1970, p. 15).

Com essa breve exposição sobre os fatores internos e externos que contribuíram e contribuem para o curso evolutivo do ensino da língua portuguesa no Brasil, é possível postular que as mudanças mais significativas foram frutos das transformações sociais e culturais dos sujeitos envolvidos nas atividades pedagógicas, assim como, das exigências educacionais que esses sujeitos fazem. Sendo assim, os estudos da Linguística no início no século XX se constituem como um marco divisor para o entendimento da língua como entidade viva e social. Estudos esses que evoluíram e deram os frutos que hoje encontramos postulados em várias teorias presentes em diferentes ciências que têm suas preocupações voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Parte desses conhecimentos constitui a próxima seção, por acreditar que eles são fundamentais para entender o processo de apropriação da língua escrita na escola.

## **2.2 As contribuições das ciências voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua materna**

Pesquisadores de diferentes áreas têm trazido uma significativa contribuição para o tratamento da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, para o tratamento dado ao ensino da língua na modalidade escrita (cf. Abaurre-Gnerre 1984; Barbosa 1981; Cagliari 1996, 1999; 2005, Faraco 1992; Kato 1992; Lemle 1987; Moraes 2000; Scliar-Cabral 2003; Tfouni, 1995; Kleiman e Signorini, 2000; Koch, 2006 e 2009, Marcuschi, 2008; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2009, 2010, Mollica 2003 *inter alia*). Ainda assim, devido à importância do tema e às dificuldades em solucionar seus problemas, é fundamental que mais pesquisadores dos estudos da linguagem se detenham sobre isso. A questão certamente merece um tratamento multidisciplinar e constante, uma vez que os resultados das avaliações ainda mostram que há problema na apropriação e uso da língua escrita por crianças que frequentam as escolas brasileiras.

Aqui, tomo de empréstimo as palavras de Rodolfo Ilari (Museu da Língua Portuguesa, s/d) para enfatizar as contribuições da Linguística, considerando essa como ciência relevante para o ensino e aprendizagem da língua materna no Brasil, sob uma perspectiva mais social.

- 1) Criou na sociedade brasileira uma nova figura de pesquisador profissional da linguagem – o linguista – que acabou por assumir parte das tarefas antes confiadas às figuras tradicionais do gramático e do filólogo;
- 2) Cultivou o debate entre várias orientações teóricas, o que levou a multiplicar as maneiras de pensar a língua e seu estudo; isso repercutiu no estudo da língua portuguesa estimulando pesquisas que, tomadas em seu conjunto, criaram para essa língua um programa de investigação sem precedentes em todos os tempos;
- 3) Serviu de suporte para a assimilação de uma série de teorias sobre fenômenos em que a língua se envolve: a cognição, a capacidade humana de agir e interagir, todo tipo de ação pedagógica, etc.

A Linguística não tem como função oferecer orientações metodológicas destinadas ao ensino. No entanto, o trabalho pedagógico realizado a partir de conhecimentos linguísticos apresenta resultados significativos no ensino da língua materna. As contribuições dessa ciência são importantes desde o início da escolarização, ou seja, desde a fase considerada de alfabetização.

Segundo Ilari, a estreia da Linguística brasileira ocorreu na mesma época da elaboração das primeiras descrições fonológicas do português. A constatação de que uma letra pode ser representativa de diferentes fonemas na língua contribuiu para perceber que há razões linguísticas para os erros que ocorrem nos textos escritos dos alunos. Ilari acrescenta que “a correspondência entre as letras e os sons no português é bastante complexa (não tanto como em inglês, mas certamente mais do que no espanhol ou em italiano)”. O autor ainda afirma: “não causa estranheza que muitos linguistas preocupados como o problema da alfabetização tenham trabalhado no sentido de mapear essas dificuldades”, já que:

A alfabetização, a produção de texto e a leitura são atividades básicas no ensino da língua materna, e são também questões que a Linguística ajudou a repensar e reformular, nos últimos anos, confirmando que a parceria Linguística-Ensino é benéfica.

A linguística tem trabalhado no sentido de valorizar os usos reais e de tomar a língua falada pelos educandos como ponto de partida para o aprendizado da língua escrita culta. (ILARI, s/n)



Os conhecimentos, portanto, dessa ciência da linguagem são de essencial importância para que a escola cumpra a sua função de ensinar a modalidade escrita da língua, sobretudo, quando se trata de alunos cuja variedade linguística usada nas comunicações orais se distancia da modalidade padrão da língua. Uma vez que:

A realidade, porém, é que as divisões 'dialetais' no Brasil são menos geográficas que sócio-culturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra" (TEYSSIER, 1982: 79).

As crianças que fazem parte desta pesquisa possuem famílias com origem em diferentes partes do país. No entanto, poucos traços linguísticos regionais foram percebidos em sua maneira de falar. As diferenças linguísticas percebidas podem ser atribuídas ao fato de terem pais/avós cuidadores com pouca escolaridade. Ou seja, a comunidade de fala a qual pertencem apresenta traços linguísticos diferentes da norma padrão presente no livro didático e ensinada na escola.

Como visto na seção anterior o ensino da língua só pode ser compreendido a partir de sua inserção em um contexto sócio-histórico. O reconhecimento das variedades linguísticas e da heterogeneidade da língua já foi incorporado nas diretrizes oficiais do ensino e começam a se manifestar nas práticas de sala de aula, embora ainda de forma muito tímida e em pontos isolados da educação escolar do nosso país.

É com William Labov, na década de 1960, que começa o interesse pelas variedades linguísticas como preocupação para o ensino da língua materna. Antes desse pesquisador, e segundo ele mesmo, "o estudo empírico da mudança linguística estava, portanto, [dadas as muitas restrições impostas pelos estudos da língua na época] eliminado do programa da Linguística do século XX" (LABOV, 2008, p.14). Para ele,

Não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade de fala em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008, p. 21).

Surge, portanto, com Labov nos Estados Unidos e com Mattoso Câmara no Brasil, o interesse pelo que não está no padrão da língua, mas faz parte do repertório linguístico de seus usuários. Esse último, segundo Ilari, recomendava que ao lidar com as classes de crianças e adolescentes, os professores do ensino fundamental e médio deviam considerar a situação linguística vigente no Brasil e não tomar os erros dos alunos como sintomas de incapacidade deles.

Os estudos mostram que há uma ampla variedade no uso da língua portuguesa pelos falantes brasileiros. Essa variedade está carregada de valores sociais. Para Labov (1966/2008, p. 64), citando Bernard Barber (1957), “a estratificação social é o produto da diferenciação social e da avaliação”. Os valores sociossimbólicos atribuídos a este ou aquele uso mantêm relações estreitas com as posições sociais que ocupam seus falantes. Segundo Labov (2008, p.140),

A variação no comportamento linguístico não exerce, em si mesma, uma influência poderosa sobre o desenvolvimento social, nem afeta drasticamente as perspectivas de vida do indivíduo. Pelo contrário, a forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante. Essa maleabilidade da língua sustenta sua grande utilidade como indicador de mudança social.

Os estudos de Labov na cidade de Nova York mostraram que os aspectos da diferenciação social da língua estão relacionados ao status socioeconômico de seus usuários. Para a pesquisa desenvolvida pelo sociolinguista com residentes do Lower East Side, usando informantes da pesquisa da *Mobilization for Youth*, em 1961, o indicador socioeconômico se baseou em “três indicadores de status produtivo de peso igual: profissão (do chefe de família), educação (do informante) e renda (da família) (LABOV, 2008, p. 142).

Segundo o autor, o processo de mudança linguística pode ser considerado na (i) sua *origem*, “uma mudança é uma das inúmeras variações confinadas ao uso de algumas pessoas; (ii) *propagação*, “a mudança é adotada por números tão amplos de falantes que ela passa a contrastar com a forma mais antiga ao longo de uma ampla frente de interação social” e (iii) no seu *término*, “a mudança alcança regularidade pela eliminação de variantes concorrentes” e acrescenta: “as forças sociais exercidas sobre as formas linguísticas são de dois tipos distintos, (...) *pressões vindas de cima e pressões vindas de baixo*”. (LABOV, 2008, p.152, grifos do autor). Os estudos de Labov mostram correlação entre estratificação e fenômenos linguísticos tais como: mudanças fonológicas, diferenças semânticas, hipercorreção, entre outros. Os estudos ainda demonstram a hipersensibilidade que os falantes têm em relação aos valores individuais das variáveis fonológicas, tanto as reações subjetivas quando avaliam a fala de outros falantes quanto quando avaliam seu próprio uso das variáveis.

Com isso Labov concluiu que a classe média baixa que exhibe o uso mais alto da variedade mais estigmatizada apresenta maior grau de sensibilidade a traços estigmatizados na fala de outros falantes. Já em relação ao seu próprio uso, “o falante

nova-iorquino percebe sua própria intenção fônica, em vez de perceber os sons reais que produz”. (LABOV, 2008, p.161).

A pesquisa em Martha’s Vineyard desenvolvida por Labov, que possibilitou as proposições aqui já apresentadas, levou o autor a tratar de “uma variável do novo padrão de prestígio: a presença ou ausência de [r] consonantal em posição final e pré-consonântica e com isso ele faz a seguinte observação:

A pronúncia do r é a principal manifestação do novo padrão de prestígio que prevalece na cidade de Nova York. A introdução de /r/ neste dialeto anteriormente sem -r não é uma mera mudança fonética substituindo (r-0) por (r-1). Ela tem amplas consequências fonêmicas. Com (r-1), um falante diferencia guard (“guarda”) e god (“deus”), source (“fonte”) e sauce (“molho”), bared (“desnudo”) e bad (“mau”), que são homônimos na fala tradicional da cidade de Nova York: [ga:d] e [ga:d], [sɔ:s] e [sɔ:s]; [be<sup>o</sup>d] e [be<sup>o</sup>d]. (LABOV, 2008, p. 175)

O fonema /r/ também é um traço linguístico muito marcante nas variedades do português do Brasil. No entanto suas realizações são muito mais marcas características das variedades regionais do que de variedades sociais ou etárias. Outra diferença na presença (em suas diferentes realizações) ou ausência (em posição pós-vocálica em final de palavras) é que não têm como consequência mudanças fonêmicas, como na fala dos nova-iorquinos demonstrada nos estudos de Labov. O problema mais presente com esse fonema é que ele já não faz mais parte da fala da maior parte dos falantes brasileiros em posição pós-vocálica em final de sílaba, mas continua sendo preservado na modalidade escrita da língua.

As diferenças existentes na fala dos nova-iorquinos, assim como as presentes na fala dos brasileiros, não possibilitam a conclusão de que esses falantes não façam parte da mesma comunidade linguística. Pelo contrário, fica evidente que são falantes de uma mesma língua. Os primeiros do inglês, os últimos do português do Brasil. As marcas na fala do brasileiro, conforme já postulado, são reflexos de suas variedades linguísticas dialetais. Aqui cabe explicar a diferença entre dialeto e língua que está sendo adotada neste trabalho.

Um dialeto, sem deixar de ser intrinsecamente uma língua, se considera subordinado a outra língua, de ordem superior. Ou, dizendo-se de outra maneira: o termo dialeto, enquanto oposto a língua, designa uma língua menor incluída em uma maior, que, justamente, uma língua histórica (ou idioma). Uma língua histórica – salvo casos especiais – não é um modo de falar único, mas uma família histórica de modos de falar afins e interdependentes, e os dialetos são membros desta família ou constituem famílias menores dentro da família maior (COSERIU, 1982, p. 11-12; apud FERREIRA e CARDOSO, 1994, p.16).

Num sentido descritivo, sincrônico, “língua” pode se referir a uma única norma linguística tanto quanto a um grupo de normas mas aparentadas. Num sentido histórico, diacrônico, “língua” pode ser uma língua comum a caminho da dissolução, tanto quanto uma língua comum resultante de unificação. Um “dialeto”, então, é qualquer uma das normas aparentadas compreendidas sob nome geral de “língua”, historicamente o resultado ou de divergência ou de convergência. (HAUGEN, 2001).

Para Haugen (2001), dialetos são falares diferentes que têm cognatos demonstráveis suficientes para assegurar que todos se desenvolveram a partir de um único falar e são mutuamente compreensíveis. Ou seja, uma língua tem mais de uma maneira de dizer a mesma coisa, no léxico, na pronúncia e mesmo na organização das ideias, i. e. nas opções sintáticas.

A fala dos brasileiros apresenta, como já vimos, uma notável variedade nas estruturas linguísticas. A diversidade linguística brasileira ainda não está inteiramente conhecida, ainda há muito trabalho a ser feito, mas já encontramos muito interesse pelos diferentes modos de falar no Brasil. Desde os trabalhos dos pioneiros, a partir do século XX, Amadeu Amaral, Serafim da Silva Neto, Antenor Nascentes, Nelson Rossi e Celso Cunha, muito já se andou para conhecer a dialetologia deste país continental. Vale trazer à tona os trabalhos desenvolvidos sobre a dialetologia rural, com a construção de atlas linguísticos e monografias regionais. Também é importante ressaltar o grande esforço para descrever a dialetologia urbana, que teve como trabalho pioneiro o Projeto de Estudo da Norma Culta (Projeto NURC). O Projeto NURC tem como foco realizar a descrição da modalidade oral de pessoas escolarizadas de cinco capitais brasileiras, a saber, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. As informações construídas a partir desses trabalhos têm servido como base para muitos estudos sobre a língua portuguesa no Brasil.

Conhecer e reconhecer, portanto, a diversidade da língua tem sido a preocupação mais evidente dos estudos dialetológicos e sociolinguísticos. Aqui o enfoque maior está sendo dado aos estudos da Sociolinguística, embora as fronteiras entre essas duas ciências não sejam fáceis de definir.

Sociolinguística e dialetologia se tem considerado até certo ponto sinônimas uma vez que ambas as disciplinas estudam a língua falada, o uso linguístico e estabelecem as relações que existem entre certos grupos de indivíduos. Assim como a sociolinguística, a dialetologia reconheceu desde cedo a existência da heterogeneidade linguística. (SILVA-CORVALÁN 1988, p. 8; apud FERREIRA e CARDOSO, 1994, p. 19)

A Sociolinguística, portanto, centra seu interesse maior na variação da língua à luz das causas sociais. A pesquisa de Bortoni-Ricardo sobre o processo de transição de

migrantes da área rural para a área urbana (ver seção 1.3) demonstra bem o quanto o uso da língua mantém correlação com o status social do falante. Grande parte das diferenças é demonstradora do papel social assumido por seus falantes e dos contatos com falantes da rede social a qual pertencem. Segundo a autora,

Em meados da década de 1970, John Gumperz já tinha declarado que a posição em uma rede social “é função da experiência comunicativa real e também varia com educação, ocupação, segmento geracional e valores políticos e aspiração individual de mobilidade. Dessa forma membros de uma mesma família e um mesmo grupo de vizinhança poderão exibir diferentes práticas no seu uso linguístico” (GUMPERZ, 1976a, p. 13-14, apud BORTONI-RICARDO, 1983/2010).

Sobre o mesmo aspecto, Mattoso Câmara (1970, p. 16) argumenta,

(...) a norma não pode ser uniforme e rígida. Ela é elástica e contingente, de acordo com cada situação social específica. O professor não fala em casa como na aula e muito menos numa conferência. O deputado não fala na rua, ao se encontrar com um amigo, comoalaria numa sessão da Câmara. E assim por diante.

Como se pode perceber nos estudos de Labov, a sociolinguística desde a sua gênese já traz profundas contribuições para o ensino da língua materna. No Brasil, como dito, Mattoso Câmara, além do seu importante trabalho com a linguística descritiva, dedicou-se também a discutir os problemas envolvendo o ensino da língua materna, analisando erros escolares como sintomas das características do português do Brasil. O linguista analisa os ditados e descrições de gravuras realizados por 62 crianças, entre 11 e 13 anos, de um colégio do Rio de Janeiro. Os resultados a que Mattoso Câmara chega, corrobora a tese de ordem fonética, morfológica e sintática, de que, mesmo com a preparação para o Exame de Admissão, a que essas crianças foram submetidas, os erros que persistem em sua escrita demonstram o conflito entre as duas linguagens, oral e escrita. O linguista brasileiro apresenta nesse estudo várias ocorrências desses erros na escrita dos alunos referentes às três dimensões destacadas. Essas ocorrências serão retomadas em outras partes desta pesquisa, por estarem, muitas delas, presentes na escrita dos alunos colaboradores deste estudo.

Além de Mattoso Câmara, outros linguistas brasileiros voltam suas preocupações para os estudos da linguística com ênfase no ensino sistemático da língua portuguesa no Brasil. Um trabalho elucidativo dessas questões com estudantes do Distrito Federal foi realizado, em 1980, por Bortone (2010). Nele a autora discute a insegurança linguística e o fenômeno da hipercorreção na escrita de jovens em textos escolares. Assim como Câmara Jr, a pesquisadora identifica e analisa os erros dos

alunos, caracterizando-os como “desvios de natureza fonológica” e “desvios de natureza morfossintática” (WOLFRAM, FASOLD, 1974, *apud*, BORTONE, 2010).

Nessa perspectiva, ampliam-se em nosso país os estudos da Sociolinguística, que tem como premissas, segundo, Bortoni-Ricardo (2009, 218), “o *relativismo cultural* e a *heterogeneidade* inerente e ordenada na língua de qualquer comunidade de fala” (destaques da autora). De acordo com a primeira premissa, “nenhuma cultura ou língua de uma comunidade deveria ser classificada como inferior ou subdesenvolvida” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 218). Quanto à heterogeneidade inerente, a autora afirma que é um conceito postulado pela Sociolinguística variacionista no final dos anos 1960, mas que passou a aplicar-se às múltiplas variedades e estilo de uma mesma língua.

É relevante ressaltar a preocupação da Sociolinguística desde a sua gênese com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais ou grupos étnicos, uma vez que seu objetivo principal deve ser o de promover novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem significativa e a ampliação de sua competência comunicativa (HYMES, *apud*, BORTONI-RICARDO, 2005).

As pesquisas etnográficas, desenvolvidas no âmbito da sociolinguística, contribuíram substancialmente para diminuir os efeitos perniciosos de teorias que tinham como pressuposto atribuir a culpa no fracasso escolar nas crianças oriundas de famílias, cujo background cultural não está de acordo com a linguagem e as experiências que a escola demanda. Segundo essas teorias, “as crianças pobres eram consideradas inferiores (...). O meio ambiente e o background linguístico do aluno estariam, portanto, relacionados ao seu sucesso ou fracasso na vida escolar” (BORTONI-RICARDO e FREITAS, 2009, p. 219).

Diferente dessas teorias, que tematizam um suposto *deficit* cultural nas crianças de classes menos favorecidas, os estudos sociolinguísticos permitem a identificação de outros fatores que interferem no rendimento escolar dos alunos, entre eles, o estilo de comunicação entre professores e alunos. Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 220) ressaltam a importância da sociolinguística para o ensino da língua materna,

O que a Sociolinguística faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do universo da escola. Com isso, ela se envolve em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo.

Sobre as contribuições das pesquisas sociolinguísticas e educacionais, Costa (2011, p. 24) argumenta,

Nessas abordagens sociolinguísticas, a língua ou a fala são consideradas parte da organização de seus falantes, de tal forma que sua função e seus usos são vistos como consequência dessa organização mais do que relacionados com a estrutura linguística propriamente. A língua ou fala, mais do que um fim, constituem meios, e também processos aos quais estão subjacentes regras e condutas sociais.

Reconhecemos a importância desses aspectos no ensino da língua materna e, embora reconheçamos as muitas contribuições dos pesquisadores brasileiros a esse respeito, ainda consideramos o pouco impacto que essa teoria tem na formação de professores, sobretudo, os alfabetizadores. No entanto, já é possível perceber, nos programas de formação continuada promovidos pelo Ministério da Educação, uma ampla preocupação em discutir em seu material pedagógico, os conhecimentos sociolinguísticos, os quais são sintetizados, por Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 236), nos seguintes conceitos e princípios:

1. A compreensão oral de nossos alunos;
2. A variação própria dos nossos modos de falar;
3. Normas sociais convencionais que regem a interação;
4. O que é o “erro de português”?
5. Uma pedagogia sensível às características dos alunos e
6. O trabalho construtivo e respeitoso com a variação em sala de aula.

Todos esses princípios servem para auxiliar o professor no trabalho com o ensino da língua materna para essas crianças que já chegam à escola com o domínio da língua na sua modalidade oral, como afirma a sociolinguista brasileira:

Em nosso país, diferentemente das nações africanas e do Timor Leste, onde a língua portuguesa também tem status de código oficial, mas convive com muitas outras línguas locais, o fenômeno de bilinguismo ou multilinguismo fica restrito às nações indígenas e algumas comunidades descendentes de imigrantes que preservam a língua de seus ancestrais. Decorre daí que, no Brasil, a grande maioria de crianças que chegam à escola para serem alfabetizadas tem o português como língua materna. São, portanto, competentes na modalidade oral da língua em que vão aprender a ler e escrever. No caso dos estudantes indígenas, a Constituição de 1988 garantiu o ensino bilíngue. (BORTONI-RICARDO, 2010).

No entanto, em nosso país, é preciso considerar o contingente de analfabetos que estão distribuídos em suas regiões. Um em cada cinco brasileiros (20,3%) é analfabeto

funcional, de acordo com a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2009, pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). É considerada analfabeta funcional a pessoa com 15 ou mais anos de idade e com menos de quatro anos de estudo completo. Em geral, ele lê e escreve frases simples, mas não consegue, por exemplo, interpretar textos. São dos lares de analfabetos funcionais ou, até mesmo absolutos, que provém a maioria das crianças que frequentam as escolas públicas da área rural e das periferias das grandes cidades. “Esse contingente distribui-se de forma desigual nas diferentes regiões. Quanto mais baixo o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – mais alta a proporção de analfabetos” (BORTONI-RICARDO, 2010, 67).

Para dar conta da sua tese de defesa em favor da importância da sociolinguística na educação, Bortoni-Ricardo propõe uma matriz de referência que acredita ser útil na avaliação, mas principalmente, na formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (BORTONI-RICARDO; MACHADO e CASTANHEIRA, 2010). Os subsídios para sua composição têm natureza multidisciplinar. Provêm da pedagogia da alfabetização; dos estudos de letramento; da fonologia, morfossintaxe e semântica da língua portuguesa; da tradição sócio-histórica vigotskyana e da sociolinguística educacional. Alguns dos itens dessa matriz são citados aqui por corroborarem nossa defesa do ensino da língua na fase de apropriação e consolidação da escrita em que se encontram as crianças colaboradoras desta pesquisa.

1. Desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender;
2. Atentar para a transição dos modos de falar para os modos de escrever e ler;
3. Reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno;
4. Organizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino;
5. Elaborar jogos e brincadeiras adequadas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa;
6. Identificar as qualidades de um bom livro didático para o trabalho com a língua portuguesa levando em conta a série escolar em que atua;
7. Refletir sobre as convenções da língua escrita, inclusive pontuação;



8. Relacionar as dificuldades de hipossegmentação e de hiper-segmentação das palavras pelos alunos aos padrões acentuais dos vocábulos fonológicos e grupos de força<sup>1</sup>;
9. Reconhecer os gêneros textuais: sua historicidade e intenções comunicativas;
10. Desenvolver o trabalho pedagógico adequado aos tipos textuais; gêneros de textos e demandas sociais;
11. Programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e paradidáticos das diferentes disciplinas;
12. Programar o trabalho pedagógico em uma perspectiva multidisciplinar;
13. Elaborar estratégias pedagógicas para o trabalho com a variação linguística: regional; social e funcional;
14. Valorizar o trabalho com as unidades linguísticas sempre contextualizadas;
15. Identificar atividades de leitura e escrita elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na Prova Brasil:
  - 15.1.1 Localizar informações explícitas no texto;
  - 15.1.2 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
  - 15.1.3 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;
  - 15.1.4 Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados;
  - 15.1.5 Identificar o tema de um texto;
  - 15.1.6 Identificar a finalidade de texto de diferentes gêneros;
  - 15.1.7 Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto;
  - 15.1.8 Inferir uma informação implícita em um texto;
  - 15.1.9 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática;

15.1.10 Trabalhar o conhecimento vocabular dos alunos, considerando, para cada palavra, uma rede de itens integrados entre si por um grande número de vínculos associativos (de polissemia; de campo semântico; de sinonímia; antonímia; de paronímia, etc.).

Os itens da matriz proposta por Bortoni-Ricardo estão de acordo com o que é requerido nas avaliações em larga escala. Esses conhecimentos são fundamentais na ampliação do letramento dessas crianças, pois trata-se de saberes da cultura escrita, sobretudo a que deve ser trabalhada na escola.

O trabalho defendido em uma perspectiva sociolinguística só será desenvolvido de forma eficiente em uma escola, cujos professores sejam conscientes de seu papel de agentes de letramento.

Nessa linha de pensamento, adotamos a concepção de que para compreender o uso efetivo da língua e assim ensiná-la sob a perspectiva da língua em uso, junto à sociolinguística faz-se necessário ter em conta os aportes teóricos de outras áreas do conhecimento. Ou seja, estamos de acordo com Camps e Montserrat Ferrer (coords. 2000, p.15) quando afirmam que

O ensino majoritariamente formado em uma tradição didática e gramatical limitada ao âmbito da oração é muitas vezes desorientado frente à eclosão de disciplinas que abordem como objeto de estudo a língua em uso desde pontos de vista diversos: enfoques sociolinguísticos ou etnográficos, interessados pela língua como produto de uma determinada comunidade sociocultural; enfoques discursivos e textuais, interessados pelo texto ou discurso como unidade comunicativa que ultrapassa os limites oracionais, enfoques cognitivos, preocupados com os processos implicados na aprendizagem e no uso das línguas” (tradução livre).

A fundamentação teórica que orienta o trabalho desenvolvido nesta pesquisa conta com as contribuições de diferentes aportes dos estudos das ciências interessadas no ensino e aprendizagem da língua nas últimas décadas. Vale ressaltar algumas dessas ciências por acreditarmos que elas oferecem subsídios muito importantes para o ensino e a aprendizagem da língua materna, neste caso, a língua materna na modalidade escrita.

Tecemos aqui nossas reflexões sobre as contribuições advindas da Pragmática, que segundo Escandell (2000, p. 17) “é a disciplina que estuda a língua em uso. O seu âmbito de interesse inclui todos aqueles fatores, elementos e princípios que determinam a maneira como funciona a língua, tanto em produzir enunciados como em interpretá-los”. Ou seja, esta ciência oferece as ferramentas necessárias para conhecer quais são os elementos contextuais importantes para o discurso, tornando assim o uso da língua mais adequado para a situação em curso.

A Pragmática considera o uso da língua como um processo que está muito além do que expressa a linearidade das palavras. Além do aspecto linguístico, a compreensão entre os interlocutores considera o extralinguístico. O contexto de uso em que os enunciados acontecem é fundamental na interpretação do que é literal. Segundo Escandell (2000), a atribuição da pragmática não é oferecer novos termos ao estudo da língua, ou seja, não se trata de incluir mais conteúdos para os alunos, o que se pode

Apropriar-se de um conjunto relativamente reduzido de ferramentas conceituais da Pragmática que permitam aos alunos enfrentar com sucesso a análise, a compreensão e a explicação de uma multidão de fenômenos e distinções que os planos de estudos incluem como conhecimentos obrigatórios (ESCANDELL, p. 18).

A autora ainda enfatiza que a Pragmática proporciona um marco de referência que permite dar explicações unitárias e simples para fenômenos aparentemente tão díspares como a coesão e a coerência, as intenções discursivas, as tipologias textuais, as diferenças entre diversos subgêneros jornalistas, ou especificações da linguagem publicitária (idem, p.18).

Além de promover recursos de interpretação do discurso do outro, os conhecimentos da Pragmática contribuem para melhorar a produção do aluno, oral ou escrita. “A reflexão sobre os fatores que determinam o uso da língua torna possível avançar na produção. Uma vez que se considere que a língua é ação de que seus discursos podem ser ou não eficazes para o processo comunicativo no qual estão inseridos”.

Sob esse ponto de vista é indiscutível a contribuição dessa área da linguagem para entender a apropriação da língua na modalidade escrita e, sobretudo, para refutar que essa apropriação aconteça desvinculada de seu uso. Pelo contrário, que as atividades com a língua escrita na escola também sejam realizadas em contextos, ampliando os recursos comunicativos disponíveis para o falante/escrevente. Muitos professores já possuem alguns conhecimentos dessa área, embora, às vezes de forma intuitiva.

A Pragmática, junto com outras ciências, compartilha do interesse pelas propriedades estruturais das produções linguísticas e se preocupa em descobrir os fundamentos da interação como reflexo da atuação de fatores, capacidades e princípios gerais, mais do que com as propriedades concretas dos objetos linguísticos.

Outra área do conhecimento voltada para o interesse no ensino da língua na perspectiva aqui adotada é a Linguística do Texto - LT. Segundo Bernadez (2000, p. 20), a LT estuda as formas de organização de enunciados completos. O autor ressalta

que no início o texto era visto como uma simples sucessão de orações enlaçadas (morfo)sintaticamente (procedimentos de coesão) e semanticamente (coerência textual), mas depois os estudos compreenderam que esta visão era insuficiente, uma vez que há textos formados por orações, mas sem sentido em seu conjunto. O que a LT considera vai além da estrutura morfossintática e passa para as intenções dos interlocutores nas escolhas linguísticas para construir o texto.

Nesse sentido, a LT tem a obtivo de levar em conta tanto os elementos textuais, incluindo aqui a organização de estrutura e o significado, como os elementos extratextuais que dizem respeito à Pragmática, conforme antes mencionados. Nessa linha de raciocínio, Marcuschi (2008, p. 76) recomenda:

O trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma LT, teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa-formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária.

A LT, portanto, compreende que ao se emitir um enunciado há uma série de conhecimentos compartilhados entre os interlocutores, ou seja, “não apenas transcende os limites da oração no sentido gramatical, mas também considera como imprescindíveis alguns aspectos da linguagem que estavam marginalizados para a gramática” (BERNADEZ, 2000. p. 21). Entre esses aspectos a LT inclui em seus estudos os aspectos sociais e psicológicos que têm relações com os elementos linguísticos.

Nessa visão de ensino da língua que considera relevantes situações reais de uso, a LT tem grandes contribuições a dar, uma vez que não estuda (e, portanto, não se ensina) as estruturas linguísticas “em abstrato”, e sim as condições e os motivos pelos quais se usam certas formas linguísticas e não outras em determinados contextos, em certas condições e com fins específicos (BERNADEZ, 2000. p. 21). Tal concepção se distancia de um ensino fundamentado em conteúdos gramaticais e respalda o ensino da língua com base em seu uso e nas condições impostas ao falante/escrevente pela situação de uso e respectivas intenções.

Com os pressupostos dessa ciência da linguagem, podemos enfatizar o ensino da língua materna para mostrar a adequação de textos e suas estruturas linguísticas para atender demandas sociais nas interações específicas, ou seja, circunscritas e situadas. Assim o ensino e a aprendizagem assumem características diferentes daqueles centrados no trabalho com estruturas gramaticais isoladas e descontextualizadas, e que consideram apenas uma das variedades linguísticas dos falantes.

Segundo Bernadez (2000), não é possível compatibilizar a LT com a Gramática Gerativa porque ambas são auto-excludentes, uma vez que representam visões incompatíveis de linguagem e linguística. O mesmo autor argumenta sobre as semelhanças entre a LT e outras ciências que têm interesses no estudo da língua em uso, entre elas a Análise do Discurso. Também a LT aproxima-se da Linguística Cognitiva porque ambas dão importância aos fenômenos cognitivos implicados na compreensão e produção textual.

A Análise do Discurso (AD) é sem dúvida uma ciência da linguagem, cujos estudos oferecem muitas contribuições para o ensino e aprendizagem da língua materna. Ela é considerada por Van Dijk (1985) como uma ciência transversal, porque cobre uma vasta área e sobre cuja definição nem sempre há acordo. Essa ciência considera a linguagem como “meio para a construção de identidades socioculturais, além de veículo de comunicação interpersonal”. A AD considera a língua como conjunto de possibilidades que as pessoas têm em seu repertório, incluindo os diferentes níveis de análise linguística: fonético, morfossintático, semântico, lexical etc., organizados nas diferentes variedades.

Para Stubbs (1987), A AD investiga a (i) língua, oral ou escrita, além dos limites da oração, (ii) as relações entre língua e sociedade, e (iii) as propriedades interativas da comunicação diária. No discurso estão incluídos também os elementos não verbais, tanto no oral como no escrito. A diversidade de que dispõem os usuários da língua para construir o discurso está regulada por um conjunto de normas, regras ou princípios máximos de caráter textual e sociocultural (TUSÓN, 2000, p. 24), ou seja,

Em uma situação comunicativa determinada podem escolher uma sintaxe mais simples ou mais complexa, um tipo de léxico mais ou menos preciso, uma pronúncia própria de uma variedade ou de outra, uns gestos e umas posturas, um determinado suporte ou formato etc., em função de quais são nossas finalidades, de que tema tratamos, de quem são nossos destinatários, de que imagem oferecemos... (TUSÓN, 2000, p. 24, tradução livre).

Nesse sentido, o autor acrescenta que analisar o discurso permite entender as práticas discursivas que produzem em todas as esferas sociais, levando-se em consideração fatores que diferenciam as pessoas como idade, sexo, língua, nível de conhecimento, classe social, etnia, profissão, status etc., assim como as relações que os interlocutores mantêm entre si na interação. Vejamos que sob essa perspectiva, a língua não pode ser considerada um objeto acabado, pronto para ser ensinado e aprendido. Pelo

contrário, a língua é considerada estratégia de uso do falante/escrevente para agir em determinadas situações individuais ou sociais.

Para a AD, ensinar a língua “significa desenvolver as competências comunicativas orais e escritas dos alunos”. Com essa linha de raciocínio, essa ciência tem muito a contribuir com o ensino e a aprendizagem da língua materna, principalmente, por considerar que as normas que regulamentam o uso da língua não são nem universais e muito menos eternas. Pelo contrário, são criadas e seguidas para orientar interações de acordo com situações de uso da língua, levando em conta todos os fatores que condicionam tais interações, os quais estão constantemente sendo objetos de nossas reflexões neste trabalho nos diferentes aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Dessa forma, segundo Tusón (2000), em vez de classificar mensagens como “corretas” ou “incorretas”, convém falar de formas comunicativas “apropriadas” ou “inapropriadas” a cada contexto de uso. O autor ainda enfatiza que a AD oferece “os instrumentos para entender os processos cognitivos e sociais que intervêm nos diferentes processos de aprendizagem que se encontram na aula”. Para tanto, o autor defende que a AD trabalha sob uma perspectiva interdisciplinar: “de descrição e de explicação interdisciplinar dos fenômenos comunicativos, que são complexos e pluridimensionais” (p. 27).

Por último, apontamos as contribuições da Linguística Cognitiva – LC. Segundo Cuenca (2000, p.) “A linguística cognitiva é uma teoria linguística que entende o estudo da linguagem em relação com o pensamento, o mundo e a experiência que temos com os falantes” (tradução livre). Essa teoria, segundo o autor, tem como antecedentes históricos a semântica gerativa, parte “branca” do gerativismo chomskiano de 1960. Em 1970, a LC protagoniza “uma guerra linguística com o interpretativismo e se renova com aportações teóricas da Psicologia e da Antropologia.

De acordo com Koch e Cunha-Lima (2007), a LC clássica preocupou-se fundamentalmente com aspectos internos, mentais, individuais, e inatos e universais do processamento linguístico. Enquanto pesquisadores de outras áreas da Linguística, entre elas, Sociolinguística, Análise do Discurso, Pragmática. No entanto, as autoras afirmam que vem crescendo desde o final da década de 1980, o diálogo entre a LC e essas outras ciências,

(...) criando espaços muito frutíferos para o desenvolvimento de pesquisas que compreendam os fenômenos cognitivos em geral, e a linguagem em particular, como fenômenos capazes de oferecer modelos da interação e da

construção de sentidos cognitivamente plausíveis ou cognitivamente motivados e, ao mesmo tempo, como fenômenos que acontecem na vida social.

Esse diálogo contribui para compreender que “a linguagem é entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e recursos sociais” (KOCH e CUNHA-LIMA, 2007, p. 255).

Koch, (2006, p.21) postula ainda que,

Na década de 80, delineia-se uma nova orientação nos estudos do texto, a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações.

É nessa perspectiva de diálogo, entre os conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e tomando-a como resultado de um conjunto de ações individuais e sociais, que compreendemos a importância da LC para o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

Atualmente, segundo Cuenca (2000), a LC pode ser definida como uma proposta funcional, não formal e fundamentada no uso, ou seja, é funcional porque considera que a categoria é um recipiente da função; não é formal porque “se define como um conjunto de princípios que se aplica de maneira não-taxativa” e considera que os aspectos da atuação são essenciais para entender o que, desde o gerativismo, foi denominado a competência linguística.

Para resumir a importância das contribuições das ciências voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua materna, demonstramos graficamente o diálogo entre essas ciências no processo de apropriação da língua na modalidade escrita, na perspectiva aqui adotada:

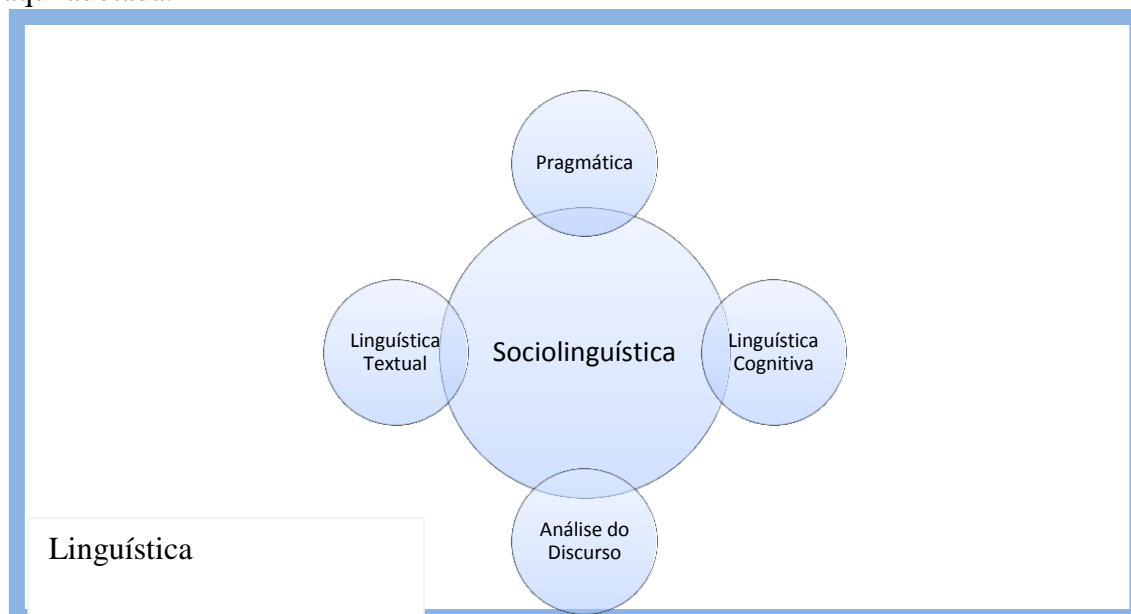


Figura 1: representação das contribuições das ciências para o ensino e a aprendizagem da língua materna

Os conhecimentos construídos por essas ciências (mas não apenas essas) contribuem para o ensino e a aprendizagem da língua em uma perspectiva sociolinguisticamente orientada, tendo como princípios basilares a língua em uso e o relativismo linguístico. Ou seja, a língua como estratégia de ação de sujeitos reais e as possibilidades de adequação de acordo a competência comunicativa de seus usuários em diferentes contextos.

A adoção dessa perspectiva de ensino e aprendizagem da língua materna pressupõe mais do que aquisição dos conhecimentos dessas ciências supracitadas e/ou de outras, uma vez que não se trata de adquirir um modelo de ensino fornecido por uma delas ou por seu conjunto. As contribuições dessas ciências permitem, segundo Lerner (2002, p. 59),

Explicitar alguns conteúdos que devem estar em jogo na sala de aula: as estratégias postas em ação pelos leitores, as relações entre os propósitos e as modalidades de leitura, as operações envolvidas na escrita, os problemas que se apresentam ao escrever e os recursos linguísticos que contribuem para resolvê-los.

Além disso, ensinar e aprender sob essa perspectiva requer uma escola, cujos professores se tornem conscientes de seu papel de agentes do letramento. É escola demandada por uma sociedade atravessada pela escrita em suas diferentes formas e funções de que precisam as nossas crianças, sobretudo as que em casa, no convívio com a família, têm acesso limitado à cultura letrada.

Para entender essa demanda, discutiremos na próxima seção a escola que temos e a escola de que precisamos para possibilitar que crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas possam apropriar-se da modalidade escrita da língua, a fim de que a usem para suas necessidades individuais e sociais e possam, por meio da leitura e da escrita, continuar aprendendo ao longo da vida.

### **2.3 A escola como agenciadora dos múltiplos letramentos**

“Outro dia ouvi alguém falar algo genial em um evento. Ele dizia que a escola tem um currículo do século 19, professores do século 20 e necessidades do século 21”. (ROJO, 2010). Com essa citação começamos a discussão sobre a escola que temos e a



que queremos para nossas crianças. Para tanto, é interessante apresentar um breve histórico sobre a constituição da instituição escola em nosso país.

Durante quase três séculos, toda a educação brasileira se manteve restrita ao ensino básico sob a responsabilidade dos religiosos. Nos séculos XVI e XVII, a educação era voltada para satisfazer os interesses de uma sociedade escravocrata que tinha como objetivo explorar a colônia por meio de mão-de-obra de índios e negros.

Num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. (RIBEIRO, 2007, 20).

Como já tratado neste trabalho, a educação estava a cargo dos padres jesuítas e a intenção maior era catequizar. Naquele momento, “eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real da colônia”. O ensino começava pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. A instrução era para os filhos dos colonizadores, aos índios cabia a catequese. Às mulheres cabia apenas o aprendizado das prendas domésticas e das ‘boas maneiras’. (RIBEIRO, 2007, p.24).

Segundo Ribeiro (2007, p. 26-7), a formação da elite colonial estava organizada da seguinte forma:

- a) a orientação universalista jesuítica baseada na literatura antiga e na língua latina;
- b) a necessidade de complementação dos estudos na metrópole (Universidade de Coimbra) e
- c) o privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastava os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata, distinguia-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a ideia de que o mundo civilizado estava “lá fora” e servia de modelo (...).

Nessa época, a instrução primária cabia à família. Com a decadência de Portugal, após o período de dominação espanhola, final do século XVI até meados do século XVII, tornou-se necessário explorar mais a colônia e para isso “o aparato material e humano deveria ser aumentado”. A ampliação do aparelho administrativo e o aumento de funções exigem mão-de-obra com preparo elementar. “As técnicas de leitura e escrita se fazem necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família” (RIBEIRO, 2007, p.31). Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, surge o ensino público, sem a obrigatoriedade de formar o indivíduo para a

igreja. Com isso, o ensino da língua portuguesa passa a auxiliar no domínio da cultura latina, conforme já discutido no capítulo primeiro.

O rompimento com o ensino jesuítico só vai ocorrer após a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, quando começam a surgir na escola as preocupações com as reais necessidades brasileiras, embora, ainda pelo fato de o Brasil ter se tornado a sede da metrópole. “Tal ruptura, tem que se ter sempre em vista que não foi total, já que não houve reformulação nos níveis anteriores (...)” e “o ensino primário continua sendo de instrumentalização (escola de ler e escrever)”. (RIBEIRO, 2007, p. 42).

A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, e que durou todo o Império, defendia, no que diz respeito à educação, que “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. E a Assembléia Legislativa, em 1827, aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. No entanto, no final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas instituições escolares, com apenas alguns liceus nas províncias e nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatórias para as necessidades do país.

A instituição primária não sofreu alterações básicas, nem conseguiu, durante o Império, estender-se enquanto bandeira liberal a toda a população, pela falta de escolas, de pessoal docente e de organização administrativa. (MAGNANI, 2001, p. 20)

A constituição de 1889, por sua vez, reafirma o interesse do governo republicano na melhoria do ensino e na sua oferta a todos os cidadãos. Mas os recursos destinados à educação são insuficientes para possibilitar a qualidade necessária e com o aumento no quantitativo de escolas e de alunos há um crescimento de taxas de repetência e deficiência na aprendizagem.

Passaram-se, portanto, séculos após a determinação de garantia de escola gratuita para todos os cidadãos. Surgiram as leis de diretrizes e os conselhos de educação, e novas constituições, contudo, a escola que temos ainda não é a escola que queremos. Ainda amargamos um quadro de evasão e repetência escolar e

Lamentavelmente temos de admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um processo de fracasso e exclusão. (ROJO, 2009, p. 23).

Além da repetência e da evasão tão bem combatidas nas leis federais, estaduais e municipais, mas não vencidas, a escola brasileira ainda é marcada por uma permanência sem aprendizagem, como é demonstrada nos resultados das avaliações em grande escala. A maioria dos alunos que já conta com quatro anos de escolaridade ainda não apresenta as habilidades necessárias para compreender textos de circulação social. Os resultados da Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), exame inédito que verifica a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano (2ª série) revelam que apenas 56,1% dos estudantes aprenderam o que era esperado em leitura. A Região Centro-Oeste está entre as que conseguiram desempenho acima da média nacional, no entanto, mesmo assim, pouco mais da metade das crianças que frequentam à escola pública (56,8%), após três anos de escolaridade, conseguem identificar temas de uma narrativa, localizar informações explícitas, identificar características de personagens em textos como lendas, contos, fábulas e histórias em quadrinhos e perceber relações de causa e efeito contidas nesses textos. (cf. [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br) acesso em 15/10/2011).

Se a escola que queremos deve dar conta de promover a inserção de crianças, jovens e adultos na sociedade letrada, seu espaço “no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” (ROJO, 2009, p. 52). Antes de tudo, é necessário reconhecer que esse espaço não pertence apenas a um determinado grupo social. Ao contrário de outras épocas, a escola, hoje, sobretudo a escola pública, é frequentada por todas as classes sociais, com um alunado de idades, costumes, etnias e línguas diferentes.

Nessa perspectiva, é preciso entender que “até meados deste século, [referindo-se ao século XX] até talvez a década de 1960, à escola chegava uma minoria. A escola dava conta dessa minoria e atendia às expectativas dos segmentos dominantes da sociedade” (MATTOS e SILVA, 2004, p. 74). Com o aumento do número de alunos e a diversificação das classes sociais que passaram a ser atendidas na escola, novos caminhos são necessários para que ela cumpra a sua função social de agência de letramento, uma vez que isso leva à outra realidade: “a diversidade de línguas, a diversidade de dialetos, a diversidade de normas” convivem na sala de aula.

Aqui, apresenta-se um ponto crucial para a escola que queremos ou de que precisamos: entender que os sujeitos que fazem parte de seu contexto possuem uma história de vida na qual têm a língua como característica de sua identidade. Essa língua,

portanto, não pode ser ignorada, muito menos ridicularizada. Contudo, a esses sujeitos não podem ser negados os conhecimentos acumulados na sociedade e muito menos, o conhecimento sobre a variedade linguística que é prestigiada na sociedade onde eles têm de atuar. Nesse sentido, é preciso admitir que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico”. (POSSENTI, 2006, p. 33). Para tanto, não é necessário reprimir o uso da variante do aluno em benefício da variante privilegiada na sociedade, mas é fundamental atentar para o valor sociossimbólico que cada uso da língua adquire em contextos de uso e não negar ao aluno o direito linguístico de se comunicar nas diversas esferas sociais. (BORTONI-RICARDO; 2010).

Em 1970, Mattoso Câmara já alertava sobre esse fato:

(...) quando convém a correção de um procedimento linguístico (porque marca desfavoravelmente o indivíduo do ponto de vista da sua posição social, ou porque prejudica a clareza e a eficiência da sua capacidade de comunicação, ou porque cria um cisma perturbador num uso mais geral adotado), é preciso saber a causa profunda desse procedimento, para poder combatê-lo com a gramática normativa. (1970, p. 16).

No entanto, o grande linguista brasileiro defende que “a língua é variável no espaço e na hierarquia social, ou ainda num mesmo indivíduo conforme a situação social em que se acha”, por essa razão seu ensino deve considerar a gramática descritiva dessa língua e esta não “vai assentar num uso elaborado e sofisticado, como é por exemplo, a língua da literatura. Partirá do uso falado e escrito considerado ‘culto’, ou melhor dito, adequado às condições ‘formais’ de intercâmbio linguístico...” (idem).

A aprendizagem desse português em uma variedade mais prestigiada na sociedade letrada está associada a se apropriar da língua na modalidade escrita, uma vez que os “modos de escrever” apresentam diferenças dos “modos de falar”. Ou seja, a escrita é a outra modalidade de língua de que as crianças devem se apropriar para atender suas demandas na sociedade letrada. Esse é o grande achado para entender que “a transição que deve ocorrer no processo de alfabetização é uma transição entre os modos de falar e modos de escrever e ler de uma mesma língua”. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 66). Além disso, tanto a fala quanto a escrita devem atender às expectativas dos interlocutores, havendo, portanto diferentes “modos de falar” e diferentes “modos de escrever”, nos quais os falantes/escreventes devem atuar de acordo com as situações de uso da língua.

Todo esse aprendizado depende muito da forma como o professor entende por ensinar ler e escrever, ou seja, por levar os alunos a se apropriarem da língua em sua modalidade escrita. Por ser o professor o agente responsável por fazer esta transição do aluno de uma cultura essencialmente oral para a cultura das práticas letradas, a concepção de ensino adotada em sala de aula é, na maioria das vezes determinante na aprendizagem das crianças. Na próxima seção esse assunto será discutido com mais rigor.

## **2.4 As diferentes concepções de ensino da língua materna**

O ensino da língua materna mantém relação direta com a concepção de linguagem adotado no trabalho pedagógico. Há diferentes concepções, portanto, vamos tratar aqui de forma resumida de três linhas em que elas podem ser encaixadas: a tradicional, a estruturalista, e a sociointeracionista.

Na primeira, a língua é considerada como a representação do pensamento. Como afirmam Cavalcante e Freitas (2008, p.12) “os estudos realizados sob essa perspectiva se voltam para o percurso psíquico da linguagem, porém sem relacioná-lo com estruturas sociais”. As autoras acrescentam que a língua, sob essa perspectiva, “é colocada como um objeto pronto e acabado que tem de ser aprendida da forma como é recomendada”. Isso significa que o aluno não tem a possibilidade de construir/reconstruir/processar/ressignificar sua própria língua, mas tão somente o dever de memorizá-la, classificá-la, imitá-la e, sobretudo de reproduzir as estruturas linguísticas que lhe são transmitidas na sala de aula.

Na visão estruturalista, por sua vez, a concepção de língua também se apresenta como objeto pronto. Nela a língua é considerada como “instrumento de comunicação, derivando daí uma noção de língua como sistema abstrato, um fato social, geral, virtual, cujas estruturas se completam, se superpõem e se relacionam (CAVALCANTE e FREITAS, 2008, p. 14). Em relação ao processo de ensino e a aprendizagem “considera-se a estrutura linguística somente observando um signo em relação a outro signo, sem levar em conta o falante, sua fala, a situação de comunicação e até mesmo sua história”. Nesse sentido, não se pode considerar a língua como comunicação como afirmam as autoras.

A terceira concepção aqui descrita – a sociointeracionista – diferente das duas primeiras, compreende a língua como resultado da interação entre seus usuários. Ou

seja, “o sujeito pratica ações que não conseguiria realizar, a não ser falando/escrevendo/lendo/ouvindo e interagindo” (CAVALCANTE e FREITAS, 2008, p. 14). Nessa concepção a língua não pode ser tratada separada dos sujeitos que a usam e seu ensino deve se concretizar em situações reais ou simuladas de uso, nas quais os sujeitos se identifiquem como interlocutores na ação social.

Nessa linha de defesa da última concepção aqui discutida, a estrutura linguística se caracteriza como um dos objetos de estudo e de reflexão para ampliar a competência discursiva dos alunos e não apenas como conteúdo a ser memorizado e classificado. “Leva-se em conta tanto os aspectos internos da língua (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) quanto os aspectos extralinguísticos (psicológicos, históricos, geográficos, culturais etc). Sem deixar de lado, o sujeito da ação linguística.

Passamos então a refletir um pouco mais sobre como se estabelece o ensino da língua materna, considerando as três concepções descritas. Durante muito tempo, os estudos linguísticos tomaram a estrutura da língua por objeto e pautaram o seu ensino a partir de unidades mínimas constituidoras de estruturas (signo/palavra). Dentro dessa concepção, a língua era esvaziada de significado, desvinculada de suas condições de uso. Era uma visão tradicional que liderava esse ensino.

Em um segundo momento, a sentença passa a ser a unidade mínima de estudo e se percebe, com isso, outro parâmetro para o trabalho com a língua materna. A palavra, que antes apenas designava, adquire dentro da sentença o seu significado a partir das combinações com as outras palavras, torna-se mensagem. Mesmo considerando que essa outra perspectiva de ensino seja um avanço, o foco das atenções ainda se centra na morfossintaxe e, sobretudo, nas classificações e nomenclaturas dos elementos constituidores da mensagem.

Numa dimensão mais dialógica e sob a concepção sociointeracionista, é o texto que passa a ser a unidade mínima para o ensino. Além da mudança de concepção, esse texto não se constitui apenas de uma extensão da unidade ou de junção de unidades menores. Nessa perspectiva de ensino, o texto possibilita trabalhar com/sobre língua como instrumento de capacitação dos alunos para atuar em diferentes contextos, ampliando suas competências mais significativas para atividades sociais.

Segundo Geraldi (2006),

Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo e a linguística da enunciação.

A concepção sociointeracionista implica tomar a língua como ação social e considera o texto como sua unidade de ensino e que todas as outras unidades existem para torná-lo concreto. Texto aqui definido como:

Produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam [empirismo subjetivo])” (BARROS, 2005).

Os efeitos de sentido pretendidos na interação e a intencionalidade dos interlocutores são elementos relevantes no estudo da língua. Nesse sentido, não podemos reduzir seu ensino ao material linguístico, que mesmo sendo objeto de análise, por si só, não dá conta dos fatos na interação verbal. O texto é um evento comunicativo “(...) onde convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não somente como uma sequência de palavras faladas ou escritas (BEAUGRANDE, 1997, p. 10, *apud*, GOMES, 2002, 134). Com essa concepção, os usuários da língua são sujeitos e ocupam lugares na constituição das relações sociais por meio dos textos que produzem.

Nesse sentido, consideramos importante reforçar as palavras de Coroa (2001), “diferentes concepções de língua resultam em diferentes práticas pedagógicas. Considerar o texto como unidade de trabalho no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa enfatiza a natureza da língua como atividade simbólica e dialógica”. Considerar a natureza simbólica e dialógica da língua pressupõe ir muito além de trabalhar sua estrutura distanciada do contexto no qual está inserida. É relevante a partir de essa perspectiva conceber a linguagem como o resultado da ação humana em suas diversas atuações sociais.

Há, portanto uma polifonia sobre concepções de ensino da língua que constitui o *ser professor*. Vozes conflitantes ecoam na escola e nos levam a fazer alguns questionamentos: até que ponto o discurso emancipatório do ensino da língua materna a partir de textos tem significado para o professor das séries/anos iniciais? Por que alguns professores se mostram resistentes a ressignificar o ensino da língua materna e, com isso, desconsidera os avanços das pesquisas científicas sobre o ensino da linguagem? Parece haver uma dicotomia entre o que é elucidado e recomendado nos estudos científicos e já recomendado nas diretrizes educacionais e a prática na sala de aula.

As palavras de Antunes (2009) confirmam essa dicotomia:

Parece que são dois caminhos paralelos, que nunca vão se encontrar: por um lado, os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e achados; por outro, os professores, com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para seu próprio mundo. A especialização fica confinada no espaço da academia e, assim, se torna patrimônio de poucos. O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. [...]. Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria – que inspira e fundamenta a prática – e a prática – que realimenta a teoria.

E mais, como desenvolver na escola a análise linguística que os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem e assim deixar de dar tanta ênfase ao trabalho com a nomenclatura gramatical, a chamada Norma Gramatical Brasileira, conforme recomendam os linguistas? Ou seja, os PCNs reconhecem o trabalho de análise linguística, no qual o aluno possa ser capaz de identificar os efeitos de sentidos no uso de determinada estrutura no texto. A escola, no entanto, insiste em ampliar nos alunos a competência para reconhecer, identificar e classificar as classes gramaticais, usando como exemplos apenas estruturas linguísticas presentes na variedade padrão da língua.

A escola, por si só, já representa um espaço de múltiplas concepções e diferentes posturas frente ao ensino da língua. O professor é um sujeito constituído de diferentes formações discursivas que fizeram parte de sua formação inicial, de sua especialização, dos cursos de formação continuada e, alguns, da pós-graduação. Geralmente, esse caminho percorrido pelo professor, que hoje está em sala de aula, é conflitante. A formação inicial e a especialização, na maioria das vezes, tratam o ensino e aprendizagem da língua, considerando apenas sua estrutura como objeto de estudo. Esses cursos tinham como eixo central de seus currículos o ensino da Gramática Normativa e a língua padrão como a única modalidade a ser aprendida e ensinada na escola.

A partir dos cursos de formação continuada, dependendo da instituição responsável e da época em que foram realizados (como exemplo a formação promovida pela rede das universidades e Ministério da Educação – MEC, o Pró-Letramento), os professores começam a considerar os estudos linguísticos e sociolinguísticos como norteadores do ensino da língua. E, portanto, a adoção da concepção sociointeracionista da linguagem. Muitas vezes, a diferença na concepção de ensino ressignifica a prática do professor e provoca reflexão sobre o que e como ensinar. A língua passa a ser vista não apenas como estrutura. No entanto, em outras tantas vezes, as novas abordagens sobre o ensino da língua não causam o esperado efeito na mudança de prática



pedagógica do professor, ficando o conflito instaurado na sua atuação na sala de aula. (cf. COBUCCI, 2010).

As orientações e as diretrizes curriculares presentes nos documentos oficiais também contribuem para esse conflito. Por um lado, os professores com sua vasta experiência e, por outro, os documentos que recomendam outra prática no ensino da língua. Aqui se tornam evidentes os diferentes sujeitos que compõem a educação formal. Primeiro, observa-se que entre os professores (i) há os que professam, defendem e procuram executar o que está prescrito nos documentos oficiais; (ii) há também aqueles que professam e defendem, mas que não executam em suas práticas as recomendações desses documentos. Ainda podemos encontrar na escola, convivendo lado a lado com os demais, (iii) os que rejeitam declaradamente qualquer orientação que venha de encontro com sua vasta experiência de sala de aula, fundamentada em uma concepção de língua estruturalista.

Mas as concepções sobre o ensino da língua não é conflitante apenas entre os professores, há também a comunidade externa aos muros da escola, mas que também quer ser ouvida e atendida em seus direitos. Surgem então as formas como os alunos e os pais pensam sobre o assunto, que se diferenciam de acordo com a formação e com o conhecimento que cada um tem. Essas diferenças podem, ora fazer coro com a voz do professor e ora desentoeirar completamente.

Com toda essa problemática, a escola tem de dar conta de ensinar a língua portuguesa e elevar o grau de letramento de suas crianças que, muitas vezes, como é o caso das crianças colaboradoras desta pesquisa, dispõem de pouquíssimos contatos em casa com práticas envolvendo a língua escrita. Uma língua, como todas as línguas naturais, complexa e rica, como veremos a seguir.

## **2.5 Os diferentes níveis no ensino na língua portuguesa**

Esta seção tem como foco apresentar e refletir sobre o ensino da língua, considerando alguns de seus níveis de análise linguística. O conhecimento sobre esses níveis torna-se de fundamental importância para o professor de língua materna, uma vez que a sistematização de seu ensino promoverá de forma mais eficiente a consolidação da língua na modalidade escrita pelas crianças na sala de aula.

## • Fonológico

O objetivo principal da fonologia de uma língua é fornecer aos seus usuários um meio de conversão da oralidade para um código escrito. Esse conhecimento é fulcral para o ensino da língua na modalidade escrita, uma vez que as crianças chegam à escola já dominando a língua na modalidade oral e precisam de mecanismos que os levem a perceber como transformar os sons da fala no código escrito.

Já no início da escolarização, há uma grande preocupação dos professores e estudiosos da língua em resolver os problemas de ortografia padrão presentes nos textos dos aprendizes da língua. Segundo Massini-Cagliari (1999, p. 121),

Uma das possíveis maneiras de se lidar com eles [erros de ortografia] é considerá-los como uma escrita fonética, manifestação de um desejo de transcrever a fala tal qual ela se realiza. Uma outra maneira de “ver” tais “erros” é considerá-los não uma mera transcrição dos sons da fala, mas o resultado de uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema de escrita com o qual se está começando a lidar. (destaques da autora).

Na análise de um texto produzido por um aluno do primeiro ano de alfabetização, a autora percebeu que

(...) os limites entre a transcrição da fala e as formas ortográficas congeladas das palavras não são bem definidos, é preciso ter-se sempre em mente que, muitas vezes, o que se está tomando por transcrições dos sons pode ser a manifestação de uma hipótese a respeito do que seria a forma congelada de uma palavra. (MASSINI-CAGLIARI & CAGLIARI, 1999, p. 123).

O português do Brasil é caracterizado por uma ampla variação na realização de seus segmentos vocálicos e consonantais, esses últimos, sobretudo, em posição de final de palavra. O /r/ final, por exemplo, praticamente, não é realizado pela maioria dos falantes das diferentes regiões brasileiras e das diferentes classes sociais em posição pós-vocálica. (ver seção 2.2). Esse fonema apresenta diferentes realizações dependendo da região geográfica a que pertence o falante. O /s/ é outro fonema que pode ser realizado com diferentes formas na fala dos brasileiros. Os fonemas /t/ e /d/ são outros que sofrem variação na fala. O /l/ em posição pós-vocálica passa pelo fenômeno da neutralização com /w/. Para melhor compreensão desses fenômenos, apresentamos aqui alguns exemplos extraídos da tabela proposta por Silva (2007, p. 37-8).

[‘xata] ‘rata’ – fricativa velar desvozeada, típica do dialeto carioca em início de sílaba.

[‘kayga] ‘carga’ – fricativa velar vozeada, típica do dialeto carioca em final de sílaba.

[‘kara] ‘cara’ – tepe alveolar vozeado, uniforme me posição intervocálica e seguindo consoante em todos os dialetos do português brasileiro.

[‘maɾ] ‘mar’ – retroflexa alveolar vozeada, típica do dialeto caipira em final de sílaba.

[‘data] ‘data’ – oclusiva alveolar vozeada, uniforme em todos os dialetos do português brasileiro.

[‘dʒia] ‘dia’ – africada alveopalatal vozeada, típica do Sudeste brasileiro.

[‘tia] ‘tia’- oclusiva alveolar vozeada, uniforme em todos os dialetos do português brasileiro.

[‘tʃia] ‘tia’- africada alveopalatal desvozeada, típica do Sudeste brasileiro

[‘sal] ‘sal’ – lateral alveolar vozeada, ocorrem em final de sílabas em alguns dialetos (ou idioletos) do português brasileiro.

[‘saw] – vocalização da lateral em posição final de sílaba.

O conhecimento dessas variantes na realização dos fonemas da língua portuguesa contribui para que o professor possa identificar os problemas de ortografia no texto escrito das crianças e entenda melhor suas dificuldades na leitura. Ou seja, possibilita ao professor o desenvolvimento de estratégias que ampliem a compreensão do aluno na relação grafema/fonema, elevando-se assim a consciência fonológica do aluno.

Do trabalho de Mattoso Câmara (2004, p. 88), já citado em seção anterior, convém apresentar aqui alguns fenômenos presentes nos textos analisados pelo linguista que também estão presentes na escrita das crianças colaboradoras, a saber:

- Debilidade do acento tônico quando o vocábulo se acha no interior de um grupo de força
- Tendência a anular-se a oposição entre [e] e [i], bem como [o] e [u], em posição pretônica/postônica
- Tendência a nasalizar a sílaba simples *i-*, provavelmente pela analogia dos vocábulos compostos com o prefixo *in-*:

- Redução sistemática do *en-* inicial a *in-* ; igual = ingual
- Anulação da posição entre ditongo [ow] e [o] fechada
- Tendência à vocalização do [l] velar pós-vocálico, que passa à semivogal [w];
- **Morfo-sintático**

Na apropriação da escrita é de suma importância a consciência das partes constituintes da palavra, da frase e do texto bem como de sua organização nos atos comunicativos, orais e escritos. As crianças ao adentrarem no mundo da escrita não têm, em princípio, a compreensão de parte e do todo. Ou melhor, não conseguem estabelecer os limites entre as partes que formam as unidades significativas do texto. O espaço entre as palavras é uma convenção da escrita, portanto só é adquirido com a participação em práticas letradas, sobretudo, as escolares. Nessa perspectiva, o estudo da morfologia da língua também é importante para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que ampliem o letramento dos alunos.

O *Dicionário Houais da Língua Portuguesa* (2001) apresenta como definição para o verbete Morfologia: “estudo da forma, da configuração, da aparência externa da matéria”. O termo foi usado a princípio referindo-se à material. Encontra-se nos *Serões Grammaticaes* (RIBEIRO, 1890, P. 103. Apud ROSA, 2006, p.34) o paralelo entre os elementos linguísticos e a anatomia de um ser vivo:

A parte da lexicologia que estuda a palavra em sua forma e estrutura, isto é, como um todo composto de órgãos, chama-se MORFOLOGIA.  
As partes ou membros de cada vocábulo, que têm uma função específica, recebem a denominação de órgãos ou elementos morfológicos.

Uma definição fica clara nas diferentes abordagens sobre o domínio da morfologia, desde seus primórdios: é de que ela é a parte da gramática que estuda a forma da palavra. Quanto ao conceito do que seja palavra, é outro tema que tem suscitado conflito nos estudos da linguagem, que aqui não será objeto de discussão. O interesse da morfologia está centrado em dois processos distintos, a saber, flexão e derivação. O primeiro diz respeito à formação de diferentes formas para uma mesma palavra. A última é responsável pela formação de diferentes palavras na língua.

A partir do século XX, “o morfema tornou-se a unidade básica da gramática e, por conseguinte, da morfologia – agora transformada em morfologia baseada em morfemas” (ROSA, 2006). Com essa concepção, partes específicas do material

fonológica da palavra expressam diferentes significados. Isso possibilita a percepção de elementos mínimos de som e significado em um vocábulo. Os morfemas constituem-se, neste sentido, como “signos mínimos que devem suceder necessariamente numa dada ordem” (idem).

Diferente da fala, a escrita é marcada por unidades linguísticas cujas fronteiras não coincidem com entre si: na escrita a palavra é uma unidade delimitada, diferente do que acontece na oralidade. O conhecimento de que a escrita é constituída por unidades linguísticas constitui-se em grande descoberta pelas crianças. O conceito do que seja palavra é formado à medida que o contato com a língua escrita se amplia.

O conhecimento de que apenas uma letra pode transformar uma palavra em outra se constitui em grande salto na aquisição do código de nossa língua escrita. Esse conhecimento só é alcançado quando os alunos desenvolvem a consciência morfológica sobre a língua.

Além de apropriar-se do conhecimento de que palavras são formadas por unidades menores, os escritores novíços precisam desenvolver outras habilidades a respeito das palavras. Mattoso Câmara Jr (1970), descreve com propriedade a morfologia da língua portuguesa e sua implicação no ensino da escrita, apresentando explicações contundentes sobre conceitos fundamentais para sua compreensão: vocábulo fonológico e vocábulo formal, estrutura silábica, acento, entre outros.

Com relação aos aspectos morfológicos, Mattoso Câmara Jr (2004, p. 89), deduziu três pontos dos textos analisados de estudantes cariocas:

- O artificialismo das contrações pronominais do tipo *mo* (pronome dativo de primeira, segunda ou terceira pessoa com pronome acusativo da terceira *o, a, os, as*);
- A falta de integração na língua coloquial do pretérito mais que perfeito do indicativo em *-ra* e certa incompreensão do pretérito imperfeito do subjuntivo em *-sse*;
- A tendência a omitir a forma pronominal dos verbos reflexivos que indicam atividade corporal (*levantar-se, sentar-se, etc*), de sorte que o uso da forma pronominal se limita aos verbos estritamente reflexivos, em que a ação, que poderia recair num objeto distinto do sujeito, recai no próprio sujeito (*ferir-se, etc*).

Os aspectos morfológicos analisados por Câmara não se constituem em motivos de preocupação na escrita de nossos alunos, uma vez que estão, praticamente, ausentes na fala e na escrita de qualquer brasileiro, inclusive os mais escolarizados.

No entanto, com relação às formas pronominais dos verbos, é comum encontrar nos textos das crianças em fase de consolidação da escrita, o verbo e pronome formando um único vocábulo: como no exemplo: “sesconde” > se esconder.

Outras palavras, além dos pronomes, também são representadas na escrita dos alunos em início de escolarização como sendo um só vocábulo. Esse fenômeno Mattoso Câmara Jr denominou grupo de força.

A compreensão da morfossintaxe da língua, portanto, é um dos pilares para que os alunos desenvolvam seu processo de apropriação da língua escrita com consciência dos aspectos que a representam.

- **Semântico**

Quando os alunos são oriundos de uma comunidade com cultura predominantemente oral, a apropriação da língua na modalidade escrita ainda se torna mais complexa, uma vez que, a variedade linguística que usam está mais distante da norma padrão e a falta de contato com práticas de letramento faz com que a língua escrita constitua-se quase como uma segunda língua para eles. Até o manuseio de suportes textuais deve ser objeto de ensino para esses alunos, já que têm pouco contato com esses suportes em seus lares.

O uso da língua oral pressupõe o emprego de vários recursos linguísticos e extralinguísticos que o diferenciam do uso da língua escrita. Por exemplo, o emprego de dêiticos, que é altamente produtivo na oralidade pelo fato de os interlocutores estarem participando do ato enunciativo ao mesmo tempo e, às vezes, no mesmo espaço, faz com que a interação seja construída e reconstruída em tempo real, o que facilita a compreensão dos enunciados e diminui a ocorrência de equívocos. Já na escrita, há a necessidade de outros recursos linguísticos para que a comunicação entre os sujeitos envolvidos aconteça de forma satisfatória. Como afirma Silva (2005, p. 64),

Para a compreensão desse discurso escrito – expressão referencial da fala humana e evocador de conteúdos culturais – e para a concomitante aquisição de significados, impõe-se, como um complemento, um *ato de ler*. Escrever e ler são atos complementares: um não pode existir sem o outro. O ato de ler envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado.

O ato de ler de que fala Silva vai muito além de decodificar o sistema sógnico da escrita. “Entender a leitura apenas como técnica de decifração é não levar em conta que os símbolos gráficos traduzem uma mensagem a ser compreendida” (MACIEL, 2010, p. 50). Ler é a possibilidade de fazer o homem entrar no mundo da escrita e isso é a capacidade de participação efetiva na sociedade letrada. Assim, “o propósito básico de qualquer leitura é apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra”. (SILVA, 2005, p. 65) Ler, portanto, é apreender os significados do mundo por meio do texto escrito e

(...) leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objetivo da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual (SAFADY, *apud* SILVA, 2005, p. 44).

A formação desse leitor capaz de estar em conflito com o texto e de desenvolver essa *ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar* exige o ensino da língua materna na modalidade escrita que trabalhe com gêneros textuais significativos para os alunos. Aqui, vale a pena ressaltar que o ensino deve ser com os gêneros textuais e não apenas dos gêneros textuais: ensinar com os gêneros textuais pressupõe o ensino da língua lançando mão do texto como evento comunicativo dentro de práticas sociais situadas. Enquanto o ensino dos gêneros textuais fundamenta-se no uso do texto como um conteúdo escolar.

A escola tem-se equivocado nos últimos anos sobre essa questão. Ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a escola defende o ensino baseado nos gêneros textuais, no entanto, limita-se a ensinar a estrutura de alguns gêneros que nem sempre fazem parte do convívio dos alunos e pouco contribuem para que eles se tornem leitores e escreventes competentes. O ensino com gêneros, no entanto, pressupõe o respeito a sua função e sua circularidade e prevê a compreensão, por parte do aluno, da intencionalidade e finalidade do enunciado em cada gênero, a partir de seu conhecimento de mundo e da mediação do professor.

Desenvolver a *ânsia incontida de compreender* o texto (cf. Silva, 2005) exige do professor um trabalho sistemático com as propriedades semânticas da língua. Esse pressuposto prevê muito mais que a atividade mecânica da leitura (ler da esquerda para a direita, de cima para baixo, obediência aos sinais de pontuação, sintaxe, organização das palavras, dos parágrafos) que, embora necessária, não é suficiente. Compreender o

texto é atribuir-lhe significado. Esse significado é construído na estrutura organizacional do texto com a experiência de cada leitor.

Os resultados das avaliações em larga escala revelam que as crianças brasileiras, com no mínimo quatro anos de escolaridade, ainda se encontram em nível de leitura muito inferior ao mínimo esperado. Mais da metade delas apresenta dificuldades para compreender um texto com nível razoável de complexidade. Nesse sentido, a presença do professor, como par mais experiente, é fundamental para ampliar as habilidades de uso da escrita e fazer com essas crianças vão além da decodificação das palavras, conforme demonstrado nos resultados de pesquisas realizadas pelo grupo Leitura e Mediação Pedagógica (2009) e na obra organizada por Bortoni-Ricardo et alii (2010).

O trabalho sistemático com as propriedades semânticas da língua torna-se, portanto, indispensável para levar o aluno a construir significado em cada texto lido. Dentre essas propriedades, são discutidas aqui, a sinonímia e antonímia, serem elas as que mais aparecem na organização do ensino da língua na fase de consolidação da escrita nas séries iniciais.

Definir as propriedades de sinonímia e antonímia não tem sido tarefa fácil para os estudiosos, ou seja, “a sinonímia lexical ocorre entre pares de palavras e expressões, entretanto, definir exatamente essa relação é uma questão complexa, que vem perseguindo estudiosos da linguagem há séculos” (OLIVEIRA, 2001, p.41). Já com relação à antonímia

Define-se como sendo uma oposição de sentidos entre as palavras. Entretanto, apenas essa definição não é suficiente, visto que os sentidos das palavras podem se opor de várias formas, ou mesmo, que existem palavras que nem têm um oposto verdadeiro” (idem, p. 45).

Ilari e Geraldi (2006, p. 44) apresentam várias ressalvas para que duas palavras possam ser consideradas sinônimas, a saber:

- (a) Para que duas palavras sejam sinônimas, não basta que tenha a mesma extensão;
- (b) Para que duas palavras sejam sinônimas é preciso que façam, em todos os seus empregos, a mesma contribuição ao sentido da frase;
- (c) Duas palavras são sinônimas sempre que podem ser substituídas no contexto de qualquer frase sem que passe de falsa a verdadeira, ou vice-versa.
- (d) A sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregadas;
- (e) Palavras presumivelmente sinônimas sofrem sempre algum tipo de especialização, de sentido ou de uso.



O mesmo autor ressalta que “não é possível pensar a sinonímia de palavras fora do contexto em que são empregadas; (...) a sinonímia é um fenômeno gradual, e os diferentes contextos são mais ou menos exigentes quanto ao princípio (c). (ILARI, 2006, 45).

Com relação à definição para antonímia, o autor não a considera menos complexa e apresenta duas observações importantes:

- (a) Raramente duas expressões em oposição estão no mesmo pé de igualdade no uso corrente;
- (b) A segunda observação é que não há combinação de informações contraditórias que não resista a um esforço motivado de interpretação.

Vale a pena ressaltar aqui a definição proposta por Castilho (2010, p. 692) para o par Sinonímia/Antonímia:

São sinônimas as palavras que compartilham os mesmos traços semânticos, tais como o mesmo referente (casa, residência, moradia), a mesma predicação (comer, mastigar) etc. São antônimas as palavras que dispõem de traços semânticos opostos, tais como alto/baixo, feio/bonito etc. Não há sinônimos perfeitos, visto que as palavras envolvem conotações diferentes.

Como pode-se perceber pelo pouco aqui exposto, o trabalho com as propriedades semânticas de sinonímia e antonímia não pode ser reduzido à enumeração de listas de pares de palavras que supostamente fora de uso apresentam significados semelhantes ou contraditórios. Ou seja, o trabalho de ensino e aprendizagem dessas propriedades deve ampliar o reconhecimento da estrutura das palavras e discutir os enunciados que constituem o texto, considerando atores, contexto e condições de produção. Ou melhor, em todas as atividades com as propriedades semânticas, as unidades linguísticas devem ser consideradas como unidades de sentido, com relações internas entre seus segmentos e relações externas com outros enunciados, não vistas isoladamente.

Aqui mais uma vez podemos buscar a fundamentação teórica nas ciências que tomam os gêneros textuais, materializados nos textos orais ou escritos, como referência para o ensino da escrita. Dessa forma, considera-se além da estrutura das unidades linguísticas, o texto como um ato singular, produzido em um tempo, espaço e por um sujeito historicamente construído. Porque ler, escrever e apropriar-se dos conhecimentos gramaticais são processos distintos, mas indissociáveis, portanto, devem ocorrer mantendo uma relação de interdependência mediante o uso efetivo da língua.

## **2.6 A língua como objeto de observação e reflexão: escrita, leitura, análise linguística e oralidade**

### **2.6.1 A interação professor/aluno no momento da escrita**

A concepção de ensino da língua na modalidade escrita adotada no desenvolvimento desta pesquisa vai além de reconhecer o processo de formação da língua portuguesa em território brasileiro ou entender como seu ensino se tornou disciplina obrigatória em nossas escolas, conforme demonstrado no primeiro capítulo. Embora considere esse conhecimento importante ele, por si só, não contribui para o êxito da escola na sua função de promover o trabalho do professor na tarefa de levar os alunos a se apropriarem da escrita. É preciso avançar na compreensão do que seja ler e escrever e, mais ainda, do que seja usar essas habilidades para resolver problemas pessoais e sociais e continuar aprendendo.

A consolidação da língua escrita acontece no ir e vir do fazer pedagógico. Essa seção aborda esse caminhar, tentando demonstrar como os alunos devem percorrer as trilhas da aprendizagem da língua nessa modalidade, ou seja, como essas crianças vão se apropriando da língua nos seus diferentes níveis. Vale, portanto, ressaltar que todo esse caminhar deve ser feito com práticas de leitura e escrita significativas para as crianças. Uma vez que, muito antes de chegarem à escola, elas já participam, em maior ou em menor quantidade, da cultura de letramento. Embora, por razões didáticas, este capítulo esteja organizado em uma forma que pressupõe o ensino e a aprendizagem da escrita inicial, considerando a aquisição do código; a consolidação da escrita, tendo como princípios a compreensão leitora e a produção textual, isso não significa que esse processo ocorra de forma linear e hierárquica. Pelo contrário, a aquisição do código escrito, requer o trabalho com a leitura e com a escrita que, embora se constituam como processos distintos, são indissociáveis e interdependentes.

Para tanto, vamos considerar o que as ciências que estão voltadas para o ensino e a aprendizagem língua têm contribuído para a compreensão dessa questão e, em especial, para adotar-se uma perspectiva interacionista e sociolinguística nesse processo. Tal perspectiva também determina o olhar sobre os dados construídos no decorrer desse trabalho de pesquisa, sobretudo em sua análise.

Aqui vale a pena trazer à tona as palavras de Délia Lerner:

As práticas sociais da leitura e da escrita definem um novo objeto de ensino que leva a outro objeto, 'a língua', cuja realização como 'língua escrita' é

uma realidade indubitável no âmbito escolar. Dito em termos mais simples: se a escola assume plenamente sua função social de formar leitores e produtores de textos, as práticas sociais vinculadas com os usos da língua escrita não podem ser periféricas, mas sim centrais ao programa escolar. (2002, p. 10).

E as de David Crystal:

Já na escola, a natureza da experiência sociolinguística da criança muda de maneira radical. Pela primeira vez se verá exposto de modo sistemático a novos acentos e dialetos; se verá enfrentando as demandas linguísticas de situações relativamente formais, e terá que deduzir as regras de aprendizagem de uma linguagem que necessita do desenvolvimento de estratégias docentes de acordo com a capacidade linguísticas e as expectativas das crianças para enfrentar este momento.<sup>4</sup> (1981, p.66).

Como já demonstrado em várias investigações no Brasil e no mundo, usar a escrita não é uma arte que se aprende apenas observando. Assim como andar de bicicleta, o aprendizado da escrita exige tentativas, prática e insistência. Para andar de bicicleta, as crianças começam cedo. Geralmente, mesmo em famílias menos favorecidas economicamente, o primeiro presente “de valor” que as crianças ganham é uma bicicleta. Apoiada por rodinhas, a bicicleta torna-se objeto de manuseio e admiração. No primeiro momento, as crianças contam com a ajuda de um adulto para se equilibrarem nesse objeto. Logo, logo o desejo de sair correndo as leva aos primeiros tombos que, dificilmente, as fazem desistir. A insistência por se tornarem independentes faz com que em pouco tempo as crianças equilibrem seus corpos na bicicleta e saiam correndo. Os tombos das primeiras tentativas já não fazem parte de suas lembranças e os próximos acontecem por algum deslize e falta de atenção ou, mais provavelmente, quando querem realizar proezas e mostrar o quanto dominam a arte de andar de bicicleta.

O aprendizado da escrita mantém algumas semelhanças com o andar de bicicleta. Primeiro, é fundamental a participação de um adulto na vida da criança. Este se constitui como o par mais experiente. É necessário o reconhecimento e desenvolvimento da estrutura da língua na modalidade escrita para ajudar a criança a se equilibrar nas tramas que se apresentam no seu aprendizado. Assim como a bicicleta, o livro, ou outro material escrito, está presente na convivência familiar de muitas crianças.

---

<sup>4</sup> Ya en la escuela, la naturaleza de la experiencia sociolingüística del niño cambia de manera radical. Por vez primera se verá expuesto de manera sistemática a nuevos acentos y dialetos; se verá enfrentando con las demandas lingüísticas de situaciones relativamente formales, y tendrá que deducir las reglas de aprendizaje de un lenguaje que a menudo se le presenta lleno de opacidades. Los problemas que plantea el desarrollo de estrategias docentes acordes con la capacidad lingüística y las expectativas de los niños se han afrontar en este momento

Mas, diferente do brinquedo, dificilmente, esse é um objeto presenteado para as crianças, sobretudo em famílias mais pobres. É na escola, portanto, que muitas crianças têm um contato sistemático com suportes da escrita.

No processo de andar de bicicleta, ao cair, a criança é encorajada a tentar de novo e sempre tem alguém para aplaudir seus pequenos sucessos. E no processo de aprender a escrever, será que o comportamento é o mesmo? A escola é a instituição responsável pelo ensino da língua na modalidade escrita. Essa afirmação parece desbotada e desnecessária. No entanto, é preciso continuar reafirmando-a para que esse ensino não seja negligenciado e até mesmo negado. E aqui vale a pena chamar a atenção para uma das acepções para o verbo “ensinar”: mostrar o caminho. Com essa percepção a tarefa é muito mais complexa do que costumamos imaginar.

Como antes comentado, para andar de bicicleta é preciso tentar e se permitir cair. Para escrever não é diferente. É preciso tentar e se permitir errar. O contato de um par mais experiente é fundamental nessas duas tarefas. Deixemos a partir de agora a arte de andar de bicicleta e nos concentremos na de escrever, no entanto, não podemos nos esquecer de que

Quando o ciclista novato encontra seu equilíbrio e obtém impulso, soltamos o assento e o guidão da bicicleta. Fazemos isso uma vez brevemente e uma segunda vez por mais tempo. Do mesmo modo, quando a criança começa a fazer o que esperamos que ela faça, recuamos, deixando os intervalos entre os nossos comentários serem maiores. Nós ainda mantemos um olho na criança, e estamos prontos para oferecer estrutura se isso for necessário para ela ter experiência bem-sucedida (CALKINS, HARTMAN, & WHITE, 2008, p. 93)

Ou seja, o professor deve construir os chamados “Processos de andaimagem: os objetivos que constituem o ensino devem estar um pouco mais adiante dos que a criança é capaz de resolver <sup>5</sup>”. No entanto, esses processos são dinâmicos na construção do conhecimento, considerando que “as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostra mais competente<sup>6</sup>”. (SOLÉ, 2004, p. 65).

Ao aluno é importante manusear os objetos da escrita para que possa se apropriar dela, ou seja, “é fundamental que façam uso da língua escrita em diversos

---

<sup>5</sup>Procesos de andamiaje: los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño es capaz de resolver.

<sup>6</sup> las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje

contextos comunicativos, assumindo diferentes posições enunciativas” (MORAES, 2009, p. 13). Mas do que falar da escrita é necessário escrever. Isso, mesmo antes de saber escrever convencionalmente.

Nos primeiros anos de vida, a criança já se interessa pela escrita, quando tem contato com pessoas que escrevem. Por diversas vezes, observei crianças com dois aninhos de idade pedindo papel e caneta a mãe e fazendo seus primeiros rabiscos. Ao terminarem mostram os rabiscos e informam o que escreveram. Geralmente dizem que fizeram seu próprio nome ou o nome de uma pessoa próxima. Nesses momentos, é frequente perceber palavras ou acenos que indicam a valorização do gesto da criança. Ao entrarem na escola, as crianças devem ser estimuladas a continuarem esse gosto e essa prática. É nesse ambiente que elas têm regularmente contato com os textos nos seus diferentes gêneros e suportes.

Hoje, em boa parte de nosso país, as crianças começam a frequentar a escola muito cedo. Em algumas unidades da federação, esse início acontece aos quatro anos de idade. Na grande maioria, aos seis anos, as crianças dão seus primeiros passos para a instituição de ensino. Conforme reza o Parecer CNE/CEB nº:22/2009, do Ministério da Educação:

A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos de duração, com início aos 6 (seis) anos de idade é a reafirmação pelo Estado do Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura adequada.

Isso é muito relevante, principalmente para crianças provenientes de cultura predominantemente oral. Essas, em casa têm pouco contato com as práticas da escrita, portanto, quanto mais cedo adentram o ambiente escolar, mais cedo se familiarizam com a língua na modalidade escrita.

Nessa tarefa de familiarizar a criança com a escrita, o professor como mediador do conhecimento tem um papel preponderante. Não mais nos moldes passados, em que ocupava o lugar exclusivo de quem sabe, considerando o aluno o receptáculo dos conhecimentos transmitidos. Mas como um agente de seu fazer pedagógico, responsável pelo ensinar, ou melhor, por mostrar ao aluno o manejo da escrita e sua relação com as práticas sociais. Nessa perspectiva, o processo de ensinar desloca-se da noção de transmissão de conhecimentos e a sala de aula se transforma em espaço de interação, como afirmam (GERALDI e CITELLI, 2004, p. 21):

Concebendo-se a sala de aula como o lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes. São os saberes do vivido que trazidos por ambos – alunos e professores – se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula (aspas do original).

Nesse sentido a função do professor, conforme proposto por Santana *et alii* (1996, p. 48) “consiste em potencializar a atividade cognoscitiva por parte das crianças”. Portanto, “uma turma é rica à medida em que favorece a participação das crianças nas variadas situações onde podem fazer uso efetivo e refletir sobre os diferentes objetos de conhecimento”. E mais concordamos que ambiente da sala de aula configura-se como o “modo como está organizado seu funcionamento segundo o conjunto de materiais disponíveis, a distribuição dos espaços e os tempos e a dinâmica entre os alunos e com o professor”. (SANTANA et alii 1996, p. 48).

Para conceber a sala de aula da forma proposta pelos autores é necessária uma postura coerente com a função de mediador. Para tanto, o planejamento deve se tornar em programa de ensino construído a partir da demanda do aluno. Porém,

Não se trata de que o docente vá simplesmente atrás do conhecimento ou dos interesses de seus alunos. O professor tem intenções educativas que não são determinadas pelas crianças, e sim, pelos requerimentos da sociedades onde elas se formam.<sup>7</sup> (SANTANA et alii 1996, p. 48).

Nos primeiros estágios, é importante um diagnóstico do perfil da turma: saber de que ambiente doméstico as crianças são provenientes é fundamental para a configuração da agenda pedagógica. Se a criança é proveniente de um lar com pouco contato com a escrita, é possível que precise de conhecimentos básicos sobre manuseio de materiais que são da cultura letrada. Como bem enfatizam Santana et alii (1996, p.38).

Somente na medida em que recreamos na aula este ambiente rico em autênticos eventos de leitura e escrita, ajudaremos às crianças a interacionar com o objeto de conhecimento e a apropriar-se de suas características, funções e procedimentos de uso, ou seja, a ler e a escrever.<sup>8</sup>

É preciso que o professor compreenda que o ato de escrever, além do trabalho cognitivo e mental de raciocínio e planejamento, também é uma atividade motora. As

---

<sup>7</sup> No se trata de que el docente vaya simplemente a la zaga del conocimiento o de los intereses de sus alumnos. El enseñante tiene intenciones educativas que no las determinan los niños, sino los requerimientos de la sociedad en donde se forman

<sup>8</sup> Sólo en la medida en que recreemos en el aula este ambiente rico en autênticos eventos de lectura y escritura, ayudaremos a los niños a interaccionar con el objeto de conocimiento y a apropiarse de sus características, funciones, y procedimientos de uso, es decir, a leer y a escribir

atividades motoras, em alguns casos também precisam ser ensinadas. Isso, no entanto, não deve constituir-se em tarefas dissociadas das funções da escrita. Na medida em que os alunos compreendem que

O que se escreve é para ser lido – pelos outros ou por nós mesmos, algum tempo depois. [...] vai fazer mais sentido para eles esforçarem-se para conseguir uma caligrafia legível e com boa apresentação estética, como também se empenharem na organização adequada da escrita nos cadernos ou nos diversos textos que produzirem (BATISTA, 2008, p. 23).

Nesse sentido, o professor deve planejar o trabalho de forma que possibilite aos alunos perceberem traços da escrita que são distintivos de significado. Para desenvolver as habilidades motoras dos alunos e a compreensão de elementos básicos da escrita não é necessário o emprego de exercícios repetitivos e mecânicos, desvinculados de funções práticas, já que tais habilidades são trabalhadas com atividades de desenhos e com a própria ludicidade que deve fazer parte do dia a dia da sala de aula. E, mais ainda, com atividades de escrita, com os alunos envolvidos no próprio ato de escrever.

Para dar conta desse trabalho o papel do mediador é fundamental. A criança, independente de sua origem, se de família altamente letrada ou não, vai precisar do auxílio do professor para conseguir compreender a arte de usar a escrita. É preciso que não se perca de vista que a escrita é um sistema simbólico e, como outros, precisa ser adquirido e internalizado. É necessário que o aluno compreenda, na fase inicial da escolarização, que os símbolos da nossa língua estão organizados obedecendo a certos princípios, entre eles, a direção da esquerda para a direita e de cima para baixo. Esse conhecimento, que parece óbvio, é novidade para muitas crianças.

Outro saber fundamental para as crianças, que não pode ser negligenciado, é que a nossa escrita adota o sistema alfabético, ou seja, são as vinte e seis letras do alfabeto que são usadas para escrever todas as palavras constantes em nossa língua. Quando a criança apropria-se desse conhecimento, ela compreende que os sons da fala são representados por letras na escrita, isto é, que os fonemas são representados por grafemas. Para chegar a esse conhecimento as crianças passam por várias hipóteses sobre a escrita. O professor deve estar atento a essas hipóteses e construir seu programa de ensino de modo a ampliar os conhecimentos que as crianças já adquiriram.

Além das letras, outros símbolos fazem parte da constituição da língua e são importantes para a compreensão na modalidade escrita. Ao professor cabe planejar atividades que deem conta de levar o aluno a perceber esses símbolos e diferenciá-los

das letras. Portanto, o professor como mediador do ensino da escrita não deve considerar como um saber óbvio a distinção entre as formas de escrita e outras formas gráficas: desenhos, rabiscos, números, sinais de pontuação, sinais matemáticos, setas, etc. As atividades em sala de aula, no primeiro ano de escolarização, devem contemplar esses conhecimentos e como se trata de algo básico para a “compreensão da natureza da escrita precisa ser introduzido, trabalhado sistematicamente e consolidado no período inicial da alfabetização” (BATISTA, 2008).

Ademais, o nosso sistema de escrita, além de ser alfabético, é também ortográfico. É a ortografia que determina o valor de cada letra, ou sua *categorização funcional* (MASSINI-CACLIARI & CAGLIARI, 1999, p. 37). Todo esse conhecimento precisa ser ensinado para as crianças de forma sistemática e contextualizado. Ou seja, não é preciso desvinculá-lo das funções da escrita, conforme já defendido neste estudo. Temos conhecimento que os textos que circulam na sociedade trazem em si as diferentes possibilidades de sistematizar o ensino das unidades linguísticas. No trabalho com textos é possível despertar a criança para a consciência fonológica da língua, ou seja, para a habilidade de segmentar a palavra em sons individuais: fonemas, assim como agregar, contar ou substituir fonemas que compõem as palavras (TEBEROSKY, 2010).

O trabalho sistemático com a escrita deve levar as crianças a perceberem que, embora pareça em um primeiro momento, não há uma letra no alfabeto para representar cada som na língua escrita. Além disso, é preciso que progressivamente elas percebam que a escrita não é representação direta da fala, ou seja,

[...], outro mito que deveria ser expulso das salas de aula de alfabetização é o de que se escreve como se fala e que se fala como de uma única maneira. Ao contrário, há muitos falares (dialetais e sociais) no Brasil, e a escrita se aproxima apenas de um deles (o português padrão da norma culta urbana), mas, mesmo assim, nem a ele corresponde integralmente (ROJO, 2009, p. 68).

Nesta seção foram apresentados e discutidos alguns dos conhecimentos que são fundamentais para apropriação da língua na modalidade escrita nos primeiros anos de escolarização.



## 2.6.2 Saberes sobre a escrita previstos para os primeiros anos de escolarização

Para complementar a fundamentação teórica, agora, apresentamos alguns pressupostos sobre as regras da leitura e da escrita no sistema alfabético que estão sendo discutidos na formação continuada de professores em vários estados do Brasil. Tais pressupostos não estão desvinculados da ortografia da língua portuguesa que é fruto de seu processo de formação, conforme já demonstrado no capítulo I. Vale ressaltar que os quadros a seguir fazem parte dos fascículos do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, elaborado em 2004 e assunto bastante trabalhado na formação continuada de professores promovida pelo Ministério de Educação<sup>9</sup>.

Para melhor compreensão desse quadro, vale observar as informações extraídas do mesmo material citado<sup>10</sup>:

Quadro 1			
Compreensão e valorização da cultura escrita: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(ii) desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R

<sup>9</sup>Quadros: fascículo 1 do Pró-Letramento

<sup>10</sup> O tom **mais claro** significa que a capacidade deve ser **introduzida** para possibilitar familiarização [...] ou retomada, se já tiver sido objeto de ensino aprendizagem. O **médio** significa que deve ser **trabalhada** de maneira sistemática, com vista ao domínio pelos alunos. O tom **mais escuro** significa que a capacidade, tendo sido **trabalhada sistematicamente**, deve ser enfatizada de modo a assegurar sua **consolidação**. A letra **I** significa **introduzir**; a letra **R**, **retomar**; seu uso no quadro indica que a capacidade deve merecer ênfase menor, sendo ou introduzida ou retomada, conforme o caso (introduzir a novidade; retomar eventualmente o que já tiver sido contemplado). A letra **T** significa **trabalhar sistematicamente**. A letra **C**, **consolidar**. Quando as três letras aparecem ao mesmo tempo, isso significa que a capacidade em questão necessita ser dominada mais cedo e que em um mesmo ano deverá ser **Introduzida, Trabalhada e consolidada**. [grifado conforme original] (BATISTA, 2008, pp. 16-17)

O quadro 1 apresenta itens relevantes para a apropriação da escrita por que pressupõe a necessidade de uma imersão no mundo letrado e, portanto, na cultura escrita. Antes de frequentar a escola, muitas crianças têm pouco contato com o material escrito impresso. Para estas, saber distinguir o uso de materiais escritos de acordo suas funções sociais não se constitui em uma habilidade simples.

O contato com os objetos da escrita também acontece de forma sistemática só quando já estão na escola. No entanto, uma questão se levanta com relação à orientação de que esses conhecimentos, capacidades e atitudes devam estar consolidados no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Tendo em vista tratar de um ciclo em que deva ocorrer a apropriação e consolidação dos conhecimentos sobre a escrita e seu uso, pensar que essa consolidação vai acontecer com um ano de escolaridade parece-nos ingênuo e perigoso. Ingênuo porque demonstra pouco conhecimento sobre a complexidade do processo e perigoso porque pode levar o professor a assumir uma postura a partir do segundo ano de escolaridade de que a criança não precisa mais ser iniciada nesses aspectos e que os tomarão como algo dado, o que leva a trabalhar de forma superficial.

O intuito de trazer essas informações para este estudo é enfatizar a necessidade de um trabalho sistemático no ensino da língua na modalidade escrita, desde o primeiro ano de escolarização. Observando o quadro apresentado e os demais a seguir, podemos perceber que só um trabalho mediado por um professor consciente é capaz de promover os conhecimentos dos alunos e, conseqüentemente, levá-los a se apropriarem da língua nessa modalidade. Com isso também se descaracteriza a falsa ideia de que para aprender a usar a escrita basta estar em contato com materiais de escrita e manuseando os diversos suportes e gêneros textuais. É de suma importância um ambiente letrador, onde o texto deve ser o artefato mais presente. No entanto, esse ambiente se constrói no espaço “habitado” por sujeitos capazes de exercer diferentes funções na sociedade, desde que para isso lhes sejam dadas as oportunidades.

O aluno, então considerado sujeito de sua aprendizagem,

[...] como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela. Por isso que o sujeito, ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas (GERALDI e CITELLI, 2004, p. 20).

Ou sujeito como Ferreiro e Teberosky (1986, p. 26) o conceituam, “o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, [...] que procura ativamente

compreender o mundo que o rodeia [...]”. É esse o tratamento que deve ser dado ao aluno, a fim de ampliar capacidades, conhecimentos e atitudes a respeito da escrita. Os quadros do Pró-Letramento são bastante elucidativos do trabalho a ser desenvolvido na sala de aula nos primeiros anos de alfabetização. No entanto, merecem algumas reflexões a partir da teoria que segundo os próprios autores do Programa de Formação o embasam, e que, também fundamenta esta pesquisa. Percebemos que os conhecimentos essenciais à escrita são introduzidos no primeiro ano, retomados, trabalhados e/ou consolidados nos dois anos seguintes. O que o programa de formação continuada de professores, proposto pelo MEC e executado junto com as universidades, faz é uma iniciativa interessante para estabelecer parâmetros de trabalho na consolidação da língua escrita durante o ciclo inicial de alfabetização (os três primeiros anos de escolarização).

Vejamos agora outro quadro com aspectos importantes na apropriação e consolidação da língua na modalidade escrita.

<b>Quadro 2</b>			
<b>Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades</b>			
<b>CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(i) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Assim como o quadro 1, esse apresenta em seus itens conhecimentos fundamentais para serem desenvolvidos na sala de aula, sobretudo, porque a partir deles os alunos percebem a natureza da língua na modalidade escrita, uma vez que pouco a

pouco compreendem que não se trata da transcrição da fala e sim de um sistema de representação gráfica da linguagem (Ferreiro, 1986). Ou melhor, percebem a língua escrita como materialização da linguagem no papel.

Outro aspecto bastante relevante no quadro 2 é o conhecimento metalinguístico que o aluno tem de desenvolver a respeito da língua escrita, sobretudo, a consciência fonológica, da qual falaremos em outra parte deste trabalho. No entanto, assim como o primeiro, a forma como está organizado o desenvolvimento desses conhecimentos pode pressupor pouca atenção à complexidade da escrita. O domínio das convenções gráficas da língua portuguesa é um conhecimento que não se consolida por completo ao longo da escolaridade, uma vez que podemos nos deparar com dúvidas em relação a isso em muitas situações de escrita ao longo da vida.

Outro item que chama a atenção é o “conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de forma e cursiva)”. Uma visão simplista de muitos educadores pode levar a crer que trata de ensinar o aluno a usar de forma aleatória esses dois tipos de letras, quando na verdade o uso real da escrita na cultura letrada prevê a capacidade de fazer escolhas entre várias formas gráficas de letras de acordo com o gênero e o suporte textual e, sobretudo de acordo com a função do texto que está sendo escrito. Por essa razão, os conhecimentos, capacidades e atitudes a respeito de aspectos da escrita dessa natureza, jamais podem ser considerados consolidados no primeiro ano de escolaridade.

O professor tem de perceber que os conhecimentos descritos nos quadros apresentados são “aspectos da escrita que não seriam dedutíveis do próprio objeto, tais como: nomes de letras e sinais de pontuação, [...] orientação convencional”, (MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 38). Defendemos que o trabalho do professor deva ser conduzido de forma sistemática a fim de que as crianças possam desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes a respeito da escrita que as façam sujeitos capazes de continuar aprendendo por meio dessa modalidade. Veremos outros quadros do programa de formação dos professores nas seções seguintes.

### **2.6.3 Consolidando a língua escrita: um processo em construção**

Usar a escrita para suas demandas sociais e, sobretudo, para continuar aprendendo. Esse é o grande foco do ensino na perspectiva adotada nesta pesquisa. E nesse sentido, o processo de consolidação da modalidade escrita exige, no mínimo, três aspectos fundamentais que serão tratados aqui e analisados nos dados construídos a

partir das observações em sala de aula no desenvolvimento deste trabalho. A saber: (i) o desenvolvimento da compreensão leitora; (ii) o trabalho com a produção textual e (iii) a reflexão metalinguística. Tais aspectos, no ponto de vista, deste estudo, são distintos, porém, indissociáveis e interdependentes.

O uso da escrita requer o manuseio de artefatos da cultura letrada. É impensável falar da escrita sem falar do ato de ler. Mas o que é ler? Essa pergunta já foi apresentada e discutida de diferentes maneiras por diversas abordagens teóricas ao longo de nossa história. Por essa razão, não faz sentido abordar aqui o percurso das várias concepções a respeito da leitura. No entanto, faz-se necessário definir sob qual delas este trabalho está embasado. Vale a pena ressaltar que ler na nossa concepção e sob diferentes pontos de vista teóricos, que fundamentam esta pesquisa, é uma atividade construída na interação entre sujeito leitor com o texto (sem desconsiderar o escritor), a partir de sua formação sócio-histórica. Ou seja, na leitura:

[...] o sentido das palavras em um discurso remete sempre a ocorrências anteriores. Ou ainda: qualquer enunciação supõe uma posição, e é a partir dessa posição que os enunciados (palavras) recebem seu sentido. Melhor ainda: qualquer uma dessas posições implica uma memória discursiva, de modo que as formulações estão sempre relacionadas a outras formulações, sendo que a relação metafórica que funciona como matriz do sentido é historicamente dada (POSSENTI, 2005, p. 373).

E mais, “toda palavra é “rica”, “plena” de significados, significados que se acumulam porque nós a encontramos em muitos contextos distintos. Toda palavra é uma intersecção de muitas afirmações, de muitos discursos que a utilizam<sup>11</sup> (LEMKE, 2002, p.).

Nessa perspectiva interativa de leitura, como bem defende Solé (1998, p. 23), “Ler é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervém tanto o texto, sua forma e seu conteúdo, como o leitor, suas expectativas e seus conhecimentos prévios.”<sup>12</sup>. A seguir, serão resumidas as principais atividades cognitivas propostas por essa autora que deverão fomentar as estratégias de leitura:

---

<sup>11</sup> Toda palabra es rica, plena de significados, significados que se acumulan porque nos la encontramos en muchos contextos distintos. Toda palabra es una intersección de muchas afirmaciones, de muchos discursos que la utilizan.

<sup>12</sup> leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos

- 1) Compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura, ou seja, responder às seguintes questões: o que tenho que ler? Por que e para que tenho que ler isso?
- 2) Ativar a leitura com os conhecimentos prévios pertinentes para o conteúdo do tema tratado: o que eu sei a respeito desse tema?
- 3) Dirigir a atenção ao que resulta fundamental em detrimento do que pode parecer trivial: qual é a informação essencial que o texto proporciona e que é necessária para conseguir meu objetivo de leitura?
- 4) Avaliar a consistência do conteúdo que expressa o texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio: tem sentido este texto?
- 5) Comprovar continuamente se está havendo compreensão, mediante revisão e autointerrogação: qual a ideia principal que extraio desse texto, parágrafo...?
- 6) Elaborar e provar inferências de diversos tipos: qual podia ser o final para esse romance? Qual seria o significado desta palavra desconhecida?

Nesse sentido, a atividade de leitura constitui-se em processo complexo a ser construído e desenvolvido na interação entre os sujeitos participantes. E aqui, é que devemos defender a importância fundamental de que o acesso ao código, ou à língua na modalidade escrita, ocorra em contextos significativos, onde o aluno confirme suas hipóteses de que o escrito é para ser lido e o sentido dessa leitura é construído a partir de outros conhecimentos que ele já possui. Caso contrário, afirma Solé,

Se trabalha o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só não aproveitamos essa bagagem, significativa e funcional, como contribuimos com a ideia errada de leitura que as crianças constroem: ler é dizer as letras, os sons, ou as palavras.<sup>13</sup> (1998, p. 58).

A concepção de leitura, portanto, adotada aqui, aporta simultaneamente os dois principais processamentos defendidos pelos estudiosos da área, quais sejam: o processamento denominado “modelo bottom-up” no qual o leitor parte das unidades menores, letras, palavras e frases para chegar ao significado e o “modelo top-down” que se caracteriza por ser “não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não usuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 2007, p. 50).

---

<sup>13</sup> Si trabaja el código de una forma más o menos aislada, descontextualizada, no solo no aprovechamos ese bagaje, significativo y funcional, sino que contribuimos a que la idea de lectura que construya el niño sea errónea: leer es decir las letras, o los sonidos, o las palabras...

Diante da perspectiva de adotar uma concepção de leitura em que esses dois processamentos possam atuar de forma adequada e complementarmente, pretendemos desenvolver o “leitor maduro”, “para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem controle consciente e ativo de seu comportamento” (KATO, 2007, p. 51). Ou como bem defende Solé,

Nessa perspectiva, pois, encontramos um leitor ativo que processa em vários sentidos a informação presente em um texto, aportando-lhe seus conhecimentos e experiências prévias, suas hipóteses e sua capacidade de inferência, um leitor que permanece alerta ao longo do processo, enfrentando os obstáculos e superando-os de diversas formas, construindo uma interpretação para o que lê e que, se se propõe, é capaz de recapitular, resumir e ampliar a informação obtida. São todas essas operações as que lhe permitem compreender o objetivo e essência da leitura<sup>14</sup>.

A apropriação e a consolidação da língua em sua modalidade escrita acontecem, portanto neste processo de construção entre o novo e o velho, conforme afirma Mary Kato (2007), em que os conhecimentos prévios do aluno são considerados e colocados em contato com o que é novidade do sistema da língua e das informações do texto.

Vejamos como os conhecimentos sobre a leitura estão distribuídos no quadro proposto pelo Pró-Letramento.

<b>Quadro 3</b>			
<b>Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes</b>			
<b>Capacidades, conhecimentos e atitudes</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>Desenvolver capacidades de decifração</b>	<b>I</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(i) saber decodificar palavras</b>	<b>I</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras</b>	<b>I</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>Desenvolver fluência em leitura</b>	<b>I</b>	<b>T</b>	<b>T/C</b>
<b>Compreender textos</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(i) identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>

<sup>14</sup> En esta perspectiva, pues, encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura



O quadro é bastante elucidativo do trabalho a ser desenvolvido com a leitura no ciclo de alfabetização. Ele enfatiza questões fundamentais no trabalho do professor, tais como, o desenvolvimento do gosto pela leitura, a necessidade do trabalho de decodificação dos signos e a compreensão leitora. Além disso, embora de forma pouco abrangente, trata das estratégias de compreensão a partir da identificação das finalidades e funções dos textos, dos gêneros e suportes textuais. Tais aspectos são fundamentais para que o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes a respeito da leitura não se resuma ao trabalho com palavras isoladas, ou frases ou até mesmo com textos desvinculados de seus suportes e de sua circulação social.

No entanto, se o foco do trabalho pedagógico é fixar apenas na distribuição prevista no quadro, ele apresenta os mesmos problemas dos demais. Demonstra a leitura como algo que possa ser dividido em etapas, quando o trabalho com a leitura deve pressupor suas peculiaridades levando em conta os gêneros textuais e suas finalidades como aspectos importantes em sua compreensão.

A outra face do processo de apropriação da língua na modalidade escrita é o próprio ato de produzir o texto escrito, e como antes dito, vale à pena reafirmar, constitui-se como processo distinto, mas não deve acontecer dissociado do ato de ler e, muito menos, da reflexão metalinguística, da qual nos ocuparemos mais adiante. Assim como ler, escrever não é um ato mecânico e nem descontextualizado das práticas sociais.

Sobre o processo de desenvolvimento da produção textual, assim como no processamento da leitura, já há várias discussões. No entanto, outra vez aqui, nos ocuparemos daquelas que fundamentam essa pesquisa. Apresentamos a seguir algumas reflexões sobre os modelos de composição escrita. Segundo os estudos de Camps e Colomer (2003), as investigações sobre a composição escrita surgem nos Estados Unidos nos finais dos anos 70 do século XX e se desenvolvem durante toda essa década.

O modelo de processo de Hayes e Flower (1980, segundo as autoras) tem como intento caracterizar as operações mentais que se desenvolvem no processo de composição escrita e que nem sempre se manifestam nas condutas exteriores de produção textual nem no mesmo texto. Camps e Colomer acrescentam em seus estudos que o conjunto de investigações de Bereiter e Scardamalia (1987, citados pelas autoras) identificou processos de composição escrita os quais foram denominados Modelos de “dizer o conhecimento” e Modelos de “transformar o conhecimento”. No primeiro, o



escritor planifica conteúdo e escreve sobre marcha, passo a passo, relacionando cada frase com a anterior e com o tema geral do texto que está produzindo. No outro, ocorre o contrário. Esse corresponde à conduta do escritor que interrelaciona os conteúdos temáticos sobre o que escreve com o estilo retórico, no qual procura reelaborar conteúdos a fim de torná-los adequados à situação de escrita. As investigações sobre os processos mentais implicados na construção do texto escrito levaram a superar a visão da composição escrita como uma sequência ordenada, conforme demonstrado no primeiro modelo.

Camps e Colomer enfatizam que ao contrário de uma sequência ordenada de operações ou subprocessos orientados à produção, essas operações se entrecruzam de forma recursiva e se incluem umas nas outras de forma complexa e, além disso, se desenvolvem considerando diferentes fatores, quais sejam, individuais ou relacionados com o tipo de discurso, gênero textual e situação de produção. Para essas autoras, a orientação cognitiva tem levado cada vez mais em conta os fatores sociais que operam na construção do texto escrito. Nessa perspectiva, reconhece-se o lugar central que as situações comunicativas desencadeiam e dão razão de ser a atividade de escrever, ou seja, “a motivação para escrever está relacionada com a função que atribuímos ao texto que escrevemos em relação com o contexto em sentido amplo” (CAMPS e COLOMER, 2003).

Portanto, na visão adotada por essas autoras e outros estudiosos que fundamentam esta pesquisa, a atividade global de escrever um texto não deve se dividir em habilidades separadas umas das outras, mas deve ser constituída de uma situação de escrita, considerando sua situação discursiva, como ação verbal, de sujeitos situados histórico, social e culturalmente. No entanto, não se deve perder de vista que as habilidades específicas do ato de escrever devem ser respeitadas e ensinadas, ou seja, são necessários conhecimentos sobre aspectos específicos sobre a língua e sobre a própria construção de diferentes textos.

Para ensinar produzir textos a partir dessa perspectiva, segundo Camps (2006) vale considerar que:

- Aprender a escrever é também aprender a usar a língua de forma adequada à situação, ao contexto, e esta capacidade não pode desenvolver-se com estudo de formas linguísticas distantes de seu uso em contextos reais de produção,

- Aprender a escrever será aprender uma grande diversidade de gêneros discursivos específicos, cada um deles com suas funções e com características linguísticas específicas;
- Cada gênero textual deve ser ensinado de maneira específica, já que escrever texto não uma atividade uniforme que aprende uma vez com textos de qualquer tipo e se pode generalizar à escrita de outros textos;

Vejamos que a perspectiva de escrita adotada nesta pesquisa considera fundamentalmente um trabalho de construção de texto a partir do uso de gêneros textuais, isto é, a partir de usos verbais em situações interativas situadas socialmente, ou como bem definidos nas palavras de Bazerman (2006, p. 10) “(...) gênero dá forma a nossas ações e intenções”. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. O autor acrescenta,

Se reconhecemos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes, que chamamos gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente. (Bazerman 2006, p. 11).

Fica, portanto, muito claro que a escrita em todos os seus níveis deve ser ensinada e aprendida com uma visão social, ou seja, escrever significa atuar no mundo e nas circunstâncias cotidianas.

<b>Quadro 4</b>			
<b>Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes</b>			
<b>CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:</b>	<b>I</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(i) Disponer, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas</b>	<b>I</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(v) Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto</b>	<b>I/T/C</b>	<b>T/C</b>	<b>T/C</b>
<b>(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos</b>	<b>I</b>	<b>T</b>	<b>T/C</b>

Na primeira parte deste capítulo, nos ocupamos do processo de apropriação do sistema da escrita e o trabalho da escola para que o aluno possa, de forma significativa, compreender esse sistema. Agora, passamos a discutir sobre a produção textual em um estágio mais avançado da escolaridade: na fase em que se encontram os alunos que fazem parte desta pesquisa e da qual tratam os itens propostos do quadro 4.

O desenvolvimento da escrita pressupõe um trabalho bastante complexo. Para desenvolver a competência de produtores de texto, a escola precisa levar o aluno a construir textos reais e com funções sociais, conforme já descrito, precisa ensinar a construir os diferentes gêneros textuais adequados a suas situações de uso. Não basta aprender a produzir frases soltas, artificiais, que dificilmente servirão no uso efetivo da língua, já que “as regras que especificam a formação de frases são limitadas e são apenas de ordem sintático-semântica, uma vez que não desenvolvem as determinações decorrentes dos muitos fatores pragmáticos num contexto social de comunicação”. Para muito além de saber construir frases, é construir textos, porque “temos que assegurar uma sequência da qual resulte a unidade, a coerência linguística e pragmática” (Antunes, 2010, p.47).

Nesse sentido, Bruner (1984, p. 191) adverte:

Quando abordamos deste modo a pragmática, ou seja, como os meios pelos quais a pessoa regula suas relações para alcançar objetivos sociais, entendemos a Dell Hymes quando sinalizava que uma pessoa pode conhecer todas as regras da gramática, assim como todo o léxico e, mesmo assim, ser um ignorante de uma perspectiva linguística. Portanto, a língua não é um mero cálculo de orações nem uma soma de significados, sim um meio de relações com outros seres humanos, em um mundo social, com a intenção de fazer algo<sup>15</sup>.

A produção textual, assim como a leitura, requer um trabalho voltado para os textos que circulam socialmente, ou seja, em seus gêneros e suportes reais. Compreendemos que nem sempre é possível criar a situação real do uso do texto e, por essa razão, é previsível a simulação do uso dos gêneros textuais na transposição didática de qualquer texto. No entanto, isso não quer dizer que seja previsível o trabalho com a produção escrita desvinculada do uso que essa escrita tem na sociedade. Nesse sentido,

---

<sup>15</sup> Cuando abordamos de este modo la pragmática, es decir, como los medios por los que la gente regula sus relaciones en el discurso para lograr objetivos sociales, entendemos a Dell Hyme cuando señalaba que una persona puede conocer todas las reglas de la gramática así como todo el lexicón y, sin embargo, seguir siendo un ignorante desde una perspectiva linguística. Por tanto, el lenguaje no es un mero cálculo de oraciones ni un catálogo de significados, sino un medio de relaciones con otros seres humanos, en un mundo social, con la intención de hacer algo

é preciso estar bem atento e não apenas colocar o aluno em contato com a diversidade de gêneros e suportes textuais. É preciso ensinar-lhes como produzi-los e, sobretudo, porque produzi-los. Ou seja, é preciso instrumentalizar o aluno para fazer uso da língua na modalidade escrita para responder as suas demandas sociais e continuar aprendendo.

Com isso enfatizamos a perspectiva de ensino da língua escrita em sua concepção de uso, sociointeracionista. Dentro dessa perspectiva, o professor, como o par mais experiente, precisa estar preparado para perceber e atender às necessidades do aluno. Em um primeiro plano, é preciso que a sala de aula se constitua como um laboratório de desenvolvimento de ideias e de mecanismos de transpor essas ideias para o papel. Um laboratório em seu sentido mais real, onde as experiências se constituam como a rotina do uso da escrita por parte dos alunos e professor. Torna-se, portanto, de fundamental importância, o ensino das especificidades dos textos, considerando sempre texto, como a concretização dos gêneros que circulam socialmente.

O trabalho do professor pressupõe, portanto, considerar que,

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva. (BAZERMAN, 2006, p. 33).

Sobre a sala de aula, Bazerman (2006, p. 52) escreve:

Começamos a perceber como a sala de aula é um cenário particular da escrita – nem um cenário natural inato nem artificial inato, nem necessariamente um cenário opressivo, nem necessariamente liberal – apenas um cenário da escrita. A sala de aula nem mesmo é “um” cenário particular estabilizado, mas muitos cenários – os cenários que criamos das nossas próprias circunstâncias e dos nossos desejos particulares.

Vejamos que a descrição de sala de aula proposta por Bazerman é resultado das ações dos sujeitos que nela atuam. É resultado, sobretudo, da concepção de ensino de língua presente na prática do professor ao trabalhar a modalidade escrita com seus alunos. Essa concepção de língua, no entanto, conforme já discutida em partes deste trabalho, é resultado da formação acadêmica do professor e dos vários documentos que legislam o ensino da língua materna. Mas é também resultado do olhar do professor sobre o seu próprio fazer pedagógico e de sua prática em sala de aula, já que essa prática

é definida, na maioria das vezes, pelo que ele entende do que seja competência no uso da escrita.

Para muitos, ser competente na língua na modalidade escrita é saber nomear as diferentes unidades linguísticas que constituem uma palavra, frase ou texto. Partindo desse pressuposto, ensinar a língua é ensinar a reconhecer a nomenclatura da gramática normativa dessa língua, ainda que dissociada de seu contexto de uso. Já os que são conscientes de que a língua, em suas diferentes modalidades, é ação de sujeitos na sociedade com o propósito de responder a necessidades situadas, veem no ensino da língua a obrigatoriedade de desenvolver competências discursivas em suas diferentes naturezas.

O desenvolvimento do ensino da modalidade escrita da língua materna que tem como pressuposto o desenvolvimento de competências, só pode ocorrer com o uso dos gêneros textuais. Contudo, não despreza o reconhecimento da reflexão metalinguística, ou seja, a reflexão sobre a linguagem como objeto de conhecimento também contribui para a apropriação da escrita. É sobre o trabalho com a reflexão metalinguística no ensino da escrita que nos ocuparemos na próxima seção.

#### **2.6.4 Pensar sobre a língua como objeto de estudo e aprendizagem**

Ensinar a “ver a língua” (Bikandi, 2010) também é função da escola. Enquanto as habilidades linguísticas para falar na língua materna são adquiridas naturalmente na interação com o outro, as habilidades para escrever e também para o uso da língua oral formal necessitam ser ensinadas e aprendidas de forma sistematizada na escola. Para tanto, desenvolver as competências para perceber a própria língua como objeto de reflexão é um passo de fundamental importância para a apropriação e consolidação da escrita e nesse aspecto, estamos de acordo com:

É e sempre foi a escola a responsável por ensinar a pensar sobre ela (língua). Desde o começo, em que era opaco o material sonoro que transporta o pensamento, é tarefa da escola ensinar a “ver a língua”, a distinguir seus elementos, a descobrir sua mecânica e recriá-la respeitando suas leis ocultas. (BIKANDI, 2010, p. 36)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>Ha sido y es la escuela la responsable de enseñar a pensar sobre ella (lengua). Desde un comienzo, en que logra hacer opaco el material sonoro que transporta el pensamiento, es tarea de la escuela enseñar a “ver la lengua”, a distinguir sus elementos, a descubrir su mecánica y a recrearla respetando sus leyes ocultas.

Embora alguns estudos mostrem que haja habilidades precursoras das habilidades metalinguísticas no desenvolvimento infantil, com auto-correções da fala, as habilidades metalinguísticas propriamente ditas são desenvolvidas na apropriação da escrita (Capovilla, Capovilla, Soares, 2004). Segundo esses autores, “a metalinguagem pode ser subdividida na habilidade metafonológica de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, e na habilidade metassintática de refletir sobre a estrutura sintática (i.e., morfológica e gramatical) da linguagem oral.” A primeira diz respeito à habilidade para segmentar a palavra em sons individuais, i. e. em fonemas, assim como habilidade para agregar, substituir ou contar os fonemas que compõem as palavras”. A segunda, por sua vez, pode ser definida como a habilidade de refletir sobre a estrutura morfológica e gramatical da linguagem (Capovilla, Capovilla, Soares, 2004, p.2). Vários estudos mostram que tanto uma como a outra contribuem significativamente para o desenvolvimento da leitura.

No entanto, vale ressaltar que a correlação entre as habilidades metalinguísticas e o desenvolvimento da leitura não pressupõe que as primeiras sejam pré-requisitos para a segunda, os estudos mostram que “são recíprocas, facilitando-se mutuamente”, ou seja,

Os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuem para desenvolver os estágios iniciais da leitura. Por sua vez, as habilidades iniciais de leitura contribuem para desenvolver habilidades metafonológica mais complexas, como manipulação e transposição fonêmicas (Capovilla, Capovilla, Soares, 2004, p. 2).

Teberosky e Ribeiro (2010) afirmam que nas últimas décadas os estudos sobre a sensibilidade sonora da linguagem e a consciência fonológica têm sido de grande interesse entre os pesquisadores. Isso porque há uma relação entre conhecimento fonológico e desenvolvimento da leitura e escrita. Segundo essas autoras, numerosos estudos mostram a consciência fonológica como uma habilidade metalinguística importante na aprendizagem da língua inglesa, castelhana, hebraica e em português. A linha de pesquisa adotada por elas confirma que “existe uma relação de facilitação mútua entre consciência fonológica e aprendizagem” (p.6).

As pesquisas realizadas pelos autores citados, assim como os estudos desenvolvidos por eles de pesquisas de outros investigadores, deixam claro que o desenvolvimento da habilidade metalinguística de refletir sobre a composição e

---

decomposição da língua em unidades mantém uma relação muito estreita com a capacidade de apropriar-se e consolidar a língua na modalidade escrita e que a escola não pode cometer o equívoco de considerar essa habilidade como algo construído *a priori*.

A esse respeito, Garton e Pratt (1991, p. 154-5) enfatizam que “o desenvolvimento da consciência fonológica trata do desenvolvimento dos sons da linguagem na criança. Essa área tem recebido muita atenção por parte dos investigadores nos últimos anos, dada sua importância para a leitura.”<sup>17</sup>. Contudo, os mesmos autores chamam a atenção para não considerar os sons como “entidades separadas na cadeia da fala. Não existe uma divisão entre o final de um fonema e o início do outro”.

Garton e Pratt (1991, p. 155), a partir dos estudos de vários pesquisadores, pressupõem que a “consciência fonológica da criança se desenvolve” inicialmente por meio de uma consciência da rima, defendendo, a partir disso, que uma experiência nos primeiros anos com as rimas favorece o desenvolvimento dessa consciência.

Na mesma linha de raciocínio, está o desenvolvimento da habilidade metalinguística de refletir sobre a estrutura da linguagem, ou seja, a consciência sintática, sendo que essa para alguns autores constitui-se como um pré-requisito para o sucesso na aquisição da língua escrita.

Segundo os estudos, a consciência sintática facilita a leitura de palavras que apresentam dificuldades em sua decodificação devido a irregularidades grafonêmicas ou em virtudes de deficiências do próprio leitor. Também existe uma correlação exitosa entre a consciência sintática e apreensão do significado de frases e textos, porque o leitor faz uso de pistas gramaticais para compreender o sentido construído a partir da estrutura que reconhece no uso da língua. Reconhecer, portanto, elementos sintáticos do texto é fundamental para uma leitura significativa. A partir do momento que o aluno tem consciência do que seja palavra, frase, parágrafo, estrofe e outros elementos que se constituem como a arquitetura do texto escrito terá mais condições para identificar as ideias principais e hierarquizar suas informações.

---

<sup>17</sup> el desarrollo de la conciencia fonológica trata del desarrollo de la conciencia de los sonidos del lenguaje. Esta área ha recibido mucha atención por parte de los investigadores en los últimos años dada su importancia para la lectura  
Entidades separadas en la cadena hablada. No existe una división entre el final de un fonema y el principio del siguiente.

A consciência sintática também contribui para o reconhecimento dos gêneros textuais. Sendo assim, a consolidação da língua na modalidade escrita mantém relação estreita com esse conhecimento, uma vez que a escrita circula na sociedade nas diferentes manifestações dos gêneros. A escolha de elementos linguísticos, bem como a disposição desses elementos é a base para a construção da textualidade, que além de fazer parte da consciência sintática, diz respeito à consciência textual.

Mesmo defendendo a anterioridade da consciência sintática para o desenvolvimento da leitura e escrita, os estudos mostram que essa habilidade se desenvolve, à medida que também se desenvolvem as capacidades para ler e escrever, havendo, portanto, uma relação de reciprocidade entre esses processos.

Além das consciências sobre a língua já mencionadas, vale ressaltar o trabalho da escola com o fim de promover o desenvolvimento de outros conhecimentos sobre a língua que os alunos usam, sobretudo, na consolidação da modalidade escrita e usos formais da fala. Trata-se do que alguns autores denominam de consciência textual e consciência pragmática. A primeira diz respeito ao reconhecimento de elementos linguísticos que garantem a textualidade, i.e., a coesão e a coerência textuais, quais sejam: uso de conectores, substituições pronominais e/ou léxicas, repetições, pontuação, entre outros.

Com relação à consciência pragmática, o ensino da língua, na perspectiva adotada por este trabalho e já bastante enfatizado aqui, considera que, muito além de apropriar-se de um código normativo e de sua respectiva nomenclatura, ao aluno devem ser dadas condições de saber usar a língua para diferentes fins e, portanto, de diferentes maneiras, adequando-a a cada contexto de uso e perspectiva do interlocutor.

A consciência pragmática, junto com as demais habilidades linguísticas, leva a reconhecer a língua como interação e ação nas diversas práticas sociais de que participam os sujeitos. Isso implica perceber as diversas atividades de linguagem que dão origem a diferentes gêneros textuais orais e escritos. Para tanto vale ressaltar mais uma vez a importância do trabalho do professor para levar o aluno a desenvolver a compreensão e produção de textos como produtos das interações coletivas e individuais nos contextos sociais. Neste sentido está inserido o conceito de gêneros textuais proposto por Bakhtin (1992) e Schneuwly e Dolz (2004).

De acordo com os diferentes estudos e pesquisas realizados com o intuito de entender os conhecimentos e habilidades que os sujeitos apresentam, desde a mais tenra idade a respeito da língua materna, sejam eles fonêmicos, fonéticos, sintáticos,



semânticos e pragmáticos, entre outros, fica demonstrado que, a “capacidade para refletir sobre aspectos linguísticos existe antes que a criança se enfrente com a instrução da leitura”. No entanto, as crianças, sobretudo, as provenientes de meios onde o contato com a leitura não acontece frequentemente, devem ser constantemente inseridas em atividades que lhes possibilitem “ver a língua” de forma reflexiva e assim adentrarem-se no mundo dos termos linguísticos (GARTON e PRATT, 1991, p. 169).

A compreensão de termos linguísticos também é fator importante no desenvolvimento da consolidação da língua na modalidade escrita, já que o ensino e aprendizagem da língua acontecem por meio do discurso constituído na sala de aula, na ação promovida pelo uso da língua pelos sujeitos envolvidos nas atividades pedagógicas. “Como o professor na aula falará acerca das palavras, sons e outras unidades linguísticas, as crianças devem aprender a centrar a atenção nelas em uma forma que requer maiores níveis de controle.<sup>18</sup>” (GARTON e PRATT, 1991, p. 169). Segundo Olson (1988, citado por GARTON e PRATT, 1991, p. 171),

É provável que o exercício de eleição que implica reflexão sobre diversas possibilidades se dê ao escrever em lugar de falar, já que o ato de escrever é uma atividade muito mais deliberada. Isso a sua vez conduzirá a uma maior reflexão sobre a linguagem, reflexão que se generaliza a língua falada e que permitirá um maior controle sobre o uso da linguagem.<sup>19</sup>

Para esses autores a aprendizagem da leitura e escrita é fundamental para o desenvolvimento da consciência metalinguística. E esse desenvolvimento favorece maior desenvoltura na compreensão e produção do texto escrito, assim como promove maior capacidade de que os alunos integrem os conhecimentos metalinguísticos ao falar, escutar, ler e escrever.

Os conhecimentos sobre a escrita são verbalizados na sala de aula na interação entre os participantes desse ambiente. Essa interação é o objeto da discussão deste estudo na próxima seção.

---

<sup>18</sup> Como el maestro en el aula hablará acerca de las palabras, sonidos y otras unidades lingüísticas los niños deben aprender a centrar la atención en ellas deliberadamente, en una forma que requiere mayores niveles de control

<sup>19</sup> Es probable que el ejercicio de elección que implica reflexión sobre diversas posibilidades se dé al escribir en lugar de al hablar, ya que el acto de escribir es una actividad mucho más deliberada. Esto a su vez conducirá a una mayor reflexión sobre el lenguaje, reflexión que se generaliza al lenguaje hablado y que permitirá un mayor control sobre el uso del lenguaje

## **2.8 O desenvolvimento da oralidade**

O envolvimento de todos os participantes no contexto de aula é muito relevante. Professores e alunos, quando engajados na interação, negociam os significados e sabem como utilizar a língua com objetivo comunicativo e social. O professor tem um contexto interacional bem sucedido quando ele consegue possibilitar o engajamento discursivo do aluno para o desenvolvimento da consciência crítica em relação ao que está sendo discutido, ampliando, assim, suas possibilidades de atuação com e sobre a linguagem. Para alcançar esse nível de interação, o professor, depende, dentre outras coisas, de sua fala facilitadora e democrática, isto é, de estratégias comunicativas e discursivas capazes de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos, bem como de estratégias que garantam a vez e a voz de cada um dos participantes na interação.

A contribuição de cada participante em uma conversa é chamada turno. O ideal é que à medida que a conversa evolui, os participantes alternem os turnos de maneira equilibrada. Professora e alunos também devem alternar os turnos de fala. Administrar a alternância de turnos na sala de aula é uma das principais tarefas do professor. “Dois turnos que sempre ocorrem juntos, como pergunta e resposta, são chamados pares adjacentes”. Esses são conceitos desenvolvidos nas disciplinas Sociolinguística Interacional e Análise da Conversação (Bortoni-Ricardo, 2009).

Quando há menor assimetria comunicativa em termos de distribuição dos turnos e papéis, ou seja, quando os turnos são distribuídos de forma mais uniforme entre professores e alunos, há também maior possibilidade de envolvimento. Provavelmente, há melhor qualidade na aprendizagem em situação de conversa, pois os turnos são distribuídos mais igualmente pelos participantes da conversa, propiciando aos alunos oportunidades para o seu desenvolvimento linguístico.

### **2.7.1 Falar, ouvir, ler e escrever em sala de aula**

Notoriamente é a escrita que toma maior parte do tempo em sala de aula. A escola reconhece como função precípua trabalhar sistematicamente essa habilidade, de forma mais ou menos produtora, a fim de cumprir o seu papel social de ampliação do nível de letramento dos alunos e reflexão sobre os conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade. A leitura também, junto com a escrita, faz parte das

habilidades desenvolvidas na escola no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

As outras habilidades, de falar e ouvir, passam na maioria das vezes despercebidas pelos educadores. Ou porque eles as têm como tácitas, ou porque não as reconhecem como habilidades a serem trabalhadas pela escola. Seja pelo primeiro motivo, ou pelo segundo, certo é que essas habilidades são negligenciadas e a falta de uma sistematização em seu desenvolvimento causa um grande prejuízo na aprendizagem dos alunos, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

Sem dúvida, há uma grande necessidade de sistematizar as atividades que levam os alunos a escrever com competência, reconhecendo os aspectos textuais, identificando e sabendo usar com propriedade a língua na variedade de prestígio e, sobretudo, sabendo se posicionar na escrita dos diferentes gêneros textuais.

No caso da leitura, o trabalho também deve estar voltado para desenvolver a competência leitora dos estudantes de maneira que eles saibam ir além de identificar os signos linguísticos. À escola cabe desenvolver a habilidade de ler o que está além das letras. Para alcançar esse fim, no entanto, é necessário trabalhar com textos reais e significativos e promover situações em que os educandos interajam com a língua escrita considerando suas funções nos diversos segmentos sociais, bem como, não deve faltar nas atividades de leitura, o contato com os diferentes tipos e gêneros textuais, respeitado seu modo de circulação.

O ouvir e o falar, a quem cabe desenvolver essas habilidades? As crianças quando chegam à escola, já possuem um vasto repertório linguístico e uma capacidade significativa de comunicação desenvolvida na família e na comunidade. No entanto, no ambiente da sala de aula essa capacidade deve ser sistematicamente trabalhada para que haja progressão. Desde os primeiros anos de escolarização, devem ser proporcionados aos alunos momentos de fala e de escuta, a fim de que eles interajam escutando com atenção e compreensão e expondo com argumentação suas opiniões e sugestões.

É na sala de aula, por ser um dos primeiros espaços públicos que a criança frequenta, que deve ser garantida a interação para contribuir com a ampliação da capacidade do aluno participar de outros espaços sociais. É preciso desenvolver o conhecimento do aluno para a adequação no uso da fala, levando-os a perceber que para cada momento de fala há regras de participação, ou seja, é necessário entender que não se fala sempre do mesmo jeito em todos os lugares: “saber adequar o modo de falar às diferentes interações é uma capacidade linguística de valor e utilidade na vida do

cidadão e por isso é que deve ser desenvolvida na escola”. (BATISTA et alii; 2005). Além disso, é importante trabalhar com os aprendizes as diferenças presentes no uso da língua oral e escrita, ou seja, refletir sobre: Que recursos são exclusivos da fala? Quais as funções dos gestos e da entonação? Quais desses e como esses aspectos são mantidos num texto para preservar sua forma e conteúdo?

Para melhor entendimento da distribuição de turnos na sala de aula, vejamos na próxima seção alguns conceitos referentes à interação face a face, desenvolvidos pela Sociolinguística Interacional.

### **2.7.2 Conceitos básicos da interação face a face**

Um dos principais conceitos na interação é o de turno conversacional, que conforme proposto por, Marcuschi (2007) é “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” e constitui-se como “uma das unidades centrais da organização conversacional” (idem). Ou seja, é a forma coordenada entre os interlocutores pela qual há a alternância de tomadas da palavra.

A tomada de turno rege-se por alguns esquemas preestabelecidos, porém negociados durante a conversação. Geralmente a interação verbal dialogada ocorre com perguntas e respostas, ou seja, por meio de pares adjacentes, que, segundo Schegloff (1968, *apud* FAIRCLOUG; 2008), é a sequência em movimentos coordenados e cooperativos; sequências de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação. Esses mesmos autores têm observado que as mudanças de turnos entre os falantes ocorrem de forma bastante cooperativa, que as falas sobrepostas são breves e que a transição de um turno para o próximo turno ocorre após um pequeno silêncio.

Na organização dos turnos entre os falantes, as sentenças podem não ficar inteiras e, por isso, serem completadas pelo próximo falante. O turno pode ser uma palavra, uma frase, uma sentença maior ou simplesmente um som. A duração do turno também varia e pode estar relacionada com o número de participantes na interação conversacional.

Uma entrevista, um debate, uma cerimônia religiosa ou uma aula podem possibilitar diferentes sistemas de turnos de fala, porque há restrições: quem pode falar, o que se pode falar, quanto tempo e em que ordem se fala. Nessa perspectiva, faz-se

necessário reconhecer que, segundo Thomas (1995), o sistema de turnos de fala parece ser organizado por um pequeno número de regras básicas, a saber:

- Se a virada de turno foi construída de tal forma que o falante atual seleciona o seguinte, a pessoa selecionada tem o direito de começar a falar no próximo turno;
- Se a virada de turno foi construída de uma forma que não se envolvem "falante atual seleciona próximo", pode haver auto-seleção e o próximo turno pode ser iniciado com quem começou primeiro a ganhar o direito á fala;
- Se a virada de turno foi construída de uma forma que o falante atual não selecionar o próximo, então o falante corrente pode continuar a falar a menos que alguém seja auto-selecionado.

Assim, para que os pares adjacentes aconteçam de forma cooperativa é necessário que os interlocutores partilhem um mínimo de conhecimentos comuns, tais como: aptidão linguística; envolvimento cultural e domínio de situações sociais. Caso um desses requisitos seja deficiente a interação entre os indivíduos fica prejudicada.

Os pares adjacentes mais comuns são: pergunta-resposta; ordem-execução; convite-aceitação/recusa; cumprimento-cumprimento; xingamento-defesa/revide; acusação-defesa/justificativa e pedido de desculpa-perdão. Fairclough (2008, p. 32-33) afirma que Sinclair e Couthard focalizaram a sala de aula “por tratar-se de uma situação formal cuja prática discursiva é passível de ser governada por regras”. Trata-se do modelo tripartite: IRA – iniciação – resposta – avaliação, onde a primeira contribuição do professor é um lance iniciador, a contribuição do aluno é uma resposta e a segunda contribuição do professor é o retorno ou avaliação da participação do aluno.

Existem relações estruturais e linguísticas entre a organização da conversação em turnos e a ligação interna em unidades constitutivas de turno. Entre essas unidades estão os marcadores conversacionais, os quais podem ser de três tipos: verbais, não-verbais e supra-segmentais.

Outro conceito relevante na interação face a face é a coerência. Esta, na conversação não ocorre da mesma forma do texto escrito. A perspectiva do desenvolvimento é múltipla e cada turno pode colocar uma reorientação. Portanto, são permitidas mudanças ou quebras de ponto de vista em curso e a repetição de conteúdos por parte de vários falantes não é redundante. Quando há contradição, ela pode

apresentar dois aspectos: se o falante se contradiz a si próprio ou a seu parceiro. Nesses casos, há diferentes formas para realizar a correção: autocorreções auto-iniciadas, autocorreções iniciadas pelo outro e correções pelo outro e iniciadas pelo outro. A preferência maior é pela autocorreção auto-iniciada. (MARCUSCHI, 2007).

Um conceito importante no entendimento de turnos conversacionais é de Unidade Discursiva – UD – que, segundo Castilho (2004), “é um segmento do texto caracterizado semanticamente por preservar a coerência temática da unidade maior e, formalmente, por se compor de um núcleo e duas margens”. A UD está para a língua falada, assim como o parágrafo está para a língua escrita. Assim como o texto não é organizado apenas com as informações novas, o tópico conversacional é composto de informações novas e informações já conhecidas para a organização do tema. Na organização dos turnos, algumas UDs são relevantes apenas do ponto de vista interacional, ou seja, não têm o papel informativo para o tópico. Neste caso, postula-se que há uma hierarquia tópica no discurso. O tópico conversacional não se confunde com um turno, ou seja, um mesmo tópico pode ser desenvolvido em vários turnos conversacionais (Castilho, 2004).

Todos esses conhecimentos conceituais são de fundamental importância para entender o processo de apropriação da língua na sala de aula, uma vez que esse processo é construído e reconstruído no dia a dia do fazer pedagógico entre alunos e professora, conforme podemos ver nos dados desta pesquisa, seja nas atividades de leitura, de escrita ou de análise linguística. Em todas essas atividades, é possível definir como a interação é construída e como os sujeitos participantes são incluídos ou excluídos da conversa sobre o tema proposto.

Toda essa interação acontece no tempo e no espaço do ambiente escolar. Especificamente no tempo em que passam juntos professora e alunos. Sobre esse tema tempo nos detemos na próxima seção.

## **2.8 A organização do tempo em sala de aula para as práticas letradas**

A organização do tempo constitui-se como importante variável no trabalho pedagógico e a distribuição de atividades durante a permanência dos alunos na sala de aula contribui ou não para o alcance dos objetivos propostos para o ensino e a aprendizagem na escola.

O tema objeto desta seção faz parte dos grandes problemas hoje enfrentados pela escola brasileira. Em uma era em que a informação se movimenta na velocidade da luz,

como lidar com o tempo? Ou melhor, como lidar com o tempo na sala de aula de crianças e adolescentes? Como trabalhar de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola possa ser realmente aproveitado a favor de suas aprendizagens? Ou seja, como lidar com o tempo, considerando-o como uma variável na ação pedagógica que interfere na intervenção didática que se pretende implementar no dia a dia da sala de aula?

Entendemos que relacionados ao uso do tempo na aula estão outros aspectos fundamentais da prática pedagógica, os quais não podem ficar de fora da discussão aqui proposta. Entre eles, a rotina pedagógica, o planejamento da aula, a disciplina dos alunos e, sobretudo, a construção do ensino e da aprendizagem, função e razão da escola.

A escola, assim como outros segmentos de nossa vida social, funciona cronologicamente. Isso quer dizer que todas as suas atividades são organizadas em função do tempo marcado sistematicamente. No entanto, falar de tempo bem como falar de outros elementos presentes na vida escolar é abordar tema polêmico. A primeira questão a ser pensada é: de que noção de tempo queremos falar? Para tanto se faz necessária uma delimitação. Vale enfatizar que a concepção de tempo na escola, assim como em outras esferas de nossa vida individual e coletiva, foi construída cultural e historicamente. Para melhor aprofundamento sobre essa construção, remetemos o leitor interessado à dissertação de mestrado de Rodrigues (2009) e sua respectiva bibliografia.

Para a nossa discussão, primeiro é importante ressaltar que o tempo é pensado aqui considerando a escola como “o *locus* onde são construídos os significados sociais, culturais, a partir dos processos de interlocução, de compartilhamento, de diálogo, de troca entre sujeitos relacionados, situados historicamente” (SANTOS, 1997, p.23). Sob essa perspectiva de escola é possível idealizar de que forma podemos entender algumas noções de tempo, tais como: tempo prescrito, tempo real, tempo cronológico, tempo pedagógico, tempo do aluno, tempo do professor, tempo da atividade, tempo de ensino, tempo de aprendizagem, entre outras.

O tempo prescrito para a escola é assunto que gera conflito na educação brasileira. Arroyo (1997) levanta questões e reflexões sobre a necessidade de ampliar o tempo na escola bem como sobre a adequação do tempo escolar para os estudantes jovens e adultos. Vejamos que a discussão proposta por Arroyo diz respeito à necessidade de situar o tempo escolar de acordo com as conveniências dos sujeitos que estão na escola. Ou seja, o Estado deve oferecer as condições necessárias para que os

estudantes de diferentes níveis sociais e faixas etárias possam usufruir do espaço pedagógico de acordo suas demandas sociais.

Na coexistência do tempo prescrito pelo Estado para o funcionamento da escola há o tempo real em que as atividades acontecem no ambiente escolar. Segundo Rodrigues (2009, p. 18), o tempo escolar é fruto de mudanças nas concepções de educação e as decisões sobre esse aspecto da vida escolar ganharam relevância no final do século XX e continuam nos dias atuais. A autora enfatiza que a organização do tempo na escola brasileira com distribuição de conteúdos, matérias e atividades durante o ano letivo teve influência das escolas jesuítas. Ou seja, no momento em que a escola é institucionalizada no território brasileiro, também acontece a organização do tempo prescrito. Sobre isso Souza (1999, p.23, citado por Rodrigues, 2009, p.19) ressalta: “A normatização do tempo pelo Estado significou, em toda parte, colocar em ação um dispositivo de racionalização do ensino e de controle sobre a infância e os professores”.

Para Rodrigues (2009, p. 21), o tempo prescrito em calendários, rotinas, programas e projetos tem como foco as práticas pedagógicas. Com base na Constituição Federal de 1824, a autora enfatiza que a obrigação escolar foi uma das primeiras prescrições do Estado. Foi essa Lei que instituiu a frequência escolar obrigatória dos 7 aos 12 anos (atualmente a Lei 11.274/2006, institui ensino fundamental obrigatório dos 6 aos 14 anos), além de determinar a homogeneização da escola no que diz respeito espacial, temporal e administrativo-pedagógica. Sob prescrições legais também se encontram duração de curso, calendários, jornada e distribuição de atividades escolares.

Como vimos, o calendário é uma prescrição do tempo escolar desde 1824. Nos dias atuais é um dos primeiros instrumentos que o professor recebe para começar o ano letivo. Aqui nos deparamos com outro aspecto do tempo prescrito “ano letivo” do qual nos ocuparemos em seguida. Ao receber o calendário escolar, é práxis nas escolas brasileiras, e em especial, podemos falar da escola onde ocorreu esta pesquisa, os professores se reúnem para o planejamento anual. E nesse sentido vão surgindo outros termos que fazem parte do vocabulário desse tempo prescrito: a reunião entre os professores acontece na semana pedagógica; o planejamento costuma estar dividido por bimestre; entre as atividades planejadas encontram-se as datas cívicas e outras datas comemorativas; deve-se prever o intervalo de recreação... Termos que se constituem em um vocabulário específico presente durante todo o tempo escolar de alunos e professores.



Sobre ano letivo vale a pena fazer algumas reflexões. Primeiro, este período não coincide nem com o ano civil (365 dias ou 366 em anos bissextos) nem com o ano comercial (360 dias). Ele é institucionalizado por leis federal e estaduais. A primeira reza que o ano letivo não pode ter menos de duzentos dias e 800 horas/aula, as segundas estabelecem esse período de acordo a realidades de cada Unidade da Federação. No DF o calendário do ano letivo conta com mais de duzentos dias e com aproximadamente 1000 horas/aula.

Sob a organização de ano letivo encontra-se também a periodização dos conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido, na organização de boa parte da educação brasileira os conteúdos estão distribuídos por séries. Segundo Rodrigues (2009, p. 23), essa noção além de fundamentar o trabalho pedagógico, reflete a sequenciação do que deve ser ensinado por série em um ano letivo em uma temporalidade linear com a crença de que todos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo.

Com a finalidade de reorganizar essa perspectiva de linearidade e adequar de uma forma mais coerente o tempo de aprendizagem do aluno é que são pensados os ciclos escolares. Rodrigues (2009), com base no estudo de outros autores, afirma que os ciclos escolares fundamentam-se em uma temporalidade que leva em conta o processo de construção do conhecimento e os estágios de formação e desenvolvimento linear do aluno, com etapas definidas biologicamente. Ciclos ou séries também são aspectos do tempo prescrito na Lei. Sob esse tema a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), reza o seguinte em seu artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Vemos que são vários os fatores que estão impostos pela prescrição do tempo escolar. No entanto, como anteriormente mencionado, ao lado do tempo prescrito e coexistindo com ele encontra-se o tempo real. Ou seja, o tempo do acontecimento, o tempo em que realmente as atividades se realizam na escola.

O debate sobre a prescrição do Estado poderia tomar muito o espaço da nossa discussão, uma vez que não descartamos sua importância por julgá-lo extremamente necessário. Sobretudo no que diz respeito à necessidade da institucionalização de tempo integral na escola. Acreditamos que para as crianças e adolescentes, principalmente, os pertencentes a comunidades mais carentes, como o caso das que fazem parte desta

pesquisa, a possibilidade de passar mais tempo no ambiente escolar poderia promover melhor suas aprendizagens e assim preencher algumas lacunas em sua participação em práticas de letramento. No entanto, por não ser este o objeto da discussão aqui proposta, deixaremos este tema para outra oportunidade.

Voltamos nossa atenção para as diferenças destes dois tempos que embora coexistam não ocorrem da mesma forma. A primeira e principal diferença está estabelecida nas próprias denominações. O que é prescrito diz respeito ao que é definido *a priori*, enquanto o tempo real foge ao determinado nas leis e diretrizes. Tomando como base o ano letivo, estabelecido na lei máxima da educação brasileira (LDB, 9496/96) de forma a garantir no mínimo 200 dias letivos; vejamos o que geralmente ocorre, o cumprimento do calendário escolar prescrito entra em choque com a realidade das escolas. O Estado estabelece os dias a serem cumpridos, falta, no entanto, promover as condições para que cada instituição escolar possa executá-los. Nesse sentido, estamos outra vez com uma discussão polêmica. Se formos pensar em quantos dias reais de aula os alunos têm durante o ano letivo depois de descontar, licenças e abonos dos professores; atividades extracurriculares etc. perceberemos uma distância entre o prescrito e o real. Ainda que nos deparemos com projetos de lei como o recente aprovado pela Câmara Legislativa do DF (PL 235707/2011) que tem a pretensão de obrigar as escolas públicas a manter os alunos em suas instalações mesmo quando faltem os professores, fica difícil acreditar que os dias letivos estabelecidos serão realmente cumpridos.

Na mesma linha de raciocínio, podemos pensar nas horas/aula. Recentemente foi publicada na imprensa nacional que um número significativo de alunos brasileiros conta com apenas 4 horas diárias de aula. A reportagem trazia como tema as horas prescritas. Ao lê-la e com base nos registros feitos em sala de aula durante a pesquisa e minha experiência como professora e pesquisadora da escola pública, fiquei me perguntando, quantas dessas horas prescritas eram realmente trabalhadas nas atividades pedagógicas de forma produtiva? Ou seja, quais horas efetivamente eram de trabalho pedagógico nas cinco horas de aulas que são prescritas para esses alunos.

Para refletir sobre essa questão é importante pensar sobre outras noções de tempo que fazem parte do cotidiano escolar. Podemos continuar nossa discussão avaliando a relação entre tempo e os dois principais sujeitos da ação educativa: o professor e o aluno. Em um primeiro momento, somos levados a pensar que o tempo do

professor e o tempo do aluno são coincidentes. No entanto, esse pensamento é desfeito assim que passamos a observar a atuação de cada um desses sujeitos no espaço escolar.

O tempo do professor começa no horário de entrada na instituição que nem sempre coincide com o horário do aluno e, às vezes, ultrapassa esse horário. Sua permanência no ambiente escolar geralmente é preenchida por diversas atividades das quais apenas parte é coincidente com o tempo de permanência do aluno. Entre as atividades prescritas na rotina do professor estão os horários para coordenação e de atendimento a pais de seus alunos, reuniões pedagógicas com direção e outros segmentos da escola. Além disso, no tempo do professor estão inseridas licenças, abonos e participações em outros eventos fora do espaço escolar.

No início do ano letivo, o professor, de posse da série/ciclo em que vai atuar, recebe o conteúdo programático e participa da chamada semana pedagógica. Ou seja, juntos com outros colegas da mesma série discutem e elaboram o planejamento didático. Sobre esse tema Rodrigues (2009) ressalta:

Mesmo sem conhecer a turma, o professor antecipa o planejamento, o trabalho a ser desenvolvido, preparando cada uma de suas aulas, decidindo sobre o método a ser utilizado para desenvolver cada conteúdo e escolhendo o material didático que vai empregar como suporte, para realizar o seu trabalho de ensino.

O tempo do aluno, por sua vez, começa com sua entrada no estabelecimento de ensino e se configura por sua permanência neste espaço. Geralmente é todo preenchido com atividades acompanhadas pelo professor ou outro profissional pedagógico. Como visto antes, esse tempo está prescrito em horas/aula que variam de acordo com leis e diretrizes sobre a educação no país. Vale, no entanto, ressaltar que a entrada do aluno na escola nem sempre coincide com a entrada na sala de aula. Seu tempo, muitas vezes, é ocupado com atividades que antecedem sua entrada na sala de aula como participação de eventos, organização de filas, horas cívicas (execução do Hino Nacional e hasteamento da Bandeira), orações etc.

Relacionada a essas diferenças entre o tempo do aluno e o tempo do professor está o tempo da atividade pedagógica. Essa para o professor tem início em seu planejamento. Para o aluno, no momento em que o professor a apresenta e direciona sua execução. A atividade pedagógica, compreendendo aqui atividade como os eventos de letramento realizados na sala de aula, organizados como Atividade Típica de Aula - ATA (Sanchez, 2010, ver seção 4.1.1), sejam eles momentos de explicação de um determinado assunto ou as chamadas tarefas escolares, tais como leitura de um texto e

sua respectiva interpretação, resolução de problemas de matemática em forma de exercícios, discussão sobre um tema de ciências, entre outras. Essas são planejadas para serem realizadas pelo aluno no tempo em que o professor julga suficiente.

Nessa questão entra outro fato muito interessante sobre a variável tempo. Ou seja, é preciso considerar pelo menos duas visões: uma visão tecnorracional do tempo, i.e., como um recurso finito e objetivo, que significa o mesmo para uma pessoa ou grupo de pessoas. A outra visão fenomenológica, em que o tempo tem duração interna e é vivido de forma diferente em cada pessoa (HARGREAVES, 2011 citado por BOSCO, [http://cecace.org/docs/Bosco\\_1.pdf](http://cecace.org/docs/Bosco_1.pdf) acesso em 20/05/2011).

Ao observar a distribuição das atividades na organização do tempo na escola, podemos perceber que na sua grande maioria a visão de tempo que predomina é a tecnorracional, uma vez que um mesmo exercício é definido para ser realizado por uma turma com uma média de 35 alunos ao mesmo tempo, ou seja, uma lógica de tempo objetivo, imutável e igual para todos. No entanto, como antes visto, há uma diferença entre o tempo do aluno e o do professor e isso não está relacionada apenas ao período em que ambos permanecem no espaço escolar, mas principalmente nos aspectos relacionados à realização das atividades propostas.

No desenvolvimento de cada atividade escolar está implicada a concepção que o professor tem de tempo de ensino e tempo de aprendizagem. A atividade é planejada, quando planejada, ou definida para ser realizada no tempo em que o professor acredita ser suficiente para que ele ensine e para que o aluno aprenda. No entanto é preciso considerar que esses tempos não são coincidentes.

Há uma natureza subjetiva do tempo. É preciso compreender que o tempo de aprendizagem do aluno é motivado pelo seu interesse, seu ritmo, pelos seus conhecimentos prévios, pela relação entre a atividade e seu contexto, pelo seu estado emocional, entre outros fatores. Isso não implica dizer que o professor deva preparar uma atividade específica para cada aluno, mas que ao planejar deve levar em conta as peculiaridades do tempo da aprendizagem para que não haja um descompasso exagerado entre esses dois tempos.

A escola é uma instituição social criada na era da informação escrita e com uma função específica: usar o seu tempo no desenvolvimento de atividades que promovam a aquisição/construção de conhecimentos por meio do uso da língua escrita.

Para entender o processo de apropriação da língua na modalidade escrita, no tempo e no espaço da sala de aula, realizei um estudo sociolinguístico e longitudinal.

Ou seja, fiz uma imersão no ambiente escolar desses alunos e busco compreender, fundamentada nos estudos das ciências que têm interesses no ensino e aprendizagem da língua materna, sobretudo nos estudos da sociolinguística, como os conhecimentos sobre a escrita vão sendo construídos por essas crianças. Para tanto, desenvolvi uma etnografia de sala de aula, cujos pressupostos teóricos são discutidos no próximo capítulo.

## Capítulo III

### 3.1 O princípio da abordagem etnográfica

Tendo em vista o objetivo geral estabelecido para este trabalho, que é **Observar as práticas de letramento e as estratégias usadas pelo professor na sala de aula para a apropriação da modalidade escrita da língua**, propõe-se como mais adequada, a pesquisa etnográfica. A investigação acontece em contexto sociocultural da sala de aula.

Este trabalho amplia a pesquisa de Mestrado “Práticas de letramento da família e a apropriação da escrita por crianças alfabetizadas” (CAXANGÁ, 2007) realizada, no período de 2006/2007, defendida em 2007. O trabalho de investigação desenvolvido durante o Mestrado constituiu-se de uma etnografia na comunidade e nos lares onde vivem as crianças colaboradoras, cujo objetivo foi identificar as práticas de letramento das quais essas crianças participavam e relacioná-las com o trabalho desenvolvido pela escola na apropriação da escrita.

Agora o trabalho caracteriza-se observação participante na sala de aula onde estudam as mesmas crianças que participaram da pesquisa anterior (além de outras) e está identificando a ocorrência da escrita e a forma como se dá esse processo, ou seja, observa no cotidiano da sala de aula o passo a passo das crianças e as estratégias da professora que as conduzem ao conhecimento e ao uso da língua escrita, em anos subsequentes ao estágio inicial de apropriação do sistema.

Para compreender o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita na escola tendo em vista a natureza (socio)linguística deste estudo, parte-se da observação das práticas sociais na sala de aula envolvendo a escrita, por serem estas responsáveis pelo processo de interação nos diferentes contextos e pelo processo de aprendizagem com/da língua materna. Para alcançar esse fim, acredito ser a etnografia a abordagem teórico-metodológica mais apropriada. Uma vez que “O trabalho etnográfico envolve uma abordagem de pesquisa que não pode ser completamente planejada *a priori*, mas que constitui a base para configuração da pesquisa que se delinea a partir de diferentes tempos e eventos” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK 2005, p.35).

Em uma definição etimológica, a palavra etnografia tem origem em “*ethnos*, isto é, raça, povo ou grupo social, e *graphia* significa escrita ou representação de um campo específico, numa forma específica”. Ou seja, etnografia tem como princípio: escrever

sobre um povo. Este sentido etimológico ainda contribui para entender a natureza deste tipo de pesquisa, já que qualquer etnográfico tem como parte fundamental do trabalho investigativo escrever sobre o grupo social sobre o qual debruçou sua investigação durante o trabalho de campo. Porém, somente a etimologia da palavra não dá conta de explicar a complexidade de um trabalho etnográfico.

Para entender a natureza da pesquisa etnográfica e, por consequência o trabalho aqui desenvolvido com as crianças e a professora colaboradoras, vamos discutir algumas considerações a respeito desta abordagem investigativa.

Mattos (2006), em artigo sobre estudos etnográficos, argumenta sobre o início dessa abordagem como:

O olhar sobre o Outro, entretanto, é acompanhado de diferentes formas de interpretação que, ao final do século XIX e no decorrer do século XX, caracterizam a Antropologia como sendo uma Ciência na qual os pressupostos que a orientam indicam os caminhos de busca para as respostas que se pretendem obter. (MATTOS, 2006).

Erickson, 1986, (*apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.23) acrescenta que essa abordagem de pesquisa se desenvolveu com a perspectiva de dar voz a pessoas que tinham pouca ou nenhuma voz na sociedade. Povos “iletrados destituídos do poder” eram também alvo de interesse de pesquisadores etnográficos e/ou antropólogos do século XIX. Erickson (1988, p.3) acrescenta, ainda, que a etnografia foi considerada como mais completa e cientificamente substantiva que relatos de viajantes, que eram vistos como incompletos e superficiais.

Os estudos etnográficos possibilitam focalizar trabalhos menores dentro de sociedades complexas, ou seja, o estudo de um grupo dentro de uma comunidade, de uma escola, de uma empresa e até mesmo de uma sala de aula. É o que se faz com esta pesquisa, que tem como campo de estudo um grupo de alunos de uma sala de aula. No entanto não se perde de vista o aspecto holístico: no desenvolvimento do estudo procura-se levar em conta o sistema social inteiro e tenta-se, de forma sistemática, descrever e relatar analiticamente a forma de vida do grupo humano estudado, considerando as muitas dimensões dos laços sociais e diferenças de *status* (classe social). Sempre compreendendo que a perspectiva holística da pesquisa etnográfica nunca é completamente realizada (ERICKSON, p.6; 2004a).

Os estudos etnográficos propõem um trabalho mais detalhado e sistemático sobre o assunto estudado, uma vez que exigem do etnógrafo condições mínimas para

sua realização, entre as quais: (i) delimitações espaciais e temporais no campo de estudo; (ii) interação do investigador; (iii) vinculação entre o observado e o concebível como objeto de estudo; (iv) forma de análise e de síntese (v) maneiras de descrição e exposição e (vi) perspectivas teóricas e epistemológicas das quais se faz o estudo. (ROCKEL, 1986).

A descrição na pesquisa etnográfica tenta dar visibilidade às práticas diárias que geralmente não são percebidas pelos que as praticam. Com o trabalho do etnógrafo, há uma distinção entre o que é regra em um grupo cultural e aquilo que não pode ser visto como tal. Bortoni-Ricardo (2005, p. 237) acrescenta que, o objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que dele participam.

A pesquisa qualitativa prevê a geração de asserção, que segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 53), “é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer”. A asserção, no entanto, pode ou não ser confirmada durante o trabalho de campo e na análise dos dados construídos junto aos sujeitos colaboradores. Na pesquisa aqui desenvolvida, observa-se como os conhecimentos com e sobre a escrita vão sendo construídos e ampliados nesse grupo de alunos. Bortoni-Ricardo (2005; 2006) argumenta que: à medida que a pesquisa (observação) progride, os objetivos e respectivas asserções podem ser reformulados, para melhor se ajustarem aos conhecimentos que o pesquisador vai adquirindo no próprio desenvolvimento da pesquisa (p. 238). Erickson (2004, p.26) chama a atenção “para se tomar cuidado ao agrupar as evidências no sentido de garantir as asserções”. Determinadas questões são geradas e identificadas no tempo e nos eventos, a partir da construção dos dados.

A adoção da perspectiva de um trabalho cujos dados vão construindo o seu desenvolvimento exige outro fator importante no trabalho do etnógrafo: o tempo em campo. Um dos grandes debates a respeito da validação da pesquisa etnográfica na educação é com relação ao tempo que o pesquisador passa em contato com o grupo pesquisado. O pesquisador etnógrafo deve considerar que a observação durante um curto período apresenta maior probabilidade de decisões apressadas e, conseqüentemente, equivocadas. “Por outro lado, um longo período de permanência em campo por si só não garante validade” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, pp. 29 e 30).



Observa-se que a pesquisa etnográfica representa um processo permanente, em que se definem e redefinem constantemente decisões e posições do pesquisador, assim como opções metodológicas ao longo do próprio processo de pesquisa. Os dados que surgem no decorrer do estudo possibilitam a tomada de decisões sobre novos instrumentos a serem utilizados ou novos contextos a serem identificados. O tempo dedicado ao trabalho de campo, utilizando de diferentes meios, permite ao etnógrafo a oportunidade de verificar sua percepção dos fenômenos observados para compreender seu objeto de estudo (ATKINSON, 1983).

O tempo de observação, que neste estudo foi de aproximadamente dois anos, permite verificar o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a língua na modalidade escrita por parte desses alunos. O tempo destinado à realização do trabalho sobre o objeto em estudo amplia a reflexividade por parte do pesquisador, bem como possibilita uma real e frutífera interação entre o trabalho conceitual e a observação (ATKINSON, 1983). Temos clareza, de que como em qualquer outra com observação participante, na pesquisa aqui desenvolvida, a presença do pesquisador influencia nos dados, assim como também é influenciado por eles. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, 59), "ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre suas ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada (...) reflexividade".

Neste trabalho, houve vários momentos de reflexividade por parte da pesquisadora. Ao observar que determinadas estratégias pedagógicas podiam ser modificadas para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a língua escrita, em diversos momentos durante a construção dos dados, discutimos sobre teorias de ciências voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua escrita. Em outras situações, discutimos resultados de alguns trabalhos dos alunos, com o fim de não ser levada a construir explicações precipitadas ou fundamentas apenas nos conhecimentos produzidos por outras pesquisas desenvolvidas sobre temas semelhantes.

Na busca e construção dos dados, a reflexividade também esteve presente quando pensávamos no quanto a presença da pesquisadora nesta sala de aula podia estar alterando o que estava ocorrendo naquele espaço e tempo pedagógico. Tal situação pode ser amenizada, com a minha presença em outros ambientes da escola, dos quais alunos e professora também estavam presentes, como nos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e administrativas e brincadeiras ou apresentações no pátio. Tínhamos consciência que as escolhas feitas para a construção dos dados deviam ser consideradas

para sua interpretação. Isso fez com que com o passar do tempo em campo, a pesquisadora fosse considerada como um membro do grupo e adotasse uma perspectivaêmica na construção dos dados.

Os recursos dos quais o pesquisador lança mão para dar conta da etnografia na educação e, com isso, construir o *corpus* para análise posterior, tais como câmeras, gravadores, agendas, diários de pesquisa, notas de campo, entre outros são elementos fundamentais na condução do trabalho etnográfico. Sem, no entanto, perder de vista que o uso desses recursos, por si só, não define o trabalho como etnográfico. O registro produzido em razão do uso de diferentes fontes deve permitir a triangulação dos dados para melhor interpretação, i.e. “comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, 61) Erickson (2004, p. 13) acrescenta que “da perspectiva da etnografia, no entanto, as transcrições de registros não são interpretáveis sem serem acompanhadas pela observação e entrevistas informais”.

A etnografia, por natureza participativa no grupo social em estudo, provoca um diálogo progressivo entre pesquisador, sujeitos colaboradores e o problema estudado. Esse diálogo é organicamente constituído como uma das fontes principais de produção de conhecimento. Em outras palavras, é o resultado desse cruzamento de informações originadas pelos envolvidos na construção dos dados que o conhecimento é organizado e se transforma em teoria ou corrobora teorias já antes apresentadas por outros estudos. Os teóricos afirmam que a parte central da etnografia é observar o cotidiano e conversar sobre ele com os colaboradores e, a partir disso, descrever o máximo possível sobre essa experiência.

### **3.2 Procedimentos e instrumentos para a construção dos dados**

Para garantir a promoção do diálogo com os sujeitos pesquisados e o tema em questão, são organizados os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados na pesquisa etnográfica (observação, entrevistas, análise documental, gravações...). Não se pode perder de vista, no entanto, que “o instrumento não é importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões de sujeito diante dele, pelas perguntas que formula durante sua execução, pelas características de execução, etc”. (REY, 2005, 56).

A observação participante, “enquanto procedimento de pesquisa qualitativa, implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa” (JACCOUD & MAYER, 2008, 255). Assim, junto como os demais procedimentos de construção de dados, a observação nesta pesquisa constituiu-se como um meio eficaz para a compreensão do que ocorre na sala de aula que faz parte do trabalho, ou seja,

Concretamente, trata-se de favorecer uma integração máxima ao meio pesquisado (sujeito participante), de se entregar sem restrições, de viver, pensar e sentir como aqueles que se pesquisa; em resumo, de se despersonalizar. O pesquisador pode dar conta da realidade dos atores, porque ele tem acesso às suas perspectivas, vivendo as mesmas situações ou os mesmos problemas que eles. (JACCOUD & MAYER, 2008, p. 262).

Nessa perspectiva de observação, o pesquisador também é sujeito da pesquisa. “A subjetividade não mais constitui um obstáculo, e sim uma contribuição”. A ação do pesquisador é, portanto, “concebida como um meio de compreender de dentro os processos sociais em curso, compreensão esta que participa da construção do objeto” (JACCOUD & MAYER, 2008, p.262 e 266). É o que vemos no decorrer desta pesquisa, principalmente na análise dos dados construídos.

Em seguida, apresentamos uma descrição de como e onde essa etnografia foi realizada, com a intenção de contextualizar a construção dos dados e entender os resultados alcançados.

### **3.3 A pesquisa**

Conforme anteriormente mencionado, fizemos a opção por realizar o presente trabalho de uma perspectiva etnográfica por meio de um estudo sociolinguístico longitudinal, ou seja, considerando o perfil sociolinguístico das crianças colaboradoras e observando sua participação no espaço escolar por um longo tempo. Procurei, portanto, respostas para as perguntas que nortearam todo o trabalho de campo, as quais são retomadas aqui:

- Como acontece o ensino da língua materna na modalidade escrita para as crianças na fase de consolidação da alfabetização?
- Como se dá a sistematização da prática pedagógica para que as crianças construam conhecimentos a respeito da língua escrita?

- Como se desenvolve o trabalho em sala de aula para dar conta da apropriação da Língua Materna em seus diferentes níveis (fonético, morfossintático e semântico/pragmático)?

A busca dessas respostas levam a identificar com mais precisão as seguintes questões geradas a partir dos dados e dos estudos teóricos:

- O que sucede em uma sala de aula em torno da leitura e da escrita em uma escola pública na periferia da capital federal?
- O que sucede nessa mesma sala de aula quando se faz uma intervenção no trabalho com a leitura e a escrita fundamentado nas contribuições das ciências voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua materna?

Os dados apresentados a seguir fazem parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado (CAXANGÁ, 2007), e atualizados para esta pesquisa, conforme já antes informado.

### **3.3.1 Aspectos sócio-históricos da constituição da comunidade de Santa Maria**

O Núcleo Rural Santa Maria permaneceu como área rural da Região Administrativa II – Gama até 1992, quando a Lei nº 348/92 e o Decreto nº 14.604/93 criaram a Região Administrativa – RA XIII - Santa Maria. Sua fundação tem como data oficial 10 de fevereiro de 1992.



Figura 2: Mapa de Santa Maria-DF

Sua criação está vinculada ao Programa de Assentamento de Famílias de Baixa Renda, em lotes semi-urbanizados. O Governo loteou uma área do Núcleo Rural Santa

Maria e transferiu os moradores das invasões do Gama e das demais localidades do Distrito Federal, bem como moradores que, embora não residissem em invasões, não tinham moradia própria, pagavam aluguel, na maioria das vezes, em barracos nos fundos de outras residências em diferentes cidades do Distrito Federal. Santa Maria é composta de área urbana, rural e militar.

A cidade é fruto de um grande programa de distribuição de lotes realizado pelo governo do Distrito Federal. Assim como outras demais regiões administrativas do DF, Santa Maria nos primeiros anos, era dotada de pouca infra-estrutura urbana, que aos poucos foi sendo consolidada. Hoje, a cidade tem quase 100% de asfalto. Recentemente a cidade teve inaugurado seu primeiro hospital público, o Hospital Regional de Santa Maria.

Na área rural, estão os Núcleos Rurais Alagado e Santa Maria, onde predominam as atividades de agropecuária e a exploração de jazidas de cascalho. Na área militar, estão localizados o Centro Integrado de Defesa Aérea e Controle do Tráfego Aéreo – CINDACTA, do Ministério da Aeronáutica e da Área Alfa, pertencente ao Ministério da Marinha.

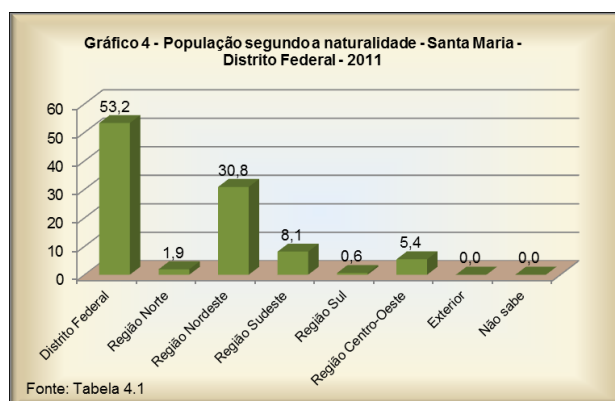
A denominação Santa Maria originou-se do nome do rio que existia no local. Sua área está em torno de 215,90 Km<sup>2</sup>. (3,7% da área do Distrito Federal) e sua população representa 4,8% da população do Distrito Federal, o que gira em torno de 98.679 habitantes. Geograficamente Santa Maria fica distante da Região Administrativa de Brasília cerca de 26 Km, considerando o ponto mais próximo da cidade até a rodoviária do Plano Piloto.

Com relação aos aspectos socioeconômicos dessa cidade, vale ressaltar o seguinte: observa-se nos grupos que 49,1% de seus moradores são homens, enquanto 51,9% são mulheres. Em relação à faixa etária, considerando-se como média a idade de 24 anos, 51,8% estão abaixo dessa idade.

No que diz respeito ao grau de instrução, levando-se em conta a população adulta, 43% dos moradores de Santa Maria não possuem Ensino Fundamental completo e apenas 0,9% tem ensino superior.

Santa Maria, assim como todo o Distrito Federal, é constituída de pessoas oriundas de diversas regiões do país. No entanto, 53,2% de seus moradores já nasceram no Distrito Federal, os demais vieram de outros estados. Entre esses últimos, 25% têm menos de nove anos de residência nessa Unidade da Federação. Se considerarmos os que têm menos de 20 anos que moram no Distrito Federal, esse número sobe para

60,4% da população de Santa Maria. Considerando que um dos critérios para receber o lote do Governo, na época de criação da cidade, era estar há mais de cinco no DF, presume-se que muitos dos moradores de Santa Maria não estavam aqui nessa época.



Na variável local de origem dos moradores da Região Administrativa de Santa Maria, observa-se maior participação da Região Nordeste (64,6%), Sudeste (16,9%) e Centro-Oeste (12,3%). Alguns estados têm se destacado no quantitativo populacional: Piauí (16,9%), Maranhão (11,8%), Goiás e Minas Gerais (11,0%), Bahia (10,9%), e Ceará (10,6%).

Com relação às atividades remuneradas exercidas pelos moradores dessa cidade, 78,2% exercem atividades para as quais não são exigidos níveis de escolarização acima do Ensino Médio (antigo segundo grau). Segundo dados oficiais, há um número de 11.157 desempregados e 32.138 pessoas sem ocupação remunerada. Isso faz com que a renda *per capita* de Santa Maria esteja em torno de 0,9% do salário mínimo. Mais de 70% de seus moradores ganham menos de cinco salários mínimos.

Como a cidade foi construída para suprir a carência de moradores de baixa renda, mais de 60% têm residências próprias, sendo 93,6% em casas de alvenaria com menos de sete cômodos. Com relação à infra-estrutura da cidade, está praticamente abastecida de água tratada, esgotamento sanitário e coleta de lixo (mais de 99%). Mais de 95% das ruas já contam com asfaltamento.

Da população total de Santa Maria, 32,7% são estudantes, sendo que a maioria estuda em escola pública (Tabelas 5.1). Em relação ao grau de instrução da população, 2,4% declararam ser analfabetas. A maior participação concentra-se na categoria dos que têm o ensino fundamental incompleto 41.328 (35,7%). Cabe observar que deste total, 46,9% são estudantes na faixa etária adequada. O ensino médio completo é o segundo nível de escolaridade com maior representatividade (25,1%). Os que possuem

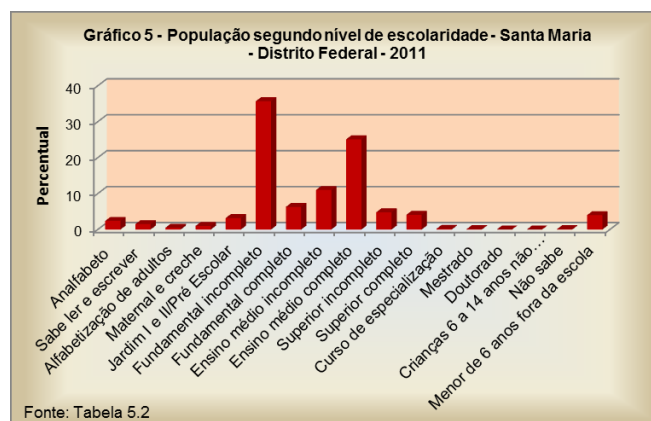
curso superior completo, incluindo especialização, mestrado e doutorado somam 4,4% (Tabela 5.2 e Gráfico 5).

**Tabela 5.1 - População segundo a condição de estudo - Santa Maria – Distrito Federal - 2011**

Condição de Estudo	Nº	%
Não estuda	77.793	67,3
Escola Pública	31.352	27,1
Escola Particular	6.462	5,6
<b>Total</b>	<b>115.607</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 5.2 - População segundo nível de escolaridade - Santa Maria - Distrito Federal - 2011**

Nível de Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	2.734	2,4
Sabe ler e escrever (15 anos ou mais)	1.775	1,5
Alfabetização de adultos	533	0,5
Maternal e creche	1.172	1,0
Jardim I e II/Pré-1ª Escolar	3.657	3,2
Fundamental incompleto	41.328	35,7
Fundamental completo	7.243	6,3
Ensino médio incompleto	12.711	11,0
Superior incompleto	5.574	4,8
Superior completo	4.758	4,1
Curso de especialização	284	0,2
Mestrado	107	0,1
Doutorado	-	-
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	36	0,0
Não sabe	71	0,1
Menor de 6 anos fora da escola	4.616	4,0
<b>Total</b>	<b>115.607</b>	<b>100,0</b>



Atualmente Santa Maria conta mais de 31.352 matrículas na rede pública de ensino e 6.462 na rede particular, distribuídas entre os diferentes níveis de ensino. Dessas, 4.960 pertencem à Educação Infantil. Há uma Instituição de Ensino Superior da rede particular e em 2006 a Universidade de Brasília-UnB implantou um Pólo em Santa Maria, onde desenvolve vários cursos destinados a atender à comunidade local.

Há vinte e uma bibliotecas públicas escolares com acervo de 19.140 exemplares e uma biblioteca mantida pelo Governo do Distrito Federal com acervo de 23.240.<sup>20</sup>

O comércio ainda é pouco desenvolvido e se resume a pequenas lojas e alguns supermercados de abrangência local. Há apenas quatro agências bancárias (Banco de Brasília, Bradesco, Banco Itaú e Caixa Econômica Federal). As atividades profissionais são, na sua grande maioria, exercida em outras localidades do Distrito Federal, o que torna Santa Maria uma cidade dormitório, de onde a população adulta ativa se ausenta durante o dia e retorna à noite para dormir.

A cidade não dispõe de museus, teatros ou outros ambientes culturais. Os locais para a prática de lazer e esportes são pistas para caminhadas, quadras poliesportivas e praças com poucas condições de uso. Recentemente foi construído um pequeno shopping na cidade

Santa Maria, como qualquer outra cidade moderna, está perpassada pela cultura escrita. Seus moradores estão submetidos a um forte contexto visual das letras. Apesar da precariedade dos recursos públicos e privados existentes na cidade, praticamente, todas as atividades são permeadas pelo registro escrito. Predomina na cidade a escrita de uso coletivo com funções práticas e utilitárias, especialmente para orientar os moradores do local. O comércio é o principal responsável pelo uso e divulgação da cultura escrita. Todos os estabelecimentos comerciais trazem suas marcas estampadas em suas fachadas. A escrita nestes contextos apresenta-se em diferentes formas, cores e tamanhos. A predominância é o registro padrão da língua portuguesa, mas estão presentes outros usos, inclusive o uso de línguas estrangeiras. O que pode ser facilmente identificado em outdoors, faixas, anúncios, cartazes, letreiros em ônibus e etc.

### **3.4 A escola**

A Escola Classe 203 é a mais antiga da cidade. Santa Maria passou por um espaço de tempo sem contar com nenhuma Unidade de Ensino, isso obrigava a transportar as crianças para a cidade mais próxima, a fim de que seus estudos não fossem interrompidos. Os transtornos desse empreendimento (inclusive morte de criança devido à forma de transporte) forçaram a construção dessa escola, que no início foi feita de lata e contava com cinco turnos de 2,5 horas de aula.

---

<sup>20</sup> Todos esses dados apresentados aqui foram colhidos da CODEPLAN/2011 (Companhia de Desenvolvimento do Planalto), órgão oficial do Governo responsável pela coleta de dados e produção de estatística.



Durante a pesquisa de campo a escola tinha 22 salas de aula, 1 sala de reforço, 1 sala de leitura, 1 sala de atendimento psicopedagógico e apoio à aprendizagem, cantina, banheiros, direção, laboratório de informática (ainda não está em uso), dois pátios (pequenos), salas dos professores e sala de coordenação pedagógica.

A escola atendia a cerca de 1520 alunos distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. Os alunos estavam com faixa etária entre cinco (5) e dezesseis anos de idade, já que a escola oferece desde a Educação Infantil até a quarta série do Ensino Fundamental. Na época conviviam nesta Unidade de Ensino dois sistemas de ensino: seriação e ciclos. Isso porque, a partir de 2008, a escola adotou o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e o ensino fundamental de nove anos. As crianças que fazem parte desta pesquisa ainda estão inseridas no ensino fundamental de oito anos, portanto, cursando a 3ª série. Praticamente todos os alunos moram nas proximidades da escola.

O corpo docente era composto de cinquenta professores. Mais de 90% desses professores possuem nível superior completo no curso de Pedagogia e a maioria deles mora no entorno de Brasília, ou seja, nas cidades (do estado de Goiás) vizinhas de Santa Maria.

No desenvolvimento da pesquisa, contei com a colaboração efetiva de três professoras que trabalharam com os alunos, a primeira, durante o mestrado é alfabetizadora desde 1988, formada em Pedagogia no curso de Professores em Início de Escolarização (PIE). O PIE é um programa implementado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. O programa é encarregado de conceber e desenvolver um curso de licenciatura em pedagogia, de natureza semipresencial, destinado a professores em exercício nas séries iniciais, em escolas públicas do Distrito Federal.

Logo no início da pesquisa de campo no doutorado, contei com a colaboração de uma professora por um curto espaço de tempo. Observei suas aulas com os alunos na segunda série. A professora alfabetizadora, cursou o magistério e fazendo Pedagogia em uma faculdade particular. No momento estava atuando como professora de contrato na Secretaria de Educação.

Durante todo o período letivo de 2010, tivemos como colaboradora de pesquisa uma terceira professora, que é alfabetizadora há mais de doze anos. Tem também o curso profissionalizante em magistério e está cursando Pedagogia em curso a distância. Este ano atua como professora que faz parte do contrato temporário, mas já passou em concurso para o exercício efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Alguns dos alunos que fizeram parte da pesquisa de mestrado mudaram de escola. Os que permaneceram foram agrupados na mesma turma para que eu pudesse acompanhá-los. Na pesquisa do mestrado realizei visita em seus lares para perceber as práticas de letradas que faziam parte do dia-a-dia de suas famílias, ou seja, as práticas que lhes colocavam em contato com a cultura escrita. Já neste trabalho, a ênfase recai nas práticas letradas desenvolvidas no microcosmo da sala de aula, sobretudo as que ocorreram no período letivo de 2010. As quais serão mostradas e discutidas no próximo capítulo.

## Capítulo IV

### 4. O processo de construção dos dados na sala de aula

Reescrevo aqui as asserções postuladas no início (colocadas entres aspas) para a compreensão da construção dos dados).

Para “Observar as práticas de letramento e as estratégias promovidas em sala de aula para a apropriação da modalidade escrita da língua” procurei, em um primeiro momento, conversar com cada professora que trabalharia com essas crianças durante o ano letivo. No primeiro ano de pesquisa de campo, em 2009, a turma iniciou-se com uma professora efetiva da Secretaria de Educação do DF, mas logo ela entrou de licença-saúde o que inviabilizou o prosseguimento do trabalho com essa professora. Em seguida, as crianças ficaram sem aula e depois passaram a contar com tempo reduzido de aulas ministradas pelos coordenadores pedagógicos da escola por um longo período. Essas aulas eram improvisadas e não havia a pessoa destinada para tal, cada dia ou semana era um professor diferente. No segundo semestre, a escola conseguiu a professora de contrato temporário, a qual ficou responsável pelas crianças até o final do ano. Com essa professora fiz algumas observações em sala aula, após ter-lhe explicado sobre o trabalho que estava realizando com as crianças e ter obtido a sua aprovação.

Essa era a realidade em que se encontravam as crianças que tinham na escola a maior oportunidade de se inserir na cultura letrada e aprender a usar os mecanismos da escrita. Contexto sobre o qual podemos afirmar que não era adequado para levar esses alunos a se apropriarem satisfatoriamente dos conhecimentos modalidade escrita.

Em 2010, a turma também não contou com um professor efetivo, assim como muitas outras turmas na escola. Mas foi contratada a professora regente nas primeiras semanas do ano letivo. Essa situação de falta de professor efetivo para esses alunos também se constitui como um dado importante para a compreensão do contexto em que foram observadas as práticas de letramento na escola. Nesse sentido, podemos refletir sobre ano letivo e horas efetivas de aula para essas crianças que pouco contato têm com a escrita fora do ambiente escolar.

Logo no início das aulas, apresentei-me para a professora contratada e lhe esclareci sobre a minha pesquisa e que já vinha acompanhando as crianças há algum tempo. Ela se mostrou lisonjeada e acolhedora e se dispôs a ser cooperativa com a

construção dos dados, fato que não foi completamente confirmado no decorrer da pesquisa de campo.

Falei da natureza da pesquisa qualitativa e dos instrumentos que pretendia usar em sala de aula: câmera, gravador, caderno de anotações, com os quais os alunos já estavam habituados, por terem participado da pesquisa do mestrado. Não houve nenhuma resistência. Falei-lhe também que era o meu propósito realizar um trabalho cooperativo e que, pretendia contribuir com as crianças no processo de apropriação/consolidação da língua na modalidade escrita, para tanto, me comprometia em discutir com ela as observações realizadas na sala de aula e buscar mecanismos que promovessem esse processo.

Vale ressaltar que o trabalho aqui relatado teve também em seu processo de construção de dados várias participações em conselhos de classe que envolviam as crianças colaboradoras, coordenações pedagógicas de séries e gerais da escola, e uma oficina com todos os professores da escola em 2009. O corpus desta pesquisa contém o registro de mais de cinquenta horas de gravações em áudio e vídeo provenientes das muitas horas de observações participantes na sala de aula dessas crianças e em outros ambientes da escola. Todos esses registros se constituem nos dados aqui construídos e analisados à luz do aporte teórico já apresentado.

### **4.3 Um olhar sobre os dados: desvendando trilhas, construindo caminhos**

Esta parte do trabalho tem como foco explicar como os dados estão sendo analisados nesta pesquisa. Vale afirmar que, aqui se trata de mostrar um retrato dessa sala de aula à luz de teorias de análise e assim verificar até que ponto os objetivos foram alcançados e as asserções foram confirmadas ou não na construção dos dados. Muitas propostas poderiam ser usadas para essa análise, no entanto, as que estão sendo mais adotadas aqui dizem respeito às teorias sócio-histórica de Vygotsky (2000); à concepção sociointeracionista da língua e perspectiva etnográfica como lógica de investigação (CASTANHEIRA, CRAEFORD, DIXON e GREEN, 2001), conforme já relatada na primeira parte deste capítulo, e à teoria para análise de trabalho, com a leitura de Miguel Sanchez et alii (2010) que apresentamos em seguir. Para entender melhor a escolha feita, apresentamos em seguida como os dados foram construídos e de que forma estão sendo organizados para sua interpretação.

#### 4.1.1 Cenas de leitura, escrita e análise linguística em uma sala de aula

É na construção do discurso em sala de aula que ocorre a apropriação e a consolidação da língua em todas suas modalidades, sobretudo, na escrita. Ou seja, os conhecimentos dos alunos sobre a escrita são (re)construídos em cada ação realizada nos diferentes espaços de que participam junto com o professor. É de suma importância observar o que dizem, em que contextos, o que escrevem e o que leem e como realizam essas atividades, que materiais fazem parte de suas atividades. O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos está estreitamente relacionado com a dinâmica dessas atividades que podem se constituir como uma trajetória significativa socialmente construída. Em resumo: na dinâmica da ação pedagógica, os alunos constroem e reconstróem os significados a respeito da língua e demais conhecimentos historicamente produzidos.

Várias investigações realizadas em sala de aula já demonstraram a eficácia dessa perspectiva, entre elas, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Castanheira e seu grupo, os quais enfatizam que,

A adoção dessa perspectiva analítica indicou a necessidade de se compreender como a vida em sala de aula é discursivamente construída pelos seus membros por meio de suas interações, verbais e de outros tipos, e como essas construções influenciam as oportunidades dos alunos de ter acesso a informações e práticas diversas, bem como de produzir e, portanto, aprender na escola (GREEN; DIXON, 1993, p. 231, *apud*, CASTANHEIRA, 2004, p. 23).

Partindo desse ponto de vista, foram gravadas em áudio e vídeo muitas horas de observações na sala de aula dos alunos que fazem parte desta pesquisa. Além disso, há notas de campo e materiais impressos lidos e produzidos pelos alunos nas aulas. Também foram feitas anotações do planejamento da professora. Todo esse material permite recuperar o contexto interacional em que acontecem as ações dos sujeitos participantes – alunos, professora e pesquisadora.

Para esclarecer alguns aspectos da prática e concepções sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita, houve também diálogos constantes com a professora durante o período da investigação. Esse material é agora objeto de reflexão e análise com o intuito de identificar as categorias em que acreditamos que ajudam a entender o processo de apropriação da língua na modalidade escrita por alunos provenientes de ambientes predominantemente orais.

As observações ocorreram em diferentes momentos em sala de aula e em outros espaços ocupados pelos alunos na escola bem como no desenvolvimento de atividades em diferentes componentes curriculares. Tal proposta previa observar como acontecia o contato dos alunos com a escrita por meio das atividades de leitura e escrita em sala de aula e de que forma a professora fazia as intervenções pedagógicas para levá-los a se apropriarem dos conhecimentos sobre essa modalidade da língua. Ou seja, busquei compreender quais são as ajudas que a professora promove para que os alunos se apropriem da escrita. Considerando que a apropriação dos conhecimentos sobre a língua se constitui e se solidifica a partir das ajudas/andaimes presentes na sala de aula, como descrevem Sanchez Miguel et alii (2010, p. 251) referindo-se à leitura:

Toda ajuda é um empréstimo de consciência que fazem professores a seus alunos para facilitar a realidade de algum dos múltiplos processos que intervêm na compreensão leitora. (...). Os modos em que se organizam as unidades didáticas, as leituras coletivas e os ciclos comunicativos também constituem uma poderosa forma de apoio ou ajuda<sup>21</sup>.

Estendemos o pressuposto defendido pelos pesquisadores com relação à compreensão leitora para o propósito de levar os alunos a realizarem a produção escrita. E nesse sentido, as ajudas do professor para levar os alunos a produzirem textos constituem-se como ferramentas essenciais.

Como pesquisadora, tinha interesse em realizar um trabalho cooperativo com a professora participante, a fim de promover maior aproximação entre a prática na sala de aula e a abordagem teórica, fruto das diversas investigações de ciências voltadas para o ensino e aprendizagem da língua escrita e que fundamentam esta pesquisa. Este trabalho cooperativo aconteceu apenas em alguns momentos, dadas as grandes dificuldades encontradas no decorrer da imersão em campo.

Ainda que o trabalho cooperativo não tenha ocorrido na quantidade desejada, usamos os dados construídos para a reflexão e análise das categorias propostas, quais sejam: o que e como os alunos leem; o que e como os alunos escrevem; que conhecimentos sobre a língua são priorizados em sala de aula no ensino da escrita; como ocorrem as intervenções da professora no processo de apropriação da língua na modalidade escrita.

---

<sup>21</sup> Toda ayuda es un préstamo de conciencia que hacen los profesores a sus alumnos para facilitar la realización de alguno de los múltiples procesos que intervienen en la comprensión lectora. (...) Los modos en los que se organizan las unidades didácticas, las lecturas colectivas o los ciclos comunicativos constituyen también una poderosa forma de apoyo o ayuda

Para reflexão e análise das três primeiras categorias aqui descritas serão construídos mapas de eventos, onde serão descritas as atividades desenvolvidas pelos alunos e professora em sala de aula, nos diferentes componentes curriculares, sobretudo nas aulas de língua materna.

Entendemos por evento as interações face-a-face de pessoas numa sequência discursiva na qual podemos reconhecer começo, meio e fim. Os eventos são construídos pelas ações e reações das pessoas umas com as outras. As ações das pessoas podem ser os sons produzidos nos enunciados, os movimentos que elas fazem, suas manipulações dos ambientes sociais e culturais. Essas ações adquirem importância e significado por meio das interpretações que as pessoas constroem dos eventos. (BLOOME e BAILEY, 1992, p.186).

Aqui, portanto, vamos descrever eventos de letramento, que para esses autores, segundo Castanheira, trata de um evento interacionalmente construído, “envolve a interação face a face e é construído pelas ações e reações de professores e alunos”.

Para uma visão geral das práticas com a escrita das quais esses alunos participam na escola, foi elaborado um mapa geral, com boa parte das aulas gravadas e em seguida, mapas de eventos, considerando que esses permitem observar como a interação entre os alunos e a professora foi organizada, como ocorriam as intervenções da professora e de que forma o tempo foi usado para os alunos se apropriarem da escrita, ou seja, nos eventos de letramento na escola.

Por se tratar de entender um processo e não apenas o produto de um determinado momento destes alunos, vamos lançar mão da proposta de Sanchez Miguel et alii (2010) para análise do trabalho em sala de aula com a leitura e, por extensão, com a produção escrita de textos e a apropriação dos conteúdos denominados, pela escola, gramaticais. Já que esses são os momentos de interações que levam os alunos a se apropriarem da língua escrita de forma mais ou menos produtora. O que se espera com essa forma de organizar e entender os dados é “compreender como práticas de alfabetização e letramento são discursivamente construídas em sala de aula” (GOMES e CASTANHEIRA, p. 2, s/d). Para discutir sobre o desenvolvimento da participação oral dos alunos, lançamos mão dos conceitos da sociolinguística interacional.

Sanchez Miguel e seu grupo de pesquisa da Universidade de Salamanca – Espanha – formam parte do grupo de investigação AIAPE (Aprendizagem, Instrução e Análise da Prática Educativa). Esses pesquisadores realizam diversos estudos com objetivo de melhorar a aprendizagem por meio de textos, o desenvolvimento da competência leitora e a interação entre professor e alunos. Os autores apresentam um modelo de análises dos dados que integram três dimensões fundamentais no processo de

desenvolvimento da leitura em sala de aula, quais sejam: o que se faz; quem faz e como se faz. Para melhor entendimento será apresentado graficamente como essas dimensões estão definidas e de que forma se interrelacionam, conforme a proposta dos autores supracitados:

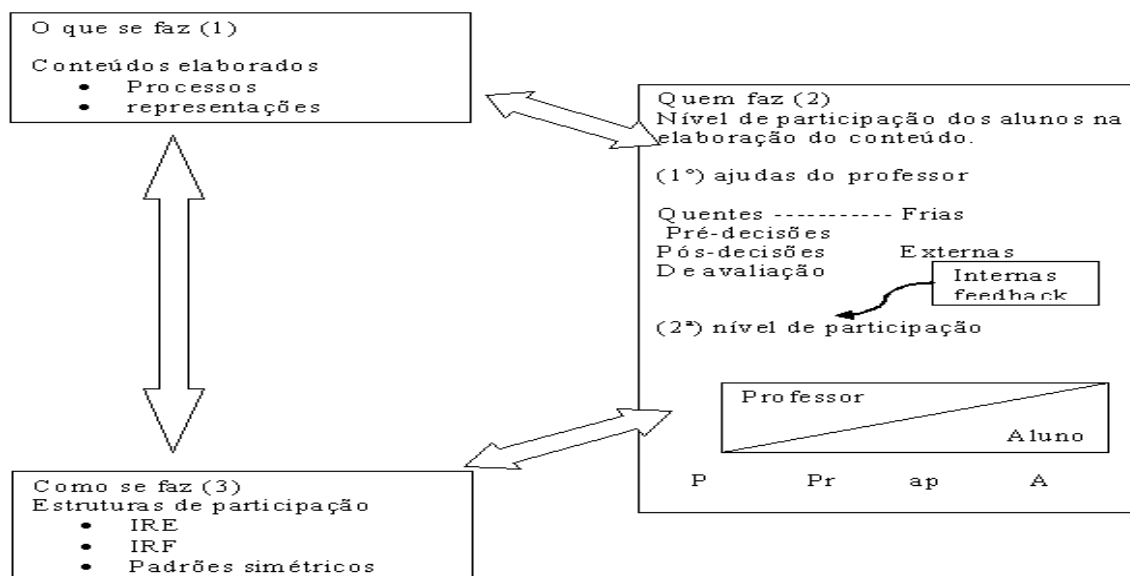


figura 3: representação das dimensões. (Sanchez, 2010).

De acordo com o que já discutimos no marco teórico deste trabalho e segundo as proposições de Sanchez Miguel et alii (2010), as dimensões apresentadas na figura acima podem ser identificadas assim: (a) o que se faz: conteúdo público gerado na interação entre professor e alunos; (b) quem faz: papel assumido pelos alunos e professor no desenvolvimento da atividade concreta e, (c) como se faz: padrão da interação que contribuem para configurar o contexto da atividade entre professor e alunos.

Embora a proposta de análise de Sanchez Miguel et alii (2010) tenha sido usada substancialmente na interação em práticas de sala de aula relacionadas ao trabalho com a leitura de texto, acreditamos que o mesmo sistema de análise pode ser empregado na análise de outras atividades que identificam situações de apropriação da língua na modalidade escrita e que foram objetos de observação nesta pesquisa, conforme será demonstrado nesta análise.

Definidas as dimensões, seguimos, considerando que “em uma palavra: defendemos que as três dimensões são independentes e que ao reuni-las, pode-se



compor una imagen completa.<sup>22</sup>” (p. 03). Nesse sentido, uma das primeiras providências para proceder à análise dos dados é estabelecer as unidades em que está sendo decomposta a interação na sala de aula. Para tanto, usaremos a terminologia de Sanchez et all (2010), a qual será definida em seguida.

A primeira unidade de análise é denominada ciclo, entendido como a unidade mínima “tudo quanto é necessário fazer ou dizer para que gere um determinado conteúdo válido para uns e para<sup>23</sup>” ou “é a unidade de análise mais elementar que pode ser segmentada, pois, reúne a sequencia de intervenções que é necessária para chegar a um acordo mutuamente satisfatório sobre o que há que dizer ou fazer a respeito de uma<sup>24</sup>”.

Um ciclo é considerado uma boa unidade de análise pelas seguintes razões: (1) permite diferenciar entre ideias aceitas e não aceitas que são as que definem o conteúdo público da interação (o que se faz); (2) permite ponderar o papel de alunos e do professor ao construir cada uma dessas ideias finalmente aceitas (quem faz) e (3) responde a uma estrutura conversacional natural: um movimento de iniciação, um segundo movimento de reação y outro final de fechamento. Esta estrutura tripartida pode se desenvolver de diferentes formas: IRA (Iniciação, Reação, Avaliação); IRF (Iniciação, Reação e *feedback* ) e Dialógica ou Simétrica.

Uma unidade de análise mais ampla que o ciclo é denominada episódio e está caracterizada como um conjunto de ciclos que se constituem um propósito comum facilmente identificável. Nos diferentes episódios construídos durante a interação entre os agentes da sala de aula, há objetivos e formas de participação perfeitamente reconhecíveis.

Na mesma linha de raciocínio, podemos identificar outra unidade de análise a qual está constituída por diferentes episódios, como por exemplo: “realizar um determinado exercício, revisar tarefas previamente acordadas ou explicar/entender um conceito”. Esta unidade é denominada Atividade Típica de Aula (ATA). Atividades com um macro-objetivo que se repetem com certa regularidade no decorrer das unidades didáticas.

---

<sup>22</sup>en una palabra: defendemos que las tres dimensiones son independientes y que al reunir las se puede componer una imagen completa de la interacción profesor-alumno-tarea

<sup>23</sup>outros todo cuanto es necesario hacer o decir para que genere un determinado contenido válido para unos y otros.

<sup>24</sup>ta refa es la unidad de análisis más elemental en la que segmentarla, pues reúne la secuencia de intervenciones que es necesaria para llegar a un acuerdo mutuamente satisfactorio sobre lo que hay que decir o hacer respecto de una tarea.

Além dessas, há outras unidades de análise que servem para decompor a interação de sala de aula, no entanto, para o propósito deste estudo, as descritas acima são suficientes para que se perceba de que forma ocorre o processo de apropriação da língua na modalidade escrita por estas crianças durante este período de escolaridade. Vale ressaltar que são crianças oriundas de ambientes familiares com poucas práticas de letramento e, portanto, com envolvimento reduzido em seus lares com material escrito. Por essa razão, à escola cabe usar o espaço e o tempo com essas crianças de forma mais precisa e significativa. No decorrer da análise dos dados, essas unidades serão descritas e demonstradas com mais detalhes para que possamos refletir sobre o que acontece nesse ambiente e nesse período na interação entre professora e alunos.

#### **4.2 Decompondo a interação em sala de aula por meio das unidades de análise**

Como já antes mencionado, a interação em sala de aula está sendo retratada aqui em mapas de eventos. Em seguida, refletimos sobre o processo de apropriação da língua na modalidade escrita, descrevendo as unidades de análise e apresentando reflexões sobre o que ocorreu nesta sala de aula específica entre a professora e seus respectivos alunos, sujeitos desta investigação.

Os quadros agora apresentados demonstram a forma como o mapa geral das observações foi organizado, por julgar que todo o mapa ocuparia um grande espaço neste relatório de pesquisa, serão apresentados aqui três momentos distintos ocorridos durante o ano letivo e o mapa geral completo pode ser consultado nos anexos deste trabalho.

**Quadro 1: Observação de sala de aula constante no mapa geral da interação**

Data da observação	Tempo observado	Componente e curricular	Atividadesdes envolvidas	Conteúdostrab alhados	Materiais usados	Procedimento da professora
30/03/2010	3:30h	Português	Prova de português; Revisão de conteúdos; Leitura da prova;  Explicação de algumas questões	Leitura de consignas;  Substantivos próprios e comuns;	Cópia da prova	Leitura em voz alta da prova e explicação das consignas individualment e quando solicitada.

		Matemática	Atividades escritas de continhas e problemas	Adição e subtração	Atividades no quadro	A professora escreve as atividades no quadro e pede para os alunos copiarem e responderem
--	--	------------	--	--------------------	----------------------	---

Agora são apresentados exemplos de como foram organizados os mapas de eventos na construção dos dados desta pesquisa, todavia, os eventos aqui descritos ainda apresentam a interação de forma global, que será melhor detalhada nas descrições e análise das unidades da interação.

Quadro 2: Evento de letramento prova de português presente na observação do dia 30/03/2010<sup>25</sup>

Evento	Linha do tempo	Ações dos participantes	Comentários
Prova de português	13:10h	Ida ao banheiro	Os alunos foram organizados para irem ao banheiro antes de começar a prova
	13:20h	Revisão dos conteúdos da prova: encontro vocálico e substantivos próprios e comuns	Antes de começar a prova, a professora escreve no quadro e explica as definições dessas classes gramaticais.
	13:38h	Entrega das provas	A professora distribui a prova entre os alunos depois de organizá-los em filas.
	13:52h	Leitura em voz alta pela professora	
	14:00	Realização da prova	Os alunos buscam algumas informações sobre questões da prova
	14:20	A professora oraliza algumas questões da prova	A professora lê a prova, como uma forma de traduzir as questões escritas.
	14:40	A professora explica com exemplos e escrevendo no quadro o comando da questão 3	Ênfase na explicação.
	15:05	Alguns alunos começam a entregar a prova e pegam livros de literatura infantil para ler enquanto os demais terminam.	A literatura como uma ferramenta para manter a ordem na sala.

<sup>25</sup> Os eventos construídos com os dados desta pesquisa podem ser facilmente obtidos nos anexos deste relatório. Os apresentados têm como finalidade mostrar como eles foram organizados.

	15:30	Todos terminam de entregar	
--	-------	----------------------------	--

Agora para perceber como se realizam na interação de sala de aula as três dimensões antes descritas: o que se faz, como se faz e quem faz, serão demonstrados quadros com as unidades de análise propostas por Sanchez Miguel et alii (2010). Com essa estrutura de construção de dados podemos perceber como os alunos sujeitos desta pesquisa vão se apropriando da língua na modalidade escrita por meio das atividades de leitura e de escrita presentes no dia a dia desta sala de aula, ou seja, por meio dos eventos de letramento construídos na interação dos participantes.

Vamos começar pela unidade de análise caracterizada como a mais ampla – Atividade Típica de sala de Aula - ATA. Considerando cada observação como uma sessão, está sendo demonstrado aqui o seguinte quadro.

Quadro 3: ATA das sessões observadas no decorrer do mês de outubro nas aulas de Português

18/10 Português		21/10 Português		28/10 Português	
Início da sessão	Sessão 37	Início da sessão	Sessão 39	Início da sessão	Sessão 41
↓	ATA de compreensão do texto	↓	ATA de leitura coletiva	↓	ATA de leitura silenciosa
Fim da sessão	ATA de escrita	↓	ATA de compreensão do texto	↓	ATA de leitura coletiva
			ATA de escrita		ATA de compreensão do texto
					ATA de escrita

Tomamos para essa demonstração o mês de outubro. Nesse mês, foram realizadas três observações de aulas de português, estas resultaram em nove (09) ATAs, distribuídas da seguinte forma: uma (01) de Leitura silenciosa, três (03) de compreensão, duas (02) de Leitura coletiva e três (01) de escrita. Como essas ATAs representam categorias que estão sendo analisadas como eventos de letramento dos quais os alunos participam na sala de aula para se apropriarem da modalidade escrita da língua, mais adiante vou descrever cada uma delas, demonstrando assim como estão sendo compreendidas neste estudo. Assim, veremos que, mais importante do que

garantir a realização de todas as ATAs é ter consciência de como elas são realizadas para assegurar a apropriação da escrita de forma produtiva.

Em seguida, uso como exemplo uma das ATAs para decompô-las em seus respectivos episódios e assim podemos paulatinamente ir construindo o processo de apropriação da língua do qual fizeram parte a professora, os alunos e a pesquisadora na interação dessa sala de aula e visualizando nos dados o retrato da sala de aula. São nesses episódios que tanto a professora como os alunos lançam mão de uma variedade de recursos linguísticos e estratégias que definem o conteúdo priorizado no ensino da escrita, o papel e o nível de cada um na interação.

Para a identificação dessa unidade de análise, usamos uma das ATAs observadas nas aulas de português, configurada como ATA de leitura coletiva de uma cópia de um texto intitulada “A vaca” retirado de uma revista semanal. Mais adiante trabalharemos essa ATA com mais detalhes para identificação das dimensões aqui analisadas.

Quadro 4: Mapa de episódios da leitura do texto “A vaca” presente na ATA de Leitura coletiva do dia 21/10/2010

ATA de leitura do texto “A vaca”	Episódio de planejamento da atividade
	Episódio de leitura silenciosa
	Episódio de compreensão do texto
	Episódio de resolução de atividades sobre o texto

Como já vimos, os episódios constituem-se como unidades menores facilmente reconhecíveis dentro das ATA. Em cada um deles há uma estrutura de participação definida que pode ser identificada na constituição de seus diferentes ciclos. Os ciclos são as menores unidades de análise na proposta de Sanchez Miguel et alii (2010). E agora passamos a reconhecê-los tomando como base a leitura coletiva do texto “A vaca” e assim podemos estreitar um pouco mais a nossa proposta de análise:

Quadro 5: Mapa dos ciclos presentes nos diferentes episódios da ATA de leitura coletiva do texto “A vaca”.

ATA de leitura coletiva do texto “A vaca”	Episódio 1 Planejamento da atividade	Ciclo 1	Saudação
		Ciclo 2	Explicação da atividade
		Ciclo 3	Chamada de atenção do aluno
		Ciclo 4	Orientações sobre o preenchimento do cabeçalho
	Episódio 2	Ciclo 1	Explicação sobre a

	Leitura silenciosa do texto		leitura silenciosa
	Episódio 3 Leitura coletiva do texto	Ciclo 1	Explicação sobre como será realizada a leitura coletiva
		Ciclo 2	Realização da leitura em voz alta
		Ciclo 3	Chamada para repetir a leitura em voz alta
		Ciclo 4	Repetição da leitura em voz alta
	Episódio 4 Compreensão do texto	Ciclo 1	Explicação sobre as palavras no texto em inglês
		Ciclo 2	Compreensão do tema do texto
		Ciclo 3	Identificação do suporte textual
		Ciclo 4	Identificação do gênero textual
		Ciclo 5	Discussão sobre o suporte textual
		Ciclo 6	Explicação sobre o número que aparece no suporte textual

Como antes denominado, o ciclo constitui-se como “Conjunto de intercâmbios necessários para que duas ou mais pessoas cheguem a um ou, ao menos, creem haver chegado a um acordo a respeito do desenvolvimento de alguma meta (submeta)”<sup>26</sup> (SANCHEZ MIGUEL et alii, 2010, p.131). Tomando como base os dois primeiros ciclos do quadro anterior, é facilmente perceptível os momentos de início e término da meta: o primeiro começa quando a professora cumprimenta os alunos e esses respondem; o segundo, começa com a explicação do que fazer na atividade proposta e termina quando a professora “compreende” que sua explicação foi suficiente.

Os episódios, unidades constituídas por um ou mais ciclos, também têm suas fronteiras bem definidas. O primeiro, no quadro anterior, está constituído do momento em que a professora entra na sala de aula e cumprimenta os alunos até o momento em que ela dá as orientações para a leitura silenciosa. Atividade que já delimita a fronteira do episódio seguinte.

Acreditamos que com essa breve descrição e apresentação das unidades de análise da interação que ocorre na sala de aula desses alunos, seja possível identificar e

<sup>26</sup> conjunto de intercambios necesarios para que dos o más personas lleguen a un o, al menos, crean haber llegado a un acuerdo respecto del desarrollo de alguna meta (submeta).

refletir sobre as dimensões propostas (o que se faz, como se faz e quem faz) previstas para este trabalho e assim poder demonstrar de forma esclarecedora as categorias para esta pesquisa, quais sejam: o que e como os alunos leem; o que e como os alunos escrevem; que conhecimentos sobre a língua são priorizados em sala de aula no ensino da escrita; como ocorrem as intervenções da professora no processo de apropriação da escrita; e assim responder às perguntas que foram postuladas para identificar o processo de apropriação da língua na modalidade escrita por crianças oriundas de ambientes predominantemente orais. Para tanto, em seguida, fazemos uma breve descrição das ATAs em que foram organizados os dados desta pesquisa, por entender que elas são elementos fundamentais para sua interpretação.

### **ATA de Leitura silenciosa (LS)**

Compreendemos aqui como leitura silenciosa a atividade em que o aluno é orientado a ler individualmente o texto. Para essa atividade geralmente a professora apresenta um comando (consigna) com algumas recomendações. A leitura silenciosa esteve presente nesta sala de aula em diferentes componentes curriculares e para diversos propósitos. Geralmente fez parte do primeiro contato com o texto, em diferentes gêneros. Algumas vezes, foi a única leitura realizada para a compreensão do texto escrito. É considerado ATA quando da leitura silenciosa se parte para a compreensão ou escrita e, considera-se um episódio, quando faz parte da ATA de leitura coletiva, ou seja, quando é a uma das leituras presentes para as outras atividades desenvolvidas a partir do texto.

### **ATA de Leitura coletiva (LC)**

A leitura coletiva é caracterizada pela leitura em voz alta realizada por um grupo de alunos ou toda a turma sob o controle da professora. Também esteve presente nos diferentes componentes curriculares. A função dessa forma de ler o texto geralmente foi identificada como uma maneira para perceber a capacidade dos alunos na decodificação ou entonação do texto escrito. A leitura coletiva geralmente foi acompanhada por ATA de compreensão e /ou de escrita.

### **ATA de Compreensão (C)**

Compreensão é o momento em que os alunos são levados a entender o texto escrito. Essa atividade ocorreu em diferentes momentos e também em diferentes componentes curriculares. A atividade de compreensão pode ser observada de forma oral ou escrita, com perguntas estruturadas (presentes no livro didático ou outro material escrito) ou semi-estruturadas quando realizadas oralmente. Às vezes, era realizada individual e silenciosa, outras de forma coletiva em grupos ou com toda a turma.

### **ATA de Escrita (E)**

Essa é atividade que se caracteriza pelo ato de escrever, propriamente dito. Pode ser identificada quando os alunos fazem uma cópia de um texto do livro didático; quando resolvem exercícios lacunados sobre conteúdos gramaticais e, sobretudo, quando realizam uma produção de texto.

#### **4.2.1 Distribuição das ATAs no processo de apropriação da língua**

De acordo a descrição acima e com base nos dados, as ATAs de compreensão e as de leitura silenciosa configuram-se como as atividades que mais estão presentes no dia-a-dia da sala de aula desses alunos. Ou seja, no processo de apropriação da língua escrita na escola, os alunos participam na interação com a professora, na maior parte de seu tempo, de situações em que são orientados a lerem sozinhos e nas que são levados a compreender o conteúdo lido. No decorrer dessa análise podemos observar como esses momentos foram construídos e quais foram as ajudas proporcionadas e, assim, identificar as dimensões presentes por meio do discurso construído pelos interlocutores.

Usamos então a unidade ciclo para a análise detalhada e as demais serão identificadas por consequência desta. Para tanto, no próximo capítulo serão discutidas e analisadas as categorias de análise por meios de ciclos identificados na interação entre professora e alunos durante as observações. Nesta linha de argumentação estamos de acordo com Sanchez (2006, p.69) de que “o sistema de análise considera a aprendizagem em termos de um processo de construção de um conjunto de significados e atribuições de sentidos.<sup>27</sup>”. Seguimos então retomando as categorias proposta.

---

<sup>27</sup>el sistema de análisis considera el aprendizaje escolar en términos de un proceso de construcción conjunto de significados y de atribución de sentidos e apresentando nossa posição analítica



#### 4.2.1.1 ATAs de leitura: o que e como os alunos leem

A leitura é sem dúvida a ação mais comum na sala de aula desses alunos, assim como acreditamos ser em todos os ambientes escolares. É no ato de ler que os alunos se apropriam da língua na modalidade escrita e assim passo a passo vão-se tornando usuários dessa ferramenta como recurso para responder às demandas que se apresentam. As atividades de leitura são configuradas na sala de aula segundo a percepção do professor, o qual faz escolhas sobre os suportes e os gêneros textuais que usam em sala de aula e constrói junto com os alunos o discurso em torno dessas atividades.

Recordemos que a proposta de ensino e aprendizagem da língua aqui defendida pressupõe que:

O aluno é o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos, mas é o professor quem, com a sua intervenção, determina que as atividades das quais o aluno participa possibilitem uma orientação adequada do processo de construção, assim como um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos (COLL e EDWARDS, p. 78, 1999).

Considerando que esses alunos são provenientes de ambientes familiares predominantemente orais com pouquíssimos usos da língua escrita e que seus responsáveis (pai, mãe, avô, tio) possuem pouco nível de escolaridade (ver CAXANGÀ, 2007), a modalidade de língua que usam nem sempre coincide com a modalidade de língua presente nos materiais usados pela professora como suporte para a leitura. As diferenças entre a língua padrão e a modalidade usada pelo aluno pode ser um fator de dificuldade para a compreensão do texto lido e até mesmo para codificação de uma palavra. Contudo, “a precariedade no contato com as práticas e materiais escritos poderia [pode] trazer limitações de uso, mas não das capacidades ou das competências cognitivas e linguísticas para a aprendizagem da língua escrita” (SAWYA, 2008).

Para a apropriação da língua escrita como uma ferramenta de uso social e individual é fundamental considerar como os alunos leem em sala de aula. Na parte teórica deste trabalho foram apresentados alguns conceitos de leitura, bem como, discutidas propostas de estratégias que favorecem a compreensão leitora. A seguir, apresentamos alguns ciclos que possibilitam a análise da categoria aqui discriminada: o que e como os alunos leem, e discutiremos o que acontece nessa sala de aula à luz dos conhecimentos teóricos que fundamentam este estudo.

Nos dados construídos a partir das observações participantes na sala de aula, foram identificadas quatro situações típicas do ato de ler, as quais serão denominadas da seguinte forma: ler como atividade de leitura, ler para aprender um conteúdo específico de gramática, ler para aprender um conteúdo científico (matemática, ciências e geografia) e ler para escrever.

Ler como atividade de leitura diz respeito às situações de leitura em que o texto é usado em função de si mesmo. Ou seja, o objetivo de seu uso é levar os alunos a ampliarem a competência leitora ou compreensiva do próprio texto. Nesta atividade, a leitura se justifica no próprio ato de ler e entender a estrutura textual. De outro modo, essa atividade também está relacionada com os momentos em que os alunos leem sem ter que depois falar sobre o texto, i.e. ler para passar o tempo.

Ler para aprender um conteúdo gramatical está relacionado às situações de leitura em que o texto foi usado não para que os alunos aprendessem ou melhorassem a leitura, mas que se apropriassem de um conteúdo da Gramática Normativa. Nessa atividade de leitura, o uso do texto era apenas um pretexto para a identificação e memorização das chamadas classes gramaticais.

A terceira situação de leitura, identificada na sala de aula, diz respeito ao ato de ler para aprender um conteúdo específico de outras ciências, como Matemática, Ciências Naturais e Geografia. Nessa situação, a leitura do texto tinha um objetivo claro, era o meio de apropriar-se de um conhecimento acumulado e que cabe à escola transmitir aos alunos.

A última situação de leitura diz respeito ao ato de ler como motivação para escrever – ler para escrever - Ou seja, considerar a leitura como atividade precedente da escritura, como matéria-prima de ideias para a produção de um novo texto.

Em uma perspectiva sociolinguística do ensino da língua, todas essas atividades estão entrelaçadas e não se pode afirmar que, quando se está em uma situação típica, as outras não estão presentes. Pelo contrário, em todas elas é possível, por exemplo, perceber que há aprendizagem da leitura, ou seja, ampliação da competência leitora dos alunos, uma vez que estão em contato com o texto escrito e, por consequência, em uma prática de letramento na escola. No entanto, é também visivelmente compreensível que dependendo do fim para o qual o texto escrito é usado, essa ampliação ocorre de forma mais ou menos significativa.

Assim, podemos afirmar que todas essas situações foram identificadas como eventos de letramento na escola e contribuem de forma mais ou menos produtora para

a apropriação da língua escrita. Os quadros apresentados servem para uma melhor compreensão de como se constituem esses eventos e possibilitam a percepção do desenho traçado para que esses alunos se tornem leitores/escritores e, sobretudo, usuários da língua na modalidade escrita.

Algumas dessas situações são apresentadas nos quadros com a organização da interação em episódios e ciclos representativos de como foi sua ocorrência nesta sala de aula e em seguida sua respectiva análise.

Os próximos quadros apresentam a interação ocorrida em situação típica de “ler como atividade de leitura”:

Quadro 6 :Evento de letramento da leitura do texto “quem tem medo de quê”  
observação participante do dia 11/05/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Leitura do texto “Quem tem medo de quê”	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Saudação
		Ciclo 2	Escrita do cabeçalho
	Episódio 2	Ciclo 1	Orientações para a leitura silenciosa
		Ciclo 2	Realização da leitura silenciosa
	Episódio 2 Leitura do texto em voz alta	Ciclo 1	Primeira leitura
		Ciclo 2	Segunda leitura
		Ciclo 3	Terceira leitura
	Episódio 3 Compreensão do texto	Ciclo 1	Respostas das questões propostas pelo livro didático

Quadro 7: Evento de letramento do dia 25/05/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Leitura do texto “O vizinho de Ulisses Tavares” Ar livre	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Distribuição do livro didático
		Ciclo 2	Saída da sala
	Episódio 2 Leitura silenciosa	Ciclo 1	Orientações para a leitura silenciosa
		Ciclo 2	Leitura silenciosa
	Episódio 3 Compreensão do texto	Ciclo 1	Compreensão oral do texto
		Ciclo 2	Contextualização com a vida dos alunos
		Ciclo 3	Perguntas do LD
		Ciclo	Moral da história

Dentre as situações de leitura presentes, essa foi a menos frequente como Atividade Típica de Aula (ATA). Ler como atividade de leitura esteve mais relacionada

a momentos em que alguns alunos precisavam “se comportar” e deixar outros realizarem outras atividades. Ou seja, ao terminar determinadas tarefas, relacionadas à aprendizagem de outros conteúdos, os alunos eram orientados a ler um livro de literatura silenciosamente para manter a ordem na sala. Isso leva a crer que na concepção de ensino da língua nesta sala de aula a leitura não constitui uma atividade em si mesma. Detemo-nos na análise dos quadros apresentados a fim de entender a constituição de um sujeito leitor a partir da organização dessa atividade de leitura.

O quadro 6 representa a forma como foi organizada a interação construída com a leitura do texto “Quem tem medo de quê” que está no livro didático de português usado por estes alunos. O texto faz parte da Unidade 4, denominada “Medos”. A unidade começa com algumas informações sobre o sentimento medo e a proposta de leitura do texto “A lenda do Bicho Gritador”. Apresenta em seguida, vários exercícios de reconhecimento gramatical e de compreensão textual da lenda e outros textos de diferentes gêneros: lendas, historinhas, contos, e esse “Quem tem medo de quê?”, um poema.

A autora do livro didático selecionou textos de diferentes gêneros para tratar de um mesmo tema: o medo. Depois do poema ainda aparecem mais dois gêneros: um texto expositivo e uma tirinha. Podemos ver com isso que houve por parte da autora do livro didático preocupação em promover a apropriação da língua escrita lançando mão de diferentes gêneros, no entanto, a atividade de leitura aqui realizada demonstra que não houve nenhum trabalho com os textos que antecederam a leitura referida na ATA.

O quadro aqui é representativo de como ocorrem, praticamente, todas as ATAs que configuram essa situação de leitura. Em seguida, apresentamos a interação construída durante esta ATA.

### **Episódio 1; ciclo 1**

P. Boa tarde!

As. BoooooTaaarde!

Após a saudação, a professora escreve o cabeçalho no quadro-negro e os alunos copiam silenciosamente no caderno.

### **Episódio 1; ciclo 2**

Escola Classe 203

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Profa. \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

P. Que dia é hoje?

As. 11.

P. Muito bem!

Episódio 2; ciclo 1

P. Acabou a conversa...vai começar a aula...peguem o livro de português...abram na página 96...façam a leitura silenciosa.

As. [lendo silenciosamente]

Episódio 3, ciclo 1

P. Agora vamos ler o texto todos juntos...comecem

As. [lendo] Quem tem medo de quê...

### **Episódio 3, ciclo 2**

P. Vamos ler, agora mais alto...agora assim, ó...cada fila vai ler uma parte. Olha aí no livro de vocês. Cada fila lê uma...[a professora aponta as estrofes para os alunos e pedem que observem no livro didático].

A1. Professora eu vou ler onde?

P. Presta atenção. Você vai ler junto com sua fila, assim ó...[outra vez aponta as estrofes do poema].

As. Tá

P. Vamos começar...

As. [lendo] Quem tem medo de quê...

Episódio 3; ciclo 3

P. outra vez, mais alto. Quando vocês estão conversando é muito alto, pois agora que precisa. Vamos quero ouvir todos

As. [lendo] Quem tem medo de quê...

Agora, para esclarecer melhor essa interação, vamos discuti-la na constituição de cada episódio e seus respectivos ciclos. Se a atividade ocorre no início do período de aula, ela sempre é antecedida de um ciclo constituído pela saudação aos alunos e outro da escrita do cabeçalho.

### **Episódio 1; ciclo 1**

P. Boa tarde!

As. BoooooTaaarde!

[Em seguida, a professora escreve o cabeçalho no quadro-negro]

### **Episódio 1; ciclo 2**

Escola Classe 203

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Profa. \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

P. Que dia é hoje?

As. 11.

P. Muito bem!

O ciclo seguinte representa o momento de preparar os alunos para a aula.

Geralmente promove uma ruptura entre o que eles estão fazendo e o que têm de fazer:

## **Episódio 2; ciclo 1**

P. Acabou a conversa...vai começar a aula...peguem o livro de português...abram na página 96...façam a leitura silenciosa.

A “conversa” é um tempo que os alunos têm antes da aula. Segundo a professora, é para que os alunos “coloquem os assuntos em dia”. Em outra parte deste trabalho falamos especificamente sobre este tempo da conversa.

O próximo ciclo é a própria leitura silenciosa. Esse faz parte de praticamente todas as atividades com a leitura presentes nesta sala de aula. Pesquisa sobre o ensino da escrita e o fracasso escolar refere-se a esse tipo de leitura afirmando o seguinte:

Uma das formas de dominação de que estão revestidas as práticas escolares de leitura e escrita é a difusão da ideia e da forma de leitura a ela correspondente, de que o sentido de um texto se encontra nele mesmo, acessível pela leitura silenciosa na busca interna de seus significados e que faz abstração das suas condições e contexto de produção. «A essa maneira de ler um texto, sem se referir a nada a não ser a ele mesmo, nós estamos tão habituados que o universalizamos inconscientemente». Daí que, tomar consciência disso é a única maneira de escapar do efeito dessas condições (Bourdieu, 1993, p. 270.). (SAWAYA, 2008)

O episódio 3 contém três ciclos de leitura em voz alta.

## **Episódio 3, ciclo 1**

P. Agora vamos ler o texto todos juntos...comecem  
As. [lendo] Quem tem medo de quê...

Os alunos realizam a leitura apresentando algumas dificuldades nas palavras. Como a leitura está sendo realizada por toda a turma não é possível identificar quem se equivoca na decodificação. No entanto, é possível perceber que alguns alunos não participam.

## **Episódio 3, ciclo 2**

P. Muito...HORRÍVEL!

As. [risos]

P. Eu tenho certeza de que vocês conseguem ler mais alto...

As. [risos e gritos]

P. Olha a altura que vocês tão falano agora pra quando vocês vão ler o texto...

A1. É

A2. Ó, professora!

P. Agora vamo ler de novo, agora mais alto...agora assim, ó...cada fila vai ler uma parte. Olha aí no livro de vocês. Cada fila lê uma...[a professora aponta as estrofes para os alunos e pedem que as observem no livro didático].

A1. Professora eu vou ler onde?

P. Presta atenção. Você vai ler junto com sua fila, assim ó...[outra vez aponta as estrofes do poema].

As. Tá

P. Vamos começar...

As. [lendo] Quem tem medo de quê...

P. presta a atenção na pontuação [a professora lê o fragmento do texto, elevando a voz]

P. [A professora lendo a última estrofe]

P. Recomecem a leitura...

As. [Gritam]

P. Isso, é nessa altura que quero a leitura...vamo

### **Episódio 3; ciclo 3**

P. outra vez, mais alto. agora dá licença que quem vai falar sou eu: quando vocês tão falando entre vocês é uma altura tão estrondosa que tenho que tá falano o tempo todo: fala baixo. Quando é pra ler o texto cochicha (ler o texto muito baixo).

As. [risos]

P. Não dá nem pra ouvir...eu quero ver agora o mesmo tom que vocês usam pra conversar pra fazer a leitura.

Cada estrofe dessa daqui tem uma pontuação, num tem?

As. Tem.

P. Por que vocês tão engolindo os pontos? Não almoçaram não?

As. NÃO!

A2. Eu almocei.

P. Outra coisa...

A3. Professora! [não dá atenção ao chamado do aluno].

P. Este grupo terminou (apontando para a primeira fila de alunos), o outro tá sabeno. O outro presta atenção. Esse termina, esse continua, esse termina, esse continua. Num precisa eu ficar mandano não. Vamo passar a tarde todinha lendo esse poema até sair direito.

As. [gritando]

P. Então, vamo lá, começam aqui de novo do título.

As. [lendo] Quem tem medo de quê? Eu vou contar pra vocês...

As. [lendo] Quem tem medo de quê...

P. Melhorou muito!

O terceiro ciclo de leitura apresenta resultados bem melhores do que os dois ciclos anteriores. Os alunos que leem apresentam fluência porque já conseguem decodificar as palavras do texto. Esse resultado é fruto das observações feitas pela professora, tanto na chamada de atenção dos alunos como na leitura feita em voz alta, cuja ênfase foi dada à pontuação e entonação do poema.

A partir da realização da leitura silenciosa e da leitura em voz alta, a professora passa ao episódio referente à compreensão do texto. Em seguida será apresentada interação que diz respeito a esse episódio.

**Ciclo 1**

P. Agora vocês vão responder as questões da atividade do livro.

As. [lendo as questões individualmente e procurando entendê-las].

A1. Professora, o que é argumento?

P. [A professora mantém-se em seu lugar e não responde, o aluno demonstra não conseguir responder à questão do livro, porque não entende o comando].

P. Quantas pessoas estão falando nas estrofes?

A1. 9

A2. 2

P. Por que você falou 9?

A1. Porque sim.

P. Porque sim não é resposta.

As. [risos]

P. Ah...Alguém mais sabe?

A2. Eu sei professora...

P. Levanta a mão, fala Lucas...

A2. Porque ta falano de uma e a outra falano de outra...

P. É. Mais ou menos assim...

Vamos voltar a falar desse episódio adiante. Agora vamos refletir sobre o quadro 2 também representativo de uma situação de leitura cujo objetivo, a princípio, era ampliar a competência leitora dos alunos. Ou seja, de ler para aprender a ler.

A interação do quadro 7 é resultando do trabalho feito com o texto “O vizinho de Ulisses” também presente no livro didático de português. A escolha desse texto foi identificada a partir do discurso da professora nos ciclos contidos no episódio de compreensão. Vejamos a interação construída entre a professora e os alunos. Esta interação é apresentada em três partes, referentes aos dois últimos episódios nela contidos:

**Episódio 2; ciclo 1**

P. A gente veio pra cá com um objetivo não é? Tá certo? Então. A gente vai fazer o que tem que fazer e... ponto final. Sem gracinha, sem brincadeira, fazer o que tem que fazer, a mesma coisa que a gente ia fazer lá na sala, só que a gente veio pra cá num ambiente mais aberto porque tá muito calor certo?

A1. Tô até suada. [ Muita conversa na grama da escola].

P. A leitura que eu propus hoje, ela é bem interessante, vocês vão descobrir por que. Vocês vão abrir o livro na página cento e dez

A2. Eu já sabia ô... Cento e dez.

P. Cento e dez. Agora vocês vão fazer a leitura em silêncio, em silêncio. Cada um vai começar a partir de agora. Começando do título. Vamo fazer a leitura silenciosa desse



texto tá bom? Silenciosa quer dizer o quê? Usar só os olhos tá bom? Pode ser? Então vamo lá... pode começar.

### **Episódio 2; ciclo 2**

As. [Os alunos começam a ler o texto em voz baixa].

Como se pode perceber, essa atividade foi realizada fora da sala de aula. O motivo apresentado pela professora é que faz muito calor neste período e, por essa razão, os alunos não produzem de forma satisfatória dentro da sala. As crianças sentaram no chão de um campo de futebol que há no interior da escola. No início estavam muito agitadas e não foi fácil para a professora retomar o controle da turma.

Como nos outros momentos, a leitura silenciosa constitui-se como forma frequente de ler, só que nesta ATA ela representou como suficiente para a compreensão do texto. A professora enfatiza o que constitui ler silenciosamente: usar só os olhos...

Em seguida veremos a primeira parte do episódio de compreensão textual a partir dessa leitura realizada com os olhos de alunos que estavam sentados no chão ao ar livre.

### **Episódio 3; ciclo 1**

A1. [lendo] A campainha uma, duas, três vezes, aí foram lá no portão e....

P. Psiuuu! Vocês tão ouvindo aqui?

A2. Nãoooo. Foram lá no porteiro e o porteiro disse bem assim: Vocês não sabiam que o... esse apartamento está...

P. Vazio.

A1. É. Tá vazio. Aí eu entendi só isso.

P. Tá. Será que se o garotinho não fosse tão triste ele tinha conhecido o outro garotinho do apartamento que ele tinha ido embora?

A4. Tinha.

P. Do apartamento que ele tinha ido embora?

A2. Tinha. Não.

P. Mas aí, o garoto de outro apartamento e ele também! Moral da história: No final o porteiro falou o quê? Pro pai do menino? Porque que eles foram embora de lá? Alguém lembra?

A5. Parece que [incompreensível]

P. Como que a pessoa quer encontrar novas amizades e não faz amizade com outras pessoas? Como é que você pode ser amigo da pessoa se você não chega pra ela e cumprimenta, se você nunca chama ela pra ir a alguma festa? Fica meio difícil não fica?

As ajudas da professora para levar os alunos a compreenderem o texto se constituem como um processo de andaimagem audível e visível. Conforme a proposta de Sanchez Miguel et alii (2010) essas ajudas podem ser “cálidas” ou “frias”. As

primeiras dizem respeito aos processos emocionais-motivacionais facilitados intencionalmente pelo professor e promovem o interesse dos alunos pela atividade proposta. As segundas dizem respeito ao conteúdo do material. Trata-se, portanto, de apoiar o aluno para a compreensão do texto propriamente dito.

Considerando os episódios de leitura dos textos apresentados vamos observar quais são as ajudas que a professora proporciona e como elas resultam em apropriação de conhecimentos do texto escrito. O episódio referente à leitura do texto “Quem tem medo de quê?” começa com um ciclo realizado exclusivamente pela professora:

P. Acabou a conversa...vai começar a aula...peguem o livro de português...abram na página 96...façam a leitura silenciosa.

É na execução do comando que se percebe a participação dos alunos. Nesse ciclo não aparece nenhuma ajuda considerada “cálida”, uma vez que não há por parte da professora incentivo para que os alunos percebam a importância dessa leitura e sua respectiva compreensão. Não houve comentários sobre o tema do texto a ser lido e nenhuma referência ao seu autor ou ao motivo pelo qual deveria ser realizada a leitura.

Situações semelhantes a essa foram encontradas na leitura de diversos textos nos diferentes componentes curriculares do dia a dia escolar dessas crianças.

Apesar de esse ter sido o formato de consigna para a maioria das leituras, foi possível também encontrar situações de leitura iniciadas com ciclo em que continha uma ajuda cálida. É o que se pode perceber no episódio leitura silenciosa do texto “O vizinho de Ulisses”:

P. A leitura que eu propus hoje, ela é bem interessante, vocês vão descobrir por que. Vocês vão abrir o livro na página cento e dez.

A fala da professora incentiva os alunos a começarem a ler o texto quando diz que é uma leitura bem interessante e também os instiga a ser curiosos para buscar o motivo de interesse. Com isso a professora desperta o desejo da leitura, porque os alunos são levados a acreditar que ela já conhece o texto. Sendo uma referência na leitura para essas crianças, começar com um incentivo dessa natureza provoca outro estado de ânimo, fato que foi facilmente percebido na atenção dada ao texto durante a leitura silenciosa, na qual, mesmo estando ao ar livre, portanto, fora do ambiente natural

onde essas crianças costumam ler – a sala de aula – elas se debruçaram sobre o texto em busca dessa descoberta.

O episódio de leitura silenciosa, como se era de esperar, é marcado apenas por informações sobre o seu *modus operandi*. No primeiro texto aqui analisado, ela é apenas recomendada no final da fala da professora. Já no segundo e em muitos outros que se encontram nos dados, a leitura silenciosa é explicada de diferentes maneiras, como a seguinte:

P. Cento e dez. Agora vocês vão fazer a leitura em silêncio, em silêncio. Cada um vai começar a partir de agora. Começando do título. Vamo fazer a leitura silenciosa desse texto tá bom? Silenciosa quer dizer o quê? Usar só os olhos tá bom? Pode ser? Então vamo lá... pode começar.

Sem dúvida, um episódio de leitura silenciosa é ideal em qualquer ATA de leitura, no entanto, para essas crianças ele deve ser apenas um de seus episódios, como ocorre na ATA do texto “Quem tem medo de quê?” e não o único para a sua compreensão como acontece no outro texto e em muitos outros nesta sala de aula. Tal prática é insuficiente para ampliar a competência leitora dos alunos, uma vez que os equívocos que comentem na decodificação de palavras não podem ser resolvidos com a ajuda da professora ou de um colega mais experiente.

Não se trata aqui de ignorar a importância do ato de ler só para si, ou só com os olhos como enfatiza a professora. Temos consciência de que essa leitura também se caracteriza como uma prática social letrada e de que em vários momentos a usamos para responder a muitas de nossas demandas no uso da língua na modalidade escrita. O que se põe em evidência aqui é a repetição dessa prática, às vezes isolada, no nível de leitura no qual se encontram essas crianças. Em muitos e diferentes momentos das observações, foram identificados casos em que os alunos não foram capazes de realizar a tarefa proposta, quando eram submetidos a responder a uma questão apenas com a sua própria leitura, requerendo, portanto, uma espécie de tradução do escrito para o oral. As crianças apresentam dificuldades que vão desde a decodificação de palavras extensas ou que ainda não pertencem ao seu léxico mental até dificuldades de compreensão de ideias implícitas ou explícitas no texto.

Solicitar que os alunos realizem uma leitura silenciosa e ao fim consigam compreendê-la pressupõe esperar que eles sozinhos realizem a ação de juntar seus conhecimentos prévios com as informações fornecidas gráfico e estruturalmente pelo

texto. No entanto, há de se considerar que essa habilidade é fruto de um trabalho sistematicamente planejado nas diferentes atividades pedagógicas. Ou seja, requer antes um trabalho planejado da professora, a fim de que os alunos desenvolvam a competência de ler decodificando e fazendo relações entre as partes que compõem o texto e seus conhecimentos prévios, para que se tornem capazes de ler um texto e responder às questões advindas de sua leitura.

O episódio seguinte do texto “Quem tem medo de quê?” é representativo da leitura em voz alta. Nesse primeiro episódio, conforme já antes comentado, os alunos apresentam algumas dificuldades com a decodificação de palavras. Mas, contrariando as expectativas, a professora não faz intervenções no sentido de corrigir a decodificação. Ou seja, não são ofertadas as chamadas ajudas “frias” para os alunos.

Como os alunos apresentaram uma leitura não fluente, a professora solicita sua repetição. Vejamos como isso se estrutura na interação entre a professora e os alunos:

### **Episódio 3**

P. Muito...HORRÍVEL!

As. [risos]

P. Eu tenho certeza de que vocês conseguem ler mais alto...

As. [risos e gritos]

P. Olha a altura que vocês tão falano agora pra quando vocês vão ler o texto...

A1. É

A2. Ó, professora!

P. Agora vamo ler de novo, agora mais alto...agora assim, ó...cada fila vai ler uma parte. Olha aí no livro de vocês. Cada fila lê uma...[a professora aponta as estrofes para os alunos e pedem que observem no livro didático].

A1. Professora eu vou ler onde?

P. Presta atenção. Você vai ler junto com sua fila, assim ó...[outra vez aponta as estrofes do poema].

As. Tá

P. Vamos começar...

As. [lendo] Quem tem medo de quê...

Na primeira fala, a professora faz uma avaliação da leitura realizada pelos alunos. No entanto, não identifica o motivo ou se identifica não o esclarece, o que só consegue provocar risos entre eles. Ou seja, não há uma troca de informação ou a oferta de ajudas, cálidas ou frias, para ampliar a fluência na leitura. O que se observa é que a professora não se satisfaz com o fato dos alunos conversarem entre si em um tom bem mais alto que o apresentado na leitura.

Há pouca participação dos alunos nesse ciclo. Quando um tenta participar, tem sua fala interrompida e ignorada. O que importa agora é aumentar o tom de voz na leitura e para isso a professora recomenda que os alunos prestem atenção em cada estrofe do poema. Os alunos acatam a ordem e continuam a leitura em um tom mais alto. Seguem apresentando algumas dificuldades e alguns ficam indiferentes ao que está acontecendo. Os alunos que praticamente não participam dessa atividade são os mesmos que em outros momentos apresentaram dificuldade na decodificação de palavras.

No ciclo seguinte, a professora observa uma das dificuldades e oferece aos alunos a seguinte ajuda:

P. presta a atenção na pontuação [a professora lê o fragmento do texto, elevando a voz]

P. [A professora lendo a última estrofe]

P. Recomecem a leitura...

As. Gritam

P. Isso, é nessa altura que quero a leitura...vamo...

Aqui o uso da pontuação é muito importante para a compreensão do texto. Para isso a professora faz a leitura em tom alto e marcando a pontuação de uma forma bem perceptível para os alunos. Essa ajuda foi fundamental para o resultado na leitura apresentada no episódio seguinte. O terceiro e último episódio de leitura em voz alta é marcado por explicações do como os alunos devem proceder nessa leitura, sobretudo, no que diz respeito ao uso dos pontos na língua escrita. A última fala da professora demonstra a avaliação do comportamento dos alunos neste episódio:

P. Melhorou muito!

Vejamos que na avaliação da professora a leitura dos alunos ampliou bastante. Para isso foi necessário um investimento em ajudas. Embora essas ajudas tenham sido em um grau baixo, considerando que alguns alunos apresentaram dificuldades na decodificação de palavras e alguns nem mesmo participaram da atividade, elas foram muito importantes para a ampliação da fluência na leitura do gênero textual poema.

Até aqui, tratamos como objetivo da ATA do texto “Quem tem medo de quê?”, aumentar a fluência da leitura dos alunos, uma vez que percebemos nas ações da professora, ou seja, nas ajudas oferecidas aos alunos uma preocupação em aumentar a altura da leitura e em respeitar a pontuação. No entanto, ler, no sentido de apropriar-se do texto escrito vai muito além da fluência e, portanto, exige compreensão leitora. Já

vimos no marco teórico (seção 2.6.3) desta pesquisa, sobretudo com as autoras Solé (2008) e Kato (2007), que a compreensão leitora constitui-se como um processo complexo no qual a intervenção de um par mais experiente é fundamental. Ou seja, um processo de andaimagem (Bruner, 1983) deve ser construído na sala de aula, a fim de possibilitar ao aluno ascender na compreensão leitora. A ATA de Ler para aprender a ler exige, portanto, ser acompanhado de outra ATA – a de compreensão – não acompanhado de forma hierárquica no tempo, mas ser sistematicamente organizado na sala de aula para que os alunos possam paulatinamente considerar essas atividades como processos simultâneos e indissociáveis.

Segundo Sanchez Miguel et alii (2010), a compreensão do texto escrito pressupõe processos de dupla natureza: alguns específicos da leitura e da compreensão da língua e outros de caráter motivacional-emocional que intervêm sempre que enfrentamos uma tarefa complexa e exigente.

Ou seja, para dar conta de resolver situações a partir da leitura de um texto e ser considerado um sujeito capaz de usar a escrita como ferramenta para solucionar demandas individuais e sociais,

Espera-se que um aluno seja capaz de *extrair* informação dos textos, de *interpretar* essa informação desde seus conhecimentos e metas pessoais, e de *refletir* sobre os conhecimentos elaborados ou interpretados e sobre o processo seguido para obtê-los/entendê-los. E tudo isso. É importante sublinhar lidando com os *tipos de texto* que são característicos das *situações comunicativas* de nosso mundo<sup>28</sup> (Sanchez Miguel et alii, p. 42, 2010, grifos do original).

É esse o leitor esperado nas avaliações institucionais e de grande escala (PISA, SAEB, Prova Brasil).

Durante as observações nesta sala de aula, foi possível identificar momentos com a intenção de levar os alunos a compreender o texto lido. Eles foram, às vezes, identificados como ATA e, em outras, como episódios dentro da ATA de leitura de um determinado texto. Aqui, conforme demonstrado anteriormente, após os episódios de leitura, silenciosa e em voz alta dos textos apresentados, vem os episódios de compreensão.

---

<sup>28</sup>Se espera que un alumno sea capaz de *extraer* información de los textos, de *interpretar* esa información desde sus conocimientos e metas personales, y de *reflexionar* sobre los conocimientos elaborados o interpretados e sobre el proceso seguido para obtenerlos-entenderlos. Y todo ello. Es importante subrayarlo, operando con los *tipos de texto* que son característicos de las *situaciones comunicativas* de nuestro mundo.

No corpus de dados desta pesquisa, podemos identificar em várias observações este formato: ATA de leitura (silenciosa ou em voz alta, ou ambas). ATA de compreensão e ATA de escrita. É importante perceber que em um primeiro olhar esse é o formato desejável para uma sessão, já que contemplam diferentes momentos para o desenvolvimento de competências para usar a língua escrita. No entanto, o mais importante é identificar o *modus operandi* na interação promovida entre a professora e os alunos. Ou seja, é importante, perceber qual o grau de participação dos alunos e qual a qualidade do conteúdo público gerado nessa interação. Para refletir sobre isso seguimos com os episódios de compreensão dos textos: “Quem tem medo de quê?” e “O vizinho de Ulisses”:

No primeiro texto, o episódio de compreensão constitui-se nas respostas às perguntas escritas no livro didático. Foram selecionadas algumas das questões propostas pelo livro. Observando as questões que foram deixadas de fora, percebemos que são as que apresentam maior dificuldade na visão da professora.

Entre as que foram selecionadas, a questão 7 requer que os alunos façam um argumento, no entanto, durante a interação o aluno manifestou incompreensão dessa palavra e a professora não lhe respondeu. Vejamos outra vez os ciclos que formam esse episódio:

P. Agora vocês vão responder às questões da atividade do livro.

As. [lendo as questões individualmente e procurando entendê-las].

A1. Professora, o que é argumento?

P. [Mantém-se em seu lugar e não responde].

P. Quantas pessoas estão falando nas estrofes?

A1. 9

A2. 2

P. Por que você falou 9?

A1. Porque sim.

P. Porque sim não é resposta.

As. [risos]

P. Ah...Alguém mais sabe?

A2. Eu sei professora...

P. Levanta a mão, fala Lucas...

A2. Porque ta falano de uma e a outra falano de outra...

P. É. Mais ou menos assim...

O episódio identificado como de compreensão do texto lido há pouquíssimas características de ciclos que possam configurá-lo como o momento de proporcionar aos alunos os processos de extração de informação, interpretação e reflexão sobre o conteúdo do texto.

Também não se identificam as necessárias ajudas frias e cálidas que possibilitam aos alunos a reconceptualização de suas respostas. Pelo contrário, o sentido de uma palavra (argumento), fundamental para a solução da questão foi negado.

A informação necessária para indicar “quantas pessoas estão falano nas estrofes” não se encontra só no texto. Para respondê-la é necessário mais do que extrair uma informação literal. É necessário inferir a partir do próprio conhecimento de mundo e da estrutura organizacional do gênero textual lido que há mais vozes. Para tanto o leitor é levado a interpretar a partir disso a presença dessas “pessoas”. fazer inferência é outra habilidade requerida nas avaliações para a qual os alunos brasileiros ainda demonstram resultados críticos.

Alguns alunos chegam a interpretar a informação requerida na questão – a resposta de A2 – no entanto não consegue explicar o fato. Nem assim, ele recebe a ajuda necessária para reconceptualizar sua participação na interação.

Seguimos essa discussão com a o episódio do texto “O vizinho de Ulisses”.

A1. [lendo] A campainha uma, duas, três vezes, aí foram lá no portão e...

P. Psiuuu! Vocês tão ouvindo aqui?

A2. Nãooo. Foram lá no porteiro e o porteiro disse bem assim: Vocês não sabiam que o... esse apartamento está...

P. Vazio.

A1. É. Tá vazio. Aí eu entendi só isso.

P. Tá. Será que se o garotinho não fosse tão triste ele tinha conhecido o outro garotinho do apartamento que ele tinha ido embora?

A4. Tinha.

P. Do apartamento que ele tinha ido embora?

A2. Tinha. Não.

P. Mas aí, o garoto de outro apartamento e ele também! Moral da história: No final o porteiro falou o quê? Pro pai do menino? Porque que eles foram embora de lá? Alguém lembra?

A5. Parece que [incompreensível]

P. Como que a pessoa quer encontrar novas amizades e não faz amizade com outras pessoas? Como é que você pode ser amigo da pessoa se você não chega pra ela e cumprimenta, se você nunca chama ela pra ir a alguma festa? Fica meio difícil não fica?

Aqui há um esforço para levar os alunos a recordarem informações do texto. Com essa estratégia há mais participação dos alunos que tentam contribuir com o que entenderam, mas, mesmo assim suas contribuições ainda se constituem em enunciados complexos, apenas complementam as respostas da professora.

Até aqui vimos alguns exemplos de diferentes maneiras de conduzir as atividades de leitura. Em seguida, vamos observar como as crianças participam das atividades que têm como objetivos levá-los a escrever textos.



#### 4.2.1.2 ATAs de escrita: o que e como os alunos escrevem

Consideramos o ato de escrever como a outra “face da moeda” no processo de apropriação da língua escrita na escola. Ao lado da leitura, ele se constitui como ação da qual participam todos os alunos em muitas atividades no dia a dia escolar.

Como visto no marco teórico, a produção do texto escrito está relacionada a diferentes formas de interpretação do que seja escrever. Resumindo aqui as principais proposições sobre essa atividade, estamos de acordo com Anna Camps (2006) quando afirma que: “concebe-se que aprender a escrever só é possível se se atende a complexidade de elementos que se conjugam nessas situações: culturais, discursivos, textuais, linguísticos, etc<sup>29</sup>”.

Quadro 8: Evento de letramento Produção de texto: observação participante do dia 29/04/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Produção de texto	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Distribuição da cópia da atividade
		Ciclo 2	Orientações sobre a atividade
	Episódio 2 Leitura da atividade	Ciclo 1	Início da leitura da atividade
	Episódio 3 Interrupção da atividade	Ciclo 1	Chegada de uma mãe de aluno na porta da sala
		Ciclo 2	Alguns alunos leem a atividade em silêncio
	Episódio 3 Retomada da atividade	Ciclo 1	Chamada dos alunos para a leitura em voz alta
		Ciclo 2	Comentários sobre a gravura que está na cópia do texto
		Ciclo 3	Incentivo a imaginação para a escrita

<sup>29</sup> se concibe que aprender a escribir solo es posible si se atiende a la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, linguísticos, etc.

		Ciclo 4	Comentários sobre o uso da pontuação na escrita
	Episódio 4 Leitura em voz alta	Ciclo 1	Leitura feita pela professora
		Ciclo 2	Comentários sobre as cenas
		Ciclo 3	Comentários sobre o título
	Episódio 5 Dúvidas dos alunos sobre a atividade	Ciclo 1	Questionamentos dos alunos
	Episódio 6 Escrita do texto	Ciclo 1	Escrita da produção textual
		Ciclo 2	Observações do texto dos alunos
	episódio 7 atividade escrita de revisão de conteúdo	Ciclo 1	Escrita da atividade de exercícios lacunados copiados do quadro

Essa foi uma observação que ocorreu no início do ano. A ATA apresentada no quadro traz uma situação de “ler para escrever”. A cópia que a professora entregou aos alunos apresentava uma gravura de uma criança, com um texto epígrafe, do qual não me recordo agora. No momento, ainda não tinham sido permitido o uso da do gravador. A atividade foi interrompida por uma mãe que pedia informações sobre o filho. Enquanto a professora conversava com a mãe do aluno na porta da sala, alguns alunos tentavam sozinhos desenvolver o que estava proposto na atividade. No retorno da professora, houve a leitura coletiva do fragmento de texto que serviria para o início da produção. A discussão centrou-se sobre a gravura da criança, pois enquanto parte dos alunos consideraram tratar-se de um menino, a professora e alguns alunos acreditavam ser uma menina. O dilema foi resolvido quando a professora afirmou que se tratava de uma menina.

A produção escrita consistia na continuidade do início ao fragmento de texto que estava nessa cópia. A orientação da professora limitou-se em chamar a atenção para o uso da pontuação.

Não há orientações para a produção do texto. A professora não faz nenhum comentário sobre o gênero textual e muito menos sobre o meio em que o texto

produzido irá circular. O incentivo para a escrita não diz respeito às condições de produção. É essencialmente voltado para o título e as possíveis cenas que devem ser descritas. Os alunos também não questionam sobre as características do texto. Suas perguntas são sobre a ortografia de algumas palavras que querem escrever.

A situação de “ler como motivação para escrever” fica descaracterizada pelo pouca exploração que a professora realiza do texto epígrafe e pela centralização da atividade na escrita do novo texto.

#### 4.2.1.3 O lugar do ensino da gramática normativa nesta sala de aula

Outro componente para este estudo é o trabalho com o ensino da Gramática na sala de aula destas crianças. O que vamos considerar aqui como análise linguística presente na prática pedagógica da professora colaboradora. O ensino da gramática normativa nas escolas brasileiras ocupa grande espaço das atividades desenvolvidas no componente curricular língua portuguesa. E isso, como foi discutido no referencial teórico, acontece desde a implementação da educação formal no Brasil. Nesta sala de aula não é diferente. Boa parte das aulas de português consistiu em levar os alunos a identificarem elementos da língua e a se apropriarem de conceitos da nomenclatura gramatical.

Nos quadros seguintes apresentamos como essas atividades aconteceram e analisamos em seguida os possíveis resultados de sua prática no processo de apropriação da língua na modalidade escrita, por ser esse o objeto de estudo desta pesquisa.

Quadro 9: Evento de letramento aula de português do 20/09/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Leitura do texto artigo	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Saudação
		Ciclo 2	Chamada de atenção sobre o comportamento dos alunos
		Ciclo 3	Distribuição da cópia do texto e atividades escritas
	Episódio 3	Ciclo 1	Recomendações sobre a realização da

	Leitura silenciosa		leitura silenciosa
		Ciclo 2	Realização da leitura silenciosa
	Episódio 4 Comentário sobre o texto	ciclo 1	Reconhecimento do texto
		Ciclo 2	Comentário sobre a função deste texto
	Episódio 5 Identificação de artigos	Ciclo 1	Explicação sobre artigo
		Ciclo 2	Identificação de artigos no plural e singular
		Ciclo 3	Identificação de artigos definidos e indefinidos
	Episódio 6 Resolução de atividades escritas na cópia	Ciclo 1	Resolução das atividades da folha
		Ciclo 2	Cópias da continuação das atividades sobre artigos

Vamos analisar como foi a ocorrência dessa ATA em seus diversos ciclos.

### **Episódio 2**

#### **Ciclo 1**

As. Hoje é ciências.

P. Tá todo mundo nos seus lugares?

A1. Eu to aqui.

P. Essa carteira nessa distância aí por que Mateus?

A1. Tô aqui...

P. mas olha, você aí, como tá o colega lá atrás, num é mais fácil chegar a sua pra frente e fastando para trás...tá difícil né?

(Os As. Conversam entre si enquanto recebem a cópia da atividade).

### **Episódio 3**

#### **Ciclo 1**

P. Quem já recebeu pode fazer a leitura silenciosa do texto, leitura S-I-L-E-N-C-I-O-S-A, tá?

**Ciclo 2**

[os alunos leem silenciosamente]

P. Pronto? Todo mundo já leu?

As. Já

As. Pronto.

**Episódio 4****Ciclo 1**

P. Vamo fazer uma leitura coletiva

As. Vamo

P. Então, vamo lá...Qual é o título?

As. Aniversário...

P. Então, vamo lá... A-N-I-V-E-R-S-Á-R-I-O... todo mundo

[os alunos fazem a leitura em voz alta]

P. Muito bem! Quem é o autor desse texto?

As. Carlos Pedrosa

P. muito bem. Qual a editora?

As. [incompreensível]

P. A EDITORA?

As. Moderna

P. Moderna, né? Do ano de 1993, e aonde foi lançado?

As. São Paulo.

**Ciclo 2**

P. Esse texto aí, é pra gente vê o que, sobre? Lá em cima tem o nome...

As. Artigo

P. Artigo. A gente já viu artigo, reviu e vamo rever de novo...num é? Pra ver se vocês não deixam esquecer. Por quê? Porque a gente precisa dos artigos, dos pronomes, todas essas palavras quando a gente conhece melhor, a gente consegue também aplicá-las melhor nos textos, nas cartas, bilhetes, qualquer coisa que a gente vai usar pra escrever, né? Então olha só +++ aqui embaixo, dá uma olhada aqui no de vocês, eu vou falando vocês vão acompanhando +++ aqui embaixo tem assim: o dia, OS dias; UM beijo, UNS beijos. Tem uma diferença de um pro outro não tem?

As. Tem

**Episódio 5****Ciclo 1**

P. o dia e os dias, qual é a diferença de um pro outro?

As. Um tá no singular e outro tá no plural...

P. Muito bem, Guilherme, um tá no singular e outro tá no plural. Mas os dois eles são artigo?

As. São

P. São, só um ta no?

As. Singular

P. e outro tá no?

As. Plural.

P. Plural. E um beijo e uns beijos? Qual é a diferença?

As. É que um tá no plural e outro...

P. Um no singular e outro no plural, mas os dois também são artigos?

As. São

## Ciclo 2

P. São. Aí tem também, os artigo de...

As. Definidos

P. Os artigos definidos e os...

As. Indefinidos

P. Então, vamo lá...o dia e os dias, o “o” e “os” eles são artigos definidos ou indefinidos?

As. Definidos

P. definidos... o “um” e “uns” do beijo é definido ou indefinido?

As. Indefinido

P. indefinidos. Na frase ta a menina, as meninas, tá no singular e ta no plural?

As. Tá.

P. Tá, é artigo indefinido?

As. É

P. É artigo indefinido? Igual embaixo?

As. Não

P. não , é artigo definido. Mais na frente um pouquinho: uma flor, umas flores...tá no singular e no plural?

As. Tá.

P. Todos os artigos, eles vêm no singular e no plural.

Os alunos são orientados a realizar as atividades escritas e depois participam da seguinte ATA

## Episódio 6

### Ciclo 1

P. Pronto, Gabriel, mais alguém? Então abre o caderno em cima da mesa, do TEXTO, ++ também os que eu já fiz a correção pra confirmar. Vamo lá, no texto ta assim, ó, a bola...Qual o artigo que vou usar aqui

As. Aaaaaaaaaaaaa

P. Por que bola é,

A. Feminino

P. Masculino ou feminino?

As. Feminino

P. Ta no singular, no plural?

A. Singular

P. Então o artigo tem de vir do mesmo jeito, num tem?

As. Tem

### Ciclo 2

P. De novo...a bola, precisa eu ver? Tá começando o texto, o que que eu vou fazer?

As. A

P. letra maiúscula ou minúscula?

As. Maiúscula

P. Então vamo lá, “pode ser qualquer coisa remotamente esférica, até

As. Uma bola de futebol.

P. “até uma bola de futebol”. Na outra linha “No desespero, usa-se qualquer coisa que se enrole, como ...

A. a pe...

### Ciclo 3

P. Eu posso usar “uma” aqui?

A1. Pode...

P. Não. A, se eu usar “uma” eu vou ter de usar todas elas de uma vez, uma pedra, uma bola, não sei o que...então vou usar... “a pe...” é pedra é? “a pedra” depois?

As. “a lata”

P. “Lata” é masculino ou feminino?

As. Feminino.

### Ciclo 4

P. Então, também tá no singular...também. ou?

As. A

As. “uma lancheira”

P. “uma lancheira”, lancheira tá no singular também?

As. Ta.

P. Então também fica no singular...e aqui “também é permitido...”

As. “o uso”

P. “Uso” é o quê? Singular ou plural?

As. Singular

P. Masculino ou feminino?

As. Masculino

P. Então que o que que tem que colocar aqui?

As. O “o”

P. O “o”. Eu posso colocar assim “é permitido UM USO DE FRUTAS E LEGUMES”?

As. Não...

P. Fica feio, né? Então eu vou usar...”o uso” também é permitido o uso de frutas e legumes em vez de bola, recomendamos e nesse caso...

As. “a”

P. Quem? “uma” ou “a”?

As. “a”

P. Vamo ver se fica assim, ó...”recomendamos também nesse caso, UMA laranja, UMA maçã, UM chuchu... aqui ta dizendo que a gente vai usar tudo de uma vez...? Ta recomendando o quê? A laranja, pode ser também o quê?

As. a maçã...

P. maçã é feminino ou masculino?

As. Feminino, então o artigo também é feminino...

P. Vou poder usar quem?

As. “o chuchu”

P. masculino ou feminino?

As. Masculino...

P. masculino e...

### Ciclo 5

As. E a pe...

P. e a pêra, por que a pera?

As. Porque é feminino...

P. Porque ela é feminino também... eu posso colocar aqui “as pera”

As. Pode...

P. Eu posso colocar “e as pera”

A1. Se tivesse um “s” ali (apontando para o final da palavra pera).

A2. Porque ali ta no singular...e...

P. Porque esse ta no singular, então o artigo também vai pro singular...se fosse peras, se tivesse no plural?

A3. Ele ia...

P. Esse aqui eu ia colocar como?

A3. No plural...

P. Então vamo alterar aqui só pra gente ver... “peras” o artigo está falando das peras, esse aqui tem que ser como?

As. “as”

P. Então vamo lá...nesse caso a laranja, a maçã, o chuchu e as...

As. Peras ...

P. Peras.

A1. É pra colocar aqui tia?

P. Não. Eu coloquei só pra vocês verem...+++ Pronto, vamo continuar “desaconselhando-se o ++ de novo... “o uso” aqui, ó...

As. “o uso...”

### Ciclo 6

P. “o uso de tomates, melancias e claro ovos... po rque que ele tá desaconselhando aqui, usar essas coisas pra jogar bola? Num pode não?

As. (muitas falas, incompreensíveis)

P. Será que jogar bola com um tomate, vai dar certo?

A2. Não, no primeiro chute...

P. No primeiro chute ele já era, né? Então ta... gente aqui... “abacaxi”?

As. “o abacaxi”

P. Por que que “o”?

As. Porque é masculino

P. Então esse aqui ta se referindo a esse?

As. Tá

P. Eu posso dizer assim, “um abacaxi pode ser utilizado”?

As. Não

P. Não a gente tá falando no geral, né? A gente num áa falando na hora de jogar... então vamo lá “o”, por que que eu coloquei “o” letra maiúscula?

As. Porque lá no final...

P. Lá no finalzim depois de “ovos” tem o quê?

As. Ponto, ponto final

P. Tá mesma linha, seguindo a mesma linha?

As. Tá



P. Tá. Mas depois de ponto é o quê?

As. Maiúscula

P. Letra maiúscula. “O Abacaxi pode ser utilizado, mas aí ninguém vai querer ficar” onde?

As. No gol

### **Ciclo 7**

P. Sendo assim...é melhor usar a?

As. Bola

P. Eu vou botar “o bola”

As. “A”

P. A bola é minha, a bola é minha...

As. Mas tá errado

P. eu posso falar isso ‘a bola é minha, o texto é meu, eu uso o que eu quiser’?

As. Não

P. Gabriel, eu posso falar isso ‘a bola é minha o texto é meu eu uso do jeito que eu quiser’?

As. Não

P. Não, tem de ser...+++ todo mundo corrigiu?

As. Sim

P. Quem errou bastante

[Um aluno levanta a mão timidamente, outros dizem eu errei um]

P. Quem errou só um pouquinho, só um pouquinho?

[alguns alunos levantam a mão]

P. tá bom, é errando que a gente aprende.

[os alunos levam os cadernos à mesa da professora para receberem o visto]

O texto usado pela professora, cujo título é “aniversário” foi retirado de um material paradidático para o ensino da gramática nas séries iniciais. A escolha do referido texto aconteceu com o propósito de ensinar a nomenclatura e classificação da classe gramatical “artigo”.

Houve nessa ATA uma tentativa de reconhecimento dos elementos linguísticos que caracterizam as condições de produção do texto, como autor e editora, no entanto para por aí. Não há nenhum esforço de levar os alunos a compreenderem o texto na sua estrutura linguística e organização das ideias. Logo após a leitura coletiva realizada pelos alunos, a professora mostra por que trouxe aquele texto como atividade, verbalizando a necessidade de estudar o “artigo” para escrever melhor. A fala da professora demonstra sua crença de que é necessário a memorização das classes gramáticas como requisito para escrever melhor, aqui é um dos momentos em que ela demonstra sua concepção de ensino da língua. (episódio 5, ciclo 1).

Na explicação sobre a propriedade gramatical de número do artigo (episódio 5, ciclo 2), a professora considera como dada a nomenclatura “singular” e “plural”. A

consciência metalinguística, nessa situação, é fundamental para que os alunos se apropriem desse conhecimento da língua. Percebi na participação dos alunos que para alguns, o plural e singular dos artigos eram facilmente identificados. Para outros, contudo, o não envolvimento com a atividade pressupunha a não compreensão da nomenclatura.

Em nenhum momento, a professora fez referência à quantidade de objetos. Em relação ao número na classe gramatical. Com relação à nomenclatura de “definidos” e “indefinidos” (ciclo 3), a explicação da professora foi ainda mais sintética e abstrata. Os alunos participaram lendo o que estava na cópia distribuída pela professora. Porém, é pouco provável que tenha havido apreensão desse conhecimento. A discussão sobre assunto ficou muito aquém da implicação do uso desses recursos linguísticos e de textos autênticos e a discussão simplista oferecida nessa ATA pouco contribui para a competência leitora dos alunos.

A correção das atividades, a partir da leitura do texto, que tinham como objetivo ampliar o conhecimento sobre o tema, seguiu o mesmo formato das discussões sobre o texto. Trata-se de um exercício lacunado no qual os alunos deviam preencher com os artigos em suas diferentes manifestações (gênero e número).

O preenchimento das lacunas no texto com as propriedades gramaticais “gênero” e o “número” da classe “artigo” demonstra mais uma vez que a escola (professora) continua ensinando as crianças algo muito óbvio, que elas já sabem por serem falantes nativos da língua portuguesa.

A forma como a professora conduz a interação, como acata ou não as contribuições dos alunos, ora demonstra falta de conhecimentos sobre as possibilidades e implicações no uso dos artigos na nossa língua, ora leva-me a concordar com Cagliari (2005, p.25) quando afirma que “é uma forma de mostrar que o autor do livro, a professora, a escola possuem o saber, a professora, sem margens de dúvidas, bem como possuem o poder da autoridade disciplinar e moral a que o aluno deve se submeter”.

No episódio 6, ciclo 5, há uma interferência da variedade linguística das crianças na compreensão do fenômeno linguístico. Para essas crianças, assim como para boa parte dos brasileiros, não há necessidade de um plural redundante e por isso o artigo “as” feminino pode ser usado tanto para o substantivo “peras” (plural). Nesse caso, a professora intervém, chama a atenção para a presença do /s/ marcando o plural de “peras” e conduz os alunos para a conceptualização do conhecimento apresentado.

No ciclo 2 e 7, os alunos são levados a consolidar um conhecimento já introduzidos em etapas anteriores. Nesse caso, trata-se de ensino incidental da língua escrita sobre o uso de grafia de letras maiúsculas em início de frases, sejam elas no começo do texto ou meio, depois de um ponto.

Já no ciclo 8, a professora começa a falar que as palavras usadas na escrita dos textos não podem ser de qualquer jeito, porém não avança na discussão sobre as condições de produção e limita-se a perguntar sobre quantidades de erros, sem, no entanto, se deter nos “erros” dos alunos e nos processos cognitivos envolvidos em suas escolhas o preenchimento das lacunas.

#### **4.2.1.4 O uso do texto como unidade linguística para a apropriação da escrita**

Agora trago um dado construído e analisado a partir de uma oficina que fui chamada a ministrar na escola, tendo em vista o meu papel de pesquisadora da área de alfabetização e letramento. Esse dado serve para a reflexão sobre a subasserção postulada neste trabalho, qual seja: “Há um número pouco expressivo de gêneros textuais no trabalho de sala de aula para que os alunos se apropriem da língua na modalidade escrita”.

É possível perceber a coexistência na escola de diferentes vozes sobre como ensinar a língua materna, oriundas dos diversos setores dos quais participam professores, coordenadores pedagógicos e gestores, conforme já discutido na seção 2.6. No entanto, nos últimos anos, há unanimidade na defesa do uso do texto no ensino da língua materna. Orientados pelos PCNs ou repetindo as mais novas postulações dos estudos das ciências voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua, professores enfatizam o uso do texto como forma de trabalhar o ensino da língua. As práticas pedagógicas, no entanto, diferem muito umas das outras.

Para fazer essa observação conversei com a professora sobre como e quais textos eram usados em sua sala de aula para que os alunos se apropriassem da escrita. Ela me falou que trabalhava sempre com texto e usava frequentemente os que estão no livro didático, mas que esses não eram os únicos, pois trazia outros para explicar os “conteúdos”. A partir da leitura do texto fazia a interpretação junto com os alunos e procurava dar ênfase às *perguntas inferenciais*. Percebi na fala da professora a voz da

defesa do uso do texto no ensino da língua e a repetição de termos (perguntas inferenciais) como resultado das discussões atuais sobre o trabalho nessa perspectiva.

Vejamos como essa observação é representado como no evento de letramento seguinte:

Quadro 10: Evento de letramento trabalho com textos na sala de aula

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Atividade com o texto: “Um carrinho para Rafaela”	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Saudação
		Ciclo 2	Distribuição da cópia do texto e atividades escritas
	Episódio 2 Leitura silenciosa	Ciclo 1	Recomendações sobre a realização da leitura silenciosa
		Ciclo 2	Realização da leitura silenciosa
	Episódio 3 Leitura coletiva	Ciclo 1	Orientações para a leitura coletiva.
			Realização da leitura coletiva
	Episódio 4 Interpretação do texto	Ciclo 1	Interpretação do texto com perguntas da professora e respostas dos alunos
	Episódio 5 Resolução das atividades escritas	Ciclo 1	Respostas dos alunos aos exercícios lacunados

Para melhor visualização da prática pedagógica dessa professora na observação realizada, descrevo a seguir trechos de sua aula. Aqui a professora afirma discutir com os alunos as questões do ensino da língua portuguesa e prepará-los para a avaliação bimestral. O dado apresentado a seguir tem como objetivo refletir sobre a subasserção “As atividades centradas na nomenclatura gramatical, embora tomem a maior parte no ensino da língua materna, pouco contribuem no uso efetivo da língua escrita”.

A professora distribui as cópias de dois textos para serem trabalhados com as crianças:

## texto 1

Um carrinho para Rafaela  
Ricardo é filho único e vai ganhar uma irmãzinha.  
Rafaela foi o nome que Ricardo escolheu para sua irmã. Ele não vê a hora de Rafaela nascer.  
Os pais de Ricardo foram de carro à cidade para comprar o carrinho da menina.  
Ricardo quis ir junto para ajudar a escolher.  
Quando ele viu o carrinho de passeio, correu, segurou-o e disse:  
\_ O carrinho será este, mamãe! Ele tem um guarda sol aqui em cima para proteger Rafaela e um lugarzinho, aqui do lado, para eu levar minha garrafa de suco.  
Os pais de Ricardo levaram o carrinho que ele escolheu, e todos voltaram felizes para casa.  
Agora, Rafaela já pode nascer.  
Graça Boquet

## texto 2

O padrinho Hugo  
Meu padrinho Hugo tem o hábito de me levar ao zoológico sempre que tem um horário livre para passear.  
Ele é um homem muito engraçado! Colocou nomes em alguns bichos do zoológico só para homenagear seus filhos, que já são adultos.  
A hiena ele chama de Helô, por causa da Heloísa, que é muito alegre e risonha.  
O hipopótamo ele chama de Capitão Hermes, por causa do Hermano, que é bem forte e toma banho toda hora.  
Ele, agora, está procurando um animal que se pareça comigo para colocar o nome de Hélio. Aí, eu também serei homenageado.  
Que bicho será que tem a minha cara?  
Graça Boquet

A primeira orientação foi para que os alunos realizassem uma leitura silenciosa do texto 2, informando que o texto 1 seria lido em outro momento. Após um determinado tempo, a atividade se desenvolve da seguinte forma (a legenda usada é a mesma da descrição anterior):

P. Tem algumas crianças que sempre leem, então eu quero ouvir as que não leem espontaneamente. Cada criança vai ler um parágrafo. Quantos parágrafos? Quais as pontuações que aparecem no texto.

A1 seis.

As. Falas simultâneas.

P. Ponto final, vírgula, exclamação, interrogação...

Após essas perguntas, alguns alunos são escolhidos para ler o texto. Os alunos leem com pouca fluência e a leitura é quase inaudível. Logo após essa leitura segmentada (um parágrafo para cada aluno) continua a conversa sobre o texto:

P. Agora a N. vai ler o texto todo.

A aluna faz leitura, apresentando bem mais fluência que os primeiros.

P. Esse texto conta a história de quê?

As. Do menino tia...

P. Sim do padrinho que leva o menino ao Zoológico. O padrinho sempre leva?

As. Não

P. Em que ocasiões ele leva?

As. Quando tem horário livre...

P. O padrinho já ia ao Zoológico antes de levar o afilhado?

As. Não.

P. Como que a gente sabe disso?

A2. O padrinho colocava apelidos nos animais, quando os filhos eram pequenos.

P. Esse texto tem várias palavrinhas com a mesma letra, alguém observou?

As. H...

P. E como é o som?

As. Falas simultâneas e incompreensíveis...

P. Quem está narrando? Olha a primeira palavrinha...

As. O menino.

P. Agora, nós vamos pegar o caderno de português... primeiro vai colar o texto no caderno e depois copiar a atividade embaixo.

A professora escreve no quadro a seguinte atividade:

- 1) Retire do texto todas as palavras que se iniciam com a letra H.
- 2) Agora reescreva essas palavras separando suas sílabas e classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
- 3) Escolha três das palavras que você separou as sílabas e faça uma única frase.

Após uma hora e trinta minutos, a professora responde com os alunos à atividade, escrevendo as respostas no quadro. A maioria dos alunos apresenta dificuldade para responder à questão 3.

Percebi que o texto faz parte sim da prática de sala de aula dessas professoras, como está presente na maioria das aulas de língua materna. No entanto, vale refletir sobre o seguinte: estamos falando de que texto e que trabalho está sendo feito em sala de aula com e sobre ele (texto)?

Já é bastante discutida a dificuldade que os alunos apresentam para escrever, estejam eles em início de escolarização ou prestando exames de vestibular ou de concurso. Massini-Cagliari (2005) reflete sobre questão:

Talvez a origem de todos esses problemas em relação à produção de textos esteja na própria maneira como a escola trata os textos escritos, desde a alfabetização até o segundo grau. Talvez a própria *concepção* de “texto escrito” da escola, passada para os alunos desde a alfabetização, seja mesmo a responsável por todas essas dificuldades. (p.62).

O texto, nas aulas observadas, recebe um tratamento bem distanciado do proposto pelos que adotam uma perspectiva interacional:

O texto não é apenas uma unidade linguística linear, uma sequência de sentenças compostas de palavras, mas entrecruzamento histórico de coesão interna e coerência textual. Há nele uma incompletude constitutiva – o que não representa falta, mas potencialidade. Assim compreendido, o texto é uma unidade significativa que se constitui historicamente e, nesse processo, incorpora os papéis sociais do contexto e dos interlocutores. (CORÓIA, p. 146).

Na segunda observação, o texto é apresentado em sua forma escrita. Mas outra vez levanta-se a questão: estamos falando de que texto? A professora traz para a sala de aula cópias de textos que foram retirados de seu suporte original (provavelmente um livro paradidático). Propõe uma leitura silenciosa para ser realizada por alunos que apresentam várias dificuldades com o ato de ler. Em seguida, solicita que os alunos, e desta vez, escolhidos os que têm mais dificuldades, leiam em voz alta cada parágrafo do texto.

A professora não suscita nenhuma reflexão sobre as condições em que foi produzido esse texto. Não fala sobre o seu título, nem sua autora. Não discute sobre a presença da ilustração (na cópia dos alunos tem uma ilustração). Esses elementos tão importantes para estrutura textual são abandonados.

O texto, conforme se pode observar na sua reprodução acima, apresenta vários problemas de textualidade: a coesão, por exemplo, é praticamente realizada apenas pelo processo da repetição do pronome “ele” (texto 2). Parece tratar-se de um texto que tem como objetivo apenas o trabalho com o uso da letra “h” em início de palavras. A discussão promovida pela professora aponta para um desejo de trabalhar a compreensão textual, no entanto, ela sente-se insegura e formula perguntas (a maioria) voltadas para um único aspecto: a informatividade (as respostas são localizadas explicitamente).

A atividade proposta a partir do texto comprova qual a intenção de seu uso: outra vez é a estrutura da língua que é enfatizada e como se tratava da mesma série, na mesma escola e no mesmo período letivo, os conteúdos são os mesmos.

É preciso entender que o texto, seja ele oral ou escrito, se completa na interação, ou seja, o texto constitui-se como um roteiro para o leitor, na leitura e discussão sobre

ele, construir seus significados. É no diálogo construído em sala de aula que os efeitos de sentidos são estabelecidos, formados e reformulados com os interlocutores. A língua e seu ensino constituem ação de sujeitos reais. “É importante abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da fantasia dos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 115).

Portanto, não basta ter a intenção de trabalhar com o texto para estar de acordo com os que o defendem como unidade mínima para o ensino da língua, é necessário que o trabalho com e sobre a língua materna envolva gêneros e tipos textuais e lide, nesse sentido, com textos que circulam em práticas sócias situadas, atendam a diferentes demandas sociais e se estruturam em diversas formas.

#### 4.2.1.5 Atividades desenvolvidas em sala de aula para o ensino de sinônimos e antônimos

Este dado discute duas questões de uma prova de língua materna na turma. Na avaliação, entre outras questões sobre a estrutura da língua, encontram-se as seguintes:

- 1) Descubra no caça palavras os antônimos das palavras abaixo:

OPDMOTGEKNM	SADIOTE	EA	IGUERRANT
OUPRESENTE	PNAÇZA	IQXIR	TINÍCIOBS
TGYWFHKL	SBHVC	BONITOR	RHNJBRAVOY
IPMW	TRASEIRAN	NORSV	IIFKUPESGRAND
EOPÇ	NIGUAL	BCMLOIS	IPICLMCHGKDOS
OEW	PÇQT	YEXZYIT	NVBMACIOSCXZFGT
REYSLÇ	TIA	YWE	OPKMNDTWOIPSIMPÁTI
COPQ	CHEIO	Y	

DOENTE	DIANTEIRA	ÁSPERO
PRESENTE	MIÚDO	ANTIPÁTICO
PAZ	DIFERENTE	VAZIO
FIM	ALEGRE	PRESO
FEIO	GROSSO	POBRE
MANSO	AMIGO	TUDO
IMPERFEITO	CERTO	



2) Leia as palavras abaixo e escreva os sinônimos delas nas cruzadas:

ABARCAVAM                      TRISTE                      ISOLADO                      MIRRADOS  
 AGUENTAM OFENDIDAS ABATES

(Na atividade havia o desenho da cruzadinha)

No momento em que os alunos depararam com essa atividade, houve uma demonstração de desconhecimento dos termos sinônimos e antônimos. Mas era uma situação de avaliação (prova escrita), o que impedia muitos esclarecimentos sobre os termos e a professora se limitou a dizer que já os havia explicado.

A professora, alguns dias depois, realizou a correção da prova e possibilitou a seguinte discussão sobre as propriedades semânticas de sinonímia e antonímia.

Quadro 11: Evento de letramento atividade de português sobre as propriedades de sinonímia e antonímia

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Correção de itens da prova de português	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Saudação
		Ciclo 2	Distribuição da prova
	Episódio 2 Releitura da prova	Ciclo 1	Releitura em voz alta da professora das questões da prova
		Ciclo 2	Comentários sobre a falta de atenção dos alunos na hora de responder a prova
	Episódio 3 Correção coletiva de 2 questões da prova	Ciclo 1	Orientações para a correção coletiva da primeira questão
		Ciclo 2	Correção coletiva da primeira questão
		Ciclo 3	Orientações para a correção coletiva da segunda questão
		Ciclo 4	Correção coletiva da segunda questão

Com relação à primeira questão:

### **Episódio 3, ciclo 1**

1. P. Eu vou falando e vocês vão vendo se vocês erraram ou acertaram.
2. A1. Acertei tudo

### **Episódio 3, ciclo 2**

3. P. O antônimo de doente? Aqui ó (aponta para a folha de prova)
4. As. Ausente...
5. P. Não. Doente é ausente? Não
6. A2. Bom...
7. P. Quando uma pessoa não está doente, ela está?...
8. A2. Boa...
9. P. Quando uma pessoa não está doente, ela está SADIA:
10. A3. Sadia é uma língua...
11. P. Lembra aí os produtos da sadiaaaaa.

Vamos observar a organização dessa atividade. As palavras estão totalmente fora de um contexto de uso. Isso dificulta a construção de seu sentido, uma vez que ao falar, ler e escrever as palavras adquirem seu significado nos textos. Esses textos devem fazer parte do repertório linguístico de seus usuários e circular em domínios sociais dos quais fazem parte. No entanto, a escola ainda faz questão de apresentar palavras soltas em suas atividades. No estudo de propriedades semânticas, atividades dessa natureza tornam o ensino mais equivocados, uma vez que é na relação com os outros constituintes do enunciado que a palavra ganha sentido. Portanto é nessa relação que se pode apresentar um sinônimo ou um antônimo para determinada palavra. Vejamos que no pequeno diálogo promovido pela professora, no momento da correção, os alunos buscam em seu conhecimento de mundo as palavras que mantêm alguma relação com as palavras do quadro.

Na linha L4, os alunos responderam, em uma só voz, que o antônimo de doente é ausente. Nesse caso, há duas possibilidades de explicação para essa resposta. A primeira é que eles fazem uma relação entre as palavras “doente” e “ausente” pela semelhança da sequência sonora. A segunda é que a relação é feita com o conhecimento que os alunos possuem de que, quando alguém está doente, ele está ausente. Isso eles vivenciam no dia-a-dia de sala de aula, com os motivos que os levam a faltar às aulas. Em ambas as possibilidades, há demonstração de que o termo “antônimo” ainda não foi assimilado por esses alunos como uma palavra que dá ideia com sentido contrário.

Nas linhas L2 e L4, após uma breve explicação da professora, um aluno compreende que antônimo apresenta uma ideia com sentido contrário. No entanto, sua resposta reflete seu conhecimento de mundo, usando uma palavra de seu repertório linguístico. Dificilmente, em sua comunidade de fala, este aluno ouve a palavra “sadio” para negar que uma pessoa esteja “doente”. O que o aluno costuma ouvir é “bom” e “boa” para homem e mulher respectivamente. Como, por exemplo, “agora você já ficou *bom*, pode ir para a escola”.

A professora deixa de aproveitar esse conhecimento dos alunos, ignorando sua participação e, convencida de que eles não chegariam à resposta considerada correta, lhes diz na L9: *Quando uma pessoa não está doente, ela está SADIA*, dando muito ênfase à palavra “sadia”. Essa palavra é associada por um aluno como marca de um produto que ele conhece e a professora aproveita esse conhecimento para fixar o que ela considera como único antônimo para “doente”.

O episódio a seguir diz respeito à correção da atividade sobre a propriedade semântica de sinonímia. A professora começa apresentando uma breve explicação sobre essa propriedade.

### **Episódio 3, ciclo 3**

1. P. Pronto, leia as palavras abaixo e escreva o sinônimo, que que é o sinônimo? Uma coisa parecida...(faz gestos com as mãos) quer dizer é a mesma palavra pra dizer a mesma coisa...o antônimo quer dizer o con...
2. As. Trário.
3. P. não tô ouvindo, será que vocês tão falan...
4. As. O contrário (gritando)
5. P. E o sinônimo
6. A.É parecido

### **Episódio 3, ciclo 4**

7. P. Pareci:do. Qual é o sinônimo de abarcar?
8. As. Abraçar.
9. P. Abraçar. É a mesma coisa...
10. As. Acertei...
11. P. Sinônimo de triste...
12. As. Infeliz
13. P. infeliz...
14. As. Acertei...
15. P. Sinônimo de isolado?
16. As. Sozinho.
17. [...]
18. P. Mirrado

19. As. (Silêncio)
20. P. Mirrado é o sinônimo de? Murcho, uma coisa murchinha, mirrado
21. P. Sinônimo de aguentam?
22. A. Suportam
23. P. Ai gente eu não aguento mais aquele chato do diretor aqui me perturbando...é mesma coisa de dizer: eu não suporto mais o diretor. Com a mesma palavra a gente só muda, a gente não muda o sentido da frase.
24. P. Ofendido. Eu tô tão ofendido...
25. As Magoado...
26. P. É a mesma coisa não muda um sentido da frase. E abater?
27. As. [silêncio]
28. P. Vai passando um passarinho ali, eu to com uma espingarda, tum, abati um passarinho...
29. As. Matar...
30. P. Derrubar... abater é sinônimo de derrubar

As primeiras participações dos alunos levam-nos a acreditar que a propriedade semântica de sinonímia foi mais bem compreendida por eles que a de antonímia. Porém no desenrolar desse diálogo, em que a fala dos alunos só aparece para responder à professora, nota-se que a relação feita acontece porque as palavras apresentadas estão mais próximas de seu repertório linguístico (abraçar, triste, isolado). À medida que aparecem palavras com as quais eles não estão acostumados, a professora precisa fazer um esforço maior para levá-los à resposta. É o que acontece na linha L18, quando a professora apresenta a palavra “mirrado”. Na L19 há um silêncio total na sala e uma demonstração de desconhecimento por todos os alunos, o que leva a professora na L20 oferecer a resposta esperada.

Na linha L21 aparece, outra vez, uma palavra não muito familiar a esse grupo de alunos. Apenas um aluno ofereceu a resposta prevista, no entanto, a professora não o ratificou. Ela optou por contextualizar o uso da palavra com acontecimentos do dia a dia. Nesse turno, a professora aproveitou para reforçar a definição que ela considera para a propriedade semântica de sinonímia: *Com a mesma palavra a gente só muda, a gente não muda o sentido da frase*. Aqui a professora mostra desconhecer as relações que as palavras mantêm com as demais do enunciado e que é possível, que dependendo do contexto em que apareçam, pode sim provocar mudança de sentido a troca de uma pela outra. É preciso atentar que, conforme já dito neste trabalho, não há sinônimos perfeitos.

Após essa aproximação do contexto de uso da palavra, os alunos oferecem a resposta esperada (L25). A definição é mais uma vez reforçada na linha L26.

Outra vez o silêncio toma conta da sala de aula. Ao ouvir a palavra “abater”, os alunos demonstram que não fazem ideia do que se trata. A professora mais uma vez lança mão do que acredita fazer parte do conhecimento de mundo dos alunos e cria uma situação hipotética para usar essa palavra (L28): *Vai passando um passarinho ali, eu tô com uma espingarda, tum, abati um passarinho...* A palavra que faz parte do repertório dos alunos, para essa situação é “matar” e não “derrubar” como requer a atividade e espera a professora. A participação dos alunos é ignorada, mesmo apresentando uma palavra com possível interpretação semântica de sinonímia na situação hipotética criada.

Uma atividade desenvolvida com os mesmos alunos, a partir da leitura e compreensão de um texto e a construção de sentidos semelhantes e opostos de algumas palavras, considerando os enunciados em que estão inseridas facilitaria a construção dos conhecimentos sobre as propriedades semânticas de sinonímia e antonímia. Isso, se a atividade apresentar como propósito a possibilidade de algumas palavras poderem ser substituídas por outras sem prejuízos no sentido desejado em certos contextos, bem como, de algumas palavras poderem mudar o sentido original de um enunciado.

Diferente de trabalhar as palavras fora do texto, conforme as questões demonstradas anteriormente, o trabalho com as palavras no texto ampliaria o conhecimento de mundo dos alunos e, ao mesmo tempo, possibilitaria a percepção dos significados e das intenções do autor. Além disso, faria com que esses aprendizes novíços da língua escrita se familiarizassem mais com a estrutura da língua e, principalmente, com os possíveis sentidos que as escolhas lexicais podem fornecer.

A participação dos alunos na correção da atividade demonstrou que o sentido que eles dão às palavras é construído a partir do que já conhecem. A percepção da língua é, portanto, resultado da convivência em suas comunidades de fala. Ao professor cabe acolher, ratificar e ampliar esse conhecimento. Só com essa consciência, será possível elevar o nível de letramento na escola e, assim, tornar os alunos agentes na compreensão e produção de textos.

Não se nega aqui a necessidade de trabalhar a estrutura da língua também com unidades linguísticas, como palavras, sílabas e letras, mas que isso não se torne a praxis no ensino da escrita. Um trabalho exaustivo e sistemático na sala de aula para levar os alunos a consolidarem o uso da língua na modalidade escrita deve ter como unidade básica o texto, como materialização de gêneros textuais que circulam na sociedade. É o trabalho com o texto que permite ao aluno alcançar o desenvolvimento das quatro habilidades previstas nos objetivos, definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais

para o ensino fundamental, quais sejam: ouvir bem, falar bem, ler bem e escrever bem. Segundo Ferrarezi (2008, p. 18), o desenvolvimento eficaz dessas quatro habilidades permitiria que a língua materna fosse realmente utilizada como instrumento de sociabilização, compreensão do mundo e desenvolvimento pessoal e crítico.

Quadro 12: Evento de letramento aula de português ocorrida no dia 30/03/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
PROVA DE PORTUGUÊS	Episódio 1 Revisão dos temas da prova	Ciclo 1	Saudação
		Ciclo 2	Reclamações dos alunos sobre a realização da prova
		Ciclo 3	Revisão dos temas da prova
	Episódio 2 explicação sobre temas comuns	Ciclo 1	Ativação sobre os conteúdos da prova
	Episódio 3 Entrega das provas	Ciclo 1	Entregas das provas
	Episódio 4	Ciclo 1	Leitura em voz alta
	Episódio 5 Leitura silenciosa da prova	Ciclo 1	Orientações para a realização da leitura
	Episódio 6 Dúvidas dos alunos na realização das provas	Ciclo 2	Questionamentos dos alunos na realização da prova
	Episódio 7 Explicação de uma questão	Ciclo 1	Explicação da questão 6
	Episódio 7	Ciclo 1	Recolhimento das provas

Ao chegar à sala de aula, os alunos já estavam se organizando em fila para irem ao banheiro. As meninas me disseram que hoje era prova de português, por isso estavam indo ao banheiro no início do horário (nos outros dias eles costumam ir 15 a 20 minutos após a entrada em sala).

Ao entrar em sala, Messias<sup>30</sup> disse que a professora não havia avisado que era prova. Outro aluno, o Sóstenes, afirmou que sim e Julião disse que também não sabia da prova.

Quando todos os alunos voltaram do banheiro, a professora começou a fazer uma revisão para a prova, escrevendo no quadro:

Encontro vocálico

Ditongo: próprio

Tritongo: Uruguai

<sup>30</sup> Os nomes das crianças estão trocados.

Hiato: rainha

Substantivo

Próprio: Aline, Samuel

Comum

P. [escreve e explica] O que são substantivos próprios?

As. Uso de letra maiúscula, nomes de pessoas e países.

P. E substantivos comuns?

P. Uso da letra minúscula, a não ser que esteja em um texto depois de ponto.

Após essa breve revisão, a professora entrega as provas para todos os alunos que, nesse momento, já estão sentados em fila, mantendo uma certa distância uns dos outros para não se comunicarem durante a realização da prova.

Depois que todos receberam a prova, a professora lê em voz alta todos os comandos das questões. Logo que termina, alguns alunos solicitam explicação para entender a primeira questão. Raniele vai à mesa da professora e lhe pergunta o que é sublinhar. A professora se mostra assustada com a pergunta e pede a outro aluno para explicar para a colega. Esse diz que também não sabe. Outros alunos falam em voz alta que é passar uma linha embaixo da palavra.

Enquanto fazem a prova, percebo vários alunos batendo palmas, como estratégias de identificar número de sílabas nas palavras. Saulo vai à mesa da professora certificar-se de que estava circulando as palavras certas. A professora o corrige reafirmando de que não era para circular e sim sublinhar. Ele volta e no caminho fala para um colega que não era para circular.

Muitas crianças vão à mesa da professora para que ela explique a questão 3. Só depois de explicada por muitas vezes e com a informação de era para identificar se a maioria das palavras de cada grupo seria ditongo, tritongo ou hiato, é que as crianças começaram a entender.

O aluno Sóstenes pede explicação para a questão 1 e tem sua prova riscada de caneta vermelha para entender que era para sublinhar as palavras. A professora passa uma linha embaixo de todas as palavras que têm encontros vocálicos, mostrando-se irritada com a falta de compreensão do aluno.

Alguns alunos continuam sem entender a questão 3. A professora escreve uma simulação da questão no quadro da seguinte forma:

( ) xxxxxxxx ( ) xxxxxxxx ( x ) xxxxxxxx ( ) xxxxxxxx

E explica: marquei a palavra tal porque a maioria é ditongo e ela é hiato. Os alunos se dão por satisfeitos.

À medida que vão terminando a prova, os alunos pegam livros de literatura infantil que estão em um armário da sala e começam a ler em voz baixa. Começo a me perguntar: Como será que essas crianças veem a leitura e que sentidos são dados aos textos que leem?

Quanto ao “conteúdo” cobrado na prova fiquei com a impressão de que a maioria não sabia do que se tratava, era tudo muito abstrato para eles. Eles apresentam muitas dificuldades para entender o comando da questão quando leem sozinhos. É necessário que alguém leia e explique. Além disso muitas palavras não fazem parte de seu léxico. Com isso volto a me questionar sobre o sentido que tem o ensino da língua centrado na nomenclatura de classes gramaticais para esses alunos que ainda não leem fluentemente.

Sabemos que essas crianças têm pouco contato com a língua escrita, sendo que, é, portanto, a escola a agência responsável por lhes transmitir essa modalidade da língua. Surgem então mais questões para reflexão:

- não seria o caso de usar melhor o tempo que essas crianças passam juntas com a professora para se apropriarem dos conhecimentos acumulados na sociedade?
- Não é na escola o lugar ideal para ampliar o repertório linguístico dessas crianças que em casa convivem com pessoas com uso reduzido da língua na modalidade escrita?
- A língua na modalidade escrita e oral, quando ensinada sistematicamente serve para ampliar competência discursiva de seus usuários. Não é na escola, a sala de aula o locus privilegiado para isso, tendo em vista o contato com a professora, um par mais competente no uso da língua?

Essas questões continuam alimentando o meu trabalho de pesquisa e subsidiando a proposta de cooperar com a prática pedagógica da professora colaboradora, o que me leva, em vários momentos, discutir sobre o tema nas coordenações pedagógicas e propor algumas atividades das quais trato em seções deste capítulo.



#### 4.2.1.6 A construção do diálogo na sala de aula: o papel do aluno na interação de sala aula

Como defendido em todo o corpo deste relatório de pesquisa, a apropriação dos conhecimentos sobre a língua são construídos na interação na sala de aula entre os sujeitos que a constituem como uma verdadeira comunidade de fala. Nesse sentido, para perceber como essa interação acontece, demonstramos aqui alguns dados sobre o desenvolvimento da oralidade dos alunos, segundo a concepção da professora colaboradora.

A professora relata a intenção de proporcionar o diálogo em sala de aula e desenvolve a ATA que será demonstrada no quadro seguinte:

Quadro 13: Evento de letramento aula de matemática com o fim de desenvolver o diálogo entre as crianças

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Aula de matemática: formulação de problemas	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Saudação
	Episódio 2 Explicação da atividade	Ciclo 1	Orientação para o desenvolvimento da atividade
		Ciclo 2	Divisão da turma em duplas
	Episódio 3 Realização da atividade proposta	Ciclo 1	Realização da atividade nas duplas
	Episódio 4	Ciclo 1	Perguntas e respostas entre professora e duplas
		Ciclo 2	Perguntas e respostas entre professora e duplas
		Ciclo 3	Perguntas e respostas entre professora e duplas
		Ciclo 4	Perguntas e respostas entre professora e duplas

Antes da atividade ela explicou que aula de matemática também era um momento de trabalhar o uso da língua e, por essa razão, depois de elaborarem os problemas, os alunos iam falar sobre os sentimentos despertados durante o trabalho. Vejamos aqui como foi o desenvolvimento da oralidade promovido com a ATA nessa observação e a análise aqui proposta. Para análise dessa ATA, usamos os conceitos da Sociolinguística Interacional, já discutidos no capítulo II seção 2.7.2. Na descrição, a seguir, P. representa a fala da professora; A1, A2, representam falas individuais de alunos e As representa a fala de vários alunos ao mesmo tempo; // representam pausas na fala.

1. P. Qual é o seu sentimento? O que você achou dessa atividade? É a dupla+ a dupla vai me dar essa resposta. O sentimento aí Vinícius que você achou de realizar esse problema, de realizar esse problema, de criar um problema seu...
2. .A1. Acho que foi muito legal, né...
3. P. O seu... legal, legal. Qual é o sentimento legal? /// sentimento gente, o que a gente sente, no coração, na cabeça.
4. As. Falas simultâneas e incompreensíveis.
5. P. Calma.
6. A1. Alegre.
7. P. Você sentiu? Alegre? Quando produziu o seu problema?
8. A1. Alegria.
9. P. Alegria (escreve a palavra no quadro e se volta para próxima dupla). Vocês?

Na linha (1), a professora inicia o turno, fazendo uma pergunta. Ela mesma percebe que a formulação da pergunta pode apresentar dificuldade para a compreensão dos alunos, então a reformula. Em seguida explica como a resposta deve ser dada, ou seja, ela determina as regras de participação na interação. Nem todos os alunos podem falar, mas apenas um em cada dupla. Nesse evento está determinado. Quem tem direito à fala é apenas metade da turma.

Ao falar o nome do aluno, a professora nomeia o próximo falante, com isso ela seleciona qual o aluno da dupla terá vez e voz. Embora ela tenha dito no início que apenas um pode falar, isso não significa que seja qualquer um, é aquele que ela mesma selecionar.

Ocorre neste turno mais de uma repetição, como forma de tornar mais claro a intenção da falante primária.

O aluno selecionado (L.2) toma o turno, e por um momento torna-se o falante primário, exercendo a sua vez de falar. Porém ele faz sua exposição, colocando-se sob a avaliação da professora. Isso ele faz com a expressão corporal, uma vez que ao falar abaixa a cabeça e a voz, à medida que se pronuncia. Também pela escolha linguística do

verbo “achar”, demonstra não ter certeza se é aquilo que a professora quer ouvir. O uso do marcador “né” com a entonação de que a sua fala deveria ser expandida também demonstra incerteza do falante.

Na (L.3), a professora retoma o turno, iniciando uma pergunta para o aluno, por certo para que ele reformule sua fala. Ela interrompe a pergunta e repete duas vezes a palavra usada pelo aluno para expressar seu sentimento. Em seguida, faz-lhe uma pergunta em cima da palavra, voltando-se para o aluno selecionado como interlocutor. Percebendo que o conceito não era claro, a professora volta-se corporalmente para a toda a turma e tenta explicar o que ela entende por sentimento.

Após a explicação há um amontoado de falas (L.4), os alunos tentam expressar uns para os outros o que estão entendendo a respeito do propósito da professora. Nenhuma das vozes ecoadas é ouvida e a professora não os reconhece como falantes. Volta-se novamente para o aluno antes selecionado.

Na (L.6), o aluno entende que tem a vez de falar, então reformula e expressa seu sentimento com outra palavra.

A professora avalia a fala do aluno em três perguntas diferentes e complementares (L.7).

Na (L.8), na entonação da voz da professora, o aluno reconhece que ainda não satisfaz, então tenta uma outra palavra.

Na (L.9), a professora acata a resposta do aluno e demonstra que agora reconhece como uma palavra que pode expressar um sentimento. Escreve a palavra no quadro, depois de repeti-la como forma de ratificação. Em seguida seleciona com o olhar e a expressão linguística “vocês” o próximo falante e o diálogo continua:

10.AA. vários alunos falam ao mesmo tempo.

12.A2. Eu?

13P. Não a dupla do Júnior // a dupla, né só uma pessoa não.

14.A3. Emoção.

15.P. Emoção? Emoção, vamos lá Lorena e Felipe /// é pra falar sentimentos que ainda não tem no quadro.

16.A4. Emoção (fala baixo)

17.A5. Já tem emoção.

18.A4. Amor.

19.P. Amor? Amor. Trabalhar com o colega desperta o sentimento de amor. Vocês dois (olhando para outros alunos). Vamos, é um pra dupla. É um pra cada dupla. Vai vocês...

Muitos alunos desejam ocupar o turno e se auto-selecionam como falantes primários. Começam a falar de uma só vez. (L. 11).

(L.12)Um aluno que estava na direção do olhar da professora se auto-seleciona para tomar o turno. A professora não reconhece a auto-seleção e nomeia o próximo falante (L.13), usando como estratégia o nome de um dos alunos da dupla. Aproveita para reafirmar que a dupla tem a vez de falar, mas apenas um aluno tem voz.

Na dupla, um dos alunos se auto-seleciona (L.14). E expressa com uma palavra o seu sentimento em relação à realização da atividade. O turno do aluno não é ampliado, mas é avaliado com uma pergunta e a repetição da palavra. Em seguida, após um momento de silêncio, a professora nomeia a próxima dupla, selecionando-a para tomar o próximo turno. A professora expande o seu próprio turno, informando outra regra para esta interação (L.15).

(L.16). Temendo a avaliação da professora, a aluna selecionada como falante primária, expressa seu sentimento. Um aluno se auto-seleciona como falante para reprovar a palavra expressada pela colega (L.17), porque infringe a regra que a professora determinou. A professora olha para os alunos e espera a reação da aluna que está com a vez e voz.

A aluna reconhece o colega como falante autorizado acata sua reprovação. Depois assume o turno com outra palavra (L.18).

Na (L.19) percebe-se que a professora assume o turno, novamente, fazendo uma avaliação da intervenção do falante e ampliando, nas suas palavras o que ela supõe que o aluno quer dizer. Em seguida nomeia o próximo falante, lembrando uma das regras da interação.

(...)

28.P. Letícia e Jordana. Vocês...

29.A9. Interessante.

30.P. Interessante, ah! Você achou interessante?

31.AA. (os alunos falam e cantam)

32.P. Interessante é com dois /s/ ou com /ç/? Como será? Sabrina! Sabrina e Carlos! Qual o foi o sentimento ou a sua opinião sobre essa atividade de matemática?

33.AA (falas sobrepostas)

34.P. Vão pensando vocês aqui, ó... pra andar rápido... tem duas duplas devendo...Leandro!

35.A10. Eu não fiz..

36.P. Tá, mas o que da atividade que você fez? Ah então você /// Tá triste, triste? Ah triste.

37.A11. Por quê? O que que aconteceu?

38.P. Por quê? Por que você tá triste?

Como o falante selecionado não assumiu o turno, a professora repete, agora falando os nomes das duas alunas da dupla para que uma delas se auto-selecione (L.28). A professora acata a fala da aluna, vira para o quadro para escrever a palavra (L.30).

Há uma tentativa, por parte dos alunos, de mudança de tópico: a escrita da palavra. No entanto, fica só no turno da professora, que antes de acatar a resposta dos alunos, nomeia a próxima dupla que tem o direito à fala.

(L.34). A professora tenta agilizar a conversa, apontando para alguns alunos que ainda não falaram.

Por não ter realizada a atividade, o aluno não se acha no direito de emitir sentimento e demonstra uma expressão triste (L.35). A professora percebe na expressão do aluno que ele não está satisfeito, então infere que está triste e em seguida o interroga (L.36). Antes da resposta do aluno que não se sente ratificado como falante, ela própria afirma que ele está triste em um tom de admiração.

(L.37). Outro aluno se auto-seleciona e questiona o motivo da possível tristeza do colega. Só depois dessa intervenção é que a professora questiona o motivo da suposta tristeza do aluno. O aluno então se sente autorizado a falar:

39.A10. Amanhã teria o campeonato...

40.A1. É por causa que amanhã tinha o campeonato e não tem...por isso...

41.P. Psiu! Campeonato deixa pra outro dia. Vamo lá vocês dois!

42.A1. Ô professo...

43.P. Psiu! Achou? Legal, legal. Ah! O legal foi onde foi o mesmo que ele falou.

44.A14. Empolgado.

45.P. Empolgado! Ficou empolgada porque... psiu! A opinião da colega... ficou empolgado porque usou o pensamento. Vamos colocar aqui. Vai chegar sua vez, já passou a sua...(dirigindo-se aos alunos que queriam falar).

46.A15. Ansioso.

47.P. Ansioso. Ansioso. Qual é a letra que vou usar /s/(faz o som do s). como que eu escrevo a palavra “ansioso”.

48.As e P. A- N- C – I –O- S-O .

49.P. Cadê o dicionário? Vocês dois! Você acha que é o quê? Com dois /s/, com dois /s/ aqui? Vocês dois! Procura a palavra “ansioso” pra ver se tá certo...vocês (dirigindo-se a outra dupla, enquanto alguns alunos falam sobre a escrita da palavra e outros folheiam o dicionário).

O aluno, então, assume o turno de fala e ocupa sua vez de emitir o seu desabafo, referindo-se ao evento de que ele gostaria de estar participando e provocando mudança de tópico (L. 39). (L.40), outro aluno se auto-seleciona como falante primário e assume o turno, insistindo no novo tópico por ser este o assunto que interessa a toda a turma no momento. Os demais alunos se empolgam e esperam ter direito de falar.

A professora não acata a mudança de tópico e seleciona a próxima dupla que deve assumir o turno (L.41). O aluno tenta prosseguir no tópico do interesse da turma (L.42).

A professora interrompe a fala do aluno com o marcador linguístico “psiu” (L.43) e dá continuidade ao tópico da aula, repetindo a fala do último aluno que tomou o turno. Não foi possível ouvir o aluno falando, dadas as circunstâncias em que se encontrava a sala depois de mencionar o tópico campeonato. Só foi possível perceber o que o aluno falou, porque a professora usou a mesma estratégia de repetição e avaliação, usada em todas as contribuições dos alunos.

Uma aluna é selecionada, desta vez pelo movimento corporal da professora, que se volta e aponta para ela. A professora novamente repete a fala da aluna, dessa vez ratificando-a com entusiasmo e chama a atenção para que os demais alunos a ratifiquem (L.45). Vira-se para o quadro e usa a forma linguística 1ª pessoa do plural como forma de afirmar que todos compartilham da mesma ideia. Alguns alunos pedem para falar, mas a professora chama a atenção deles e lhes pede para aguardar a vez de ter a voz.

Desta vez a palavra pronunciada pelo falante selecionado é repetida, não apenas para acolhê-la, mas, sobretudo, para que seja feita uma reflexão sobre sua escrita. A professora demonstra em seu questionamento que esta é uma palavra que apresenta dúvida e que, portanto, deve ser observada sua forma escrita (L.47).

Os alunos e professora recitam em voz alta e pausadamente todas as letras com que eles acreditam que formem a palavra em questão. Enquanto isso a professora escreve letra por letra no quadro.

A professora continua colocando a escrita da palavra sob a avaliação dos alunos e solicita a alguns que consultem o dicionário (L.49). Os alunos procuram e quando encontram ditam a palavra que é novamente grafada, respeitando sua ortografia.

Após esse trabalho, que se estendeu durante um longo tempo da aula, a professora compôs uma lista de palavras no quadro:

Alegria	interessante	ansioso
Emoção	tristeza	feliz
Amor	ótimo	bom
Bem	contente	união
Felicidade	empolgado	maravilhoso

A partir dessa lista, a professora escreve a seguinte atividade no quadro:

- 1) Separe as sílabas das palavras e classifique-as.
- 2) Ligue:

Oxítona	ótimo
	emoção
Paroxítona	tristeza
Proparoxítona	ansioso

A professora me explica que está fazendo uma revisão dos conteúdos que farão parte da avaliação. Percebo nas paredes da sala, alguns cartazes com a classificação das palavras quanto ao número de sílabas e outros sobre a tonicidade das palavras.

Nessa observação foi possível perceber que a professora, por meio de suas intervenções, estabelece uma estrutura organizacional previsível para a interação. Desta forma, fica determinado como e quando as crianças podem assumir o turno, ou seja, elas devem reconhecer o contexto e interpretar as palavras da professora para, só assim, participar da interação.

Embora a professora, no início, tenha mostrada a preocupação em estabelecer o diálogo em sala de aula com os alunos, quando propõe que após uma atividade de matemática, eles possam emitir suas opiniões expressando sentimentos, ela cria regras explícitas e rígidas para esse diálogo. Os alunos, que já participam em outros ambientes sociais de interações face a face querem, a todo o momento, tomar o turno, mas, por diferentes formas, são silenciados. É a professora que passa a maior parte do tempo com a vez e a voz. Só ela tem o direito de iniciar cada turno e ao mesmo tempo de selecionar o próximo falante.

Aos alunos é permitido apenas responder às perguntas feitas pela professora. A pergunta é uma só para toda a turma. Essa é uma forma de manter o tópico previsto no planejamento da aula. O turno de fala dos alunos se resume a uma palavra e em nenhum momento esse turno é ampliado. No entanto, ao acolher a fala do aluno, ela é avaliada e, em vários momentos, a professora faz o retorno da fala reelaborando. Segundo Fairclough (2001,2008, p. 33),

A presença consistente de retorno pressupõe que os professores têm o poder de avaliar as contribuições dos alunos (raramente alguém se arriscaria a fazer isso fora de uma situação de aprendizagem) e mostra que grande parte do discurso de sala de aula concerne à avaliação do conhecimento dos alunos e ao seu treinamento para dizer coisas que são relevantes segundo critérios estabelecidos pelas escolas.

Esse comportamento faz com que muitos alunos, quando selecionados, fiquem inibidos para assumir o turno.

A manutenção do tópico é muito rígida durante a interação nessa aula observada. Por algumas vezes, os alunos tentaram mudar o tópico e não foram ratificados. Isso confirma que no discurso da sala de aula “alguns participantes têm mais força do que outros” e “não há regras partilhadas para a tomada de turno em que os participantes têm direitos e obrigações iguais, mas uma distribuição assimétrica de direitos” (FAIRCLOUGH 2001/2008, p. 39-40).

A professora quis demonstrar que trabalhava o ensino da língua a partir do texto construído pelos alunos e que não importava qual componente curricular estivesse em seu planejamento. Propôs, então, um diálogo a partir de uma atividade de matemática. A princípio, a intenção da professora sugeria o desenvolvimento da competência comunicativa, tão bem defendida na discussão atual sobre o ensino da língua, tanto nos PCNs, que enfatizam: “a linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas de conhecimento” (p.50); quanto por linguistas e sociolinguistas, entre outros estudiosos, como expressa Antunes (2003, p. 122) “[...] o objetivo último do ensino do português: *a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes*”.

No entanto, o “diálogo” promovido pela professora não possibilita a construção de um texto com os alunos. A professora perde a oportunidade de ampliar a resposta dos alunos, quando não os ratifica como sujeitos participantes da interação e não lhes possibilita refletir sobre o assunto/tema da atividade. Pelo contrário, ela avalia cada contribuição e a aceita ou rejeita de acordo com a proposta que fora estabelecida. O suposto diálogo é sistematizado em uma lista de palavras e, então, emerge a atividade com a língua, que tem como objetivo revisar “conteúdos” que já estavam sendo trabalhados ao longo do bimestre. É o trabalho com a estrutura da língua (separação de sílabas e classificação quanto ao número de sílabas e quanto à tonicidade) que aparece na prática da aula observada. Fica então a reflexão, que sentidos têm essas palavras, quando dispostas em lista e sujeitas a essas classificações? Como esta atividade com a palavra distancia-se da proposta de ensino da língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista? Segundo essa perspectiva: “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*”



(BAKHTIN, 2002, p. 113). A atividade, no entanto, se resume no estudo do signo linguístico desprovido de qualquer relação com o contexto em que ele estava inserido e para o qual foi construído.

#### 4.2.1.7 O uso do tempo no espaço da sala de aula

Postulamos para alcançar um dos objetivos específicos desta pesquisa a seguinte asserção: “O desempenho dos alunos é resultado das estratégias produtoras ou não-produtoras no ensino da escrita e no uso do tempo em sala de aula”. Para nossa análise, apresentamos os seguintes quadros, considerando a discussão realizada sobre o tema no aporte teórico, e sobretudo, levando em conta a importância do tempo em que os alunos ficam na escola como oportunidade de participação em situações de escrita, uma vez que em casa essas crianças têm pouco contato com práticas letradas.

Quadro 14: Evento de letramento aula de matemática realizada no 20/04/2010

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
	13:00	Entrada na escola	Alunos na fila	Os alunos passam uns minutos na fila esperando a vez de se dirigirem à sala de aula acompanhados pelo professor.
Atividade de matemática	13h05min	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	Segundo a professora este é o momento para que os alunos coloquem os “assuntos em dia” e não conversem durante a aula.
	13:20	Atividades de soma e subtração com três algarismos	Os alunos realizam as atividades escritas de soma e subtração	Os alunos estão sentados em fila e não podem ter contato uns com os outros
	13:31	Entrega de atividades	Alguns alunos começam a entregar as atividades para a professora.	A turma está totalmente concentrada em realizar uma quantidade de continhas em uma folha avulsa, xerocada

				pela professora.
	13:37	Devolução de atividades	A professora corrige as atividades uma a uma sentada a sua mesa.	À medida que recebe, corrige colocando certo ou errado e devolve para que o aluno refaça.
Atividades no livro didático de matemática	13:43	Distribuição dos livros	Dois alunos distribuem os livros entre os colegas	Todos os livros didáticos ficam em um armário da sala de aula.
	13:55	Explicação da atividade	A professora reclama que muitos alunos erraram os problemas na prova e agora devem resolver os que estão na página 47 do livro	Observo que na página anterior começa a explicação dos problemas com gravuras. Não identifico o motivo de a professora ter saltado essa página. Alguns alunos ainda não terminaram as operações da folha.
	13:58	Realização da atividade do livro	Os alunos copiam as atividades do livro, inclusive as gravuras	Esta atividade toma muito tempo em sala de aula.
	14:40	Término da atividade	Ao terminarem a atividade os alunos pegam o livro de literatura.	Um aluno, quando começa a ler o livro de piadas, aproxima-se de outros colegas para contá-las, a professora chama-lhes atenção para permanecerem em seus lugares.

	14:45	Correção da atividade	A professora corrige as atividades no quadro com a participação dos alunos.	Este é o momento de mais interação, percebe-se um interesse dos alunos em contribuir com as respostas.
	15:10	Lanche	Os alunos aguardam o lanche da escola, outros saem para comprar na cantina.	Quando o lanche chega, todos fazem uma oração coletiva agradecendo pelo lanche em poucas palavras
	15:20	Conversas	Os alunos conversam e brincam entre si esperando a hora de sair para o recreio.	Este é outro momento de muitas conversas e brincadeiras entre os alunos.
	15:30	Recreio	Os alunos saem para brincar fora da sala de aula.	Os alunos ocupam todo o espaço da escola, alguns correm, outros jogam bola e se reúnem em grupos para conversar.

É importante que todo o quadro de evento seja lido e analisado com bastante atenção, ou seja, a ideia é que o quadro de evento seja lido como se fora a imagem filmada em uma sala de aula. No entanto, para o início de nossas reflexões sobre o uso do tempo efetivo em sala aula, aqui queremos chamar a atenção para dois fatos que saltam a nossos olhos: um é o momento destinado ao subevento “conversa inicial” e o outro ao tempo destinado a realizações de operações matemáticas em uma folha avulsa xerocada.

A “conversa inicial” faz parte de todos os dias dessa sala de aula. Ela já está sistematizada na rotina desses alunos. Seu tempo prescrito pela professora é de quinze minutos, no entanto seu tempo real pode variar para mais ou para menos. Geralmente para mais, confirmado nos dados construídos a partir das observações. Como apontado

no quadro, a intenção da professora é a de que os alunos tenham um tempo para conversarem sobre assuntos diversos e de seus interesses e que com essa estratégia o tempo das “atividades pedagógicas” não seja “prejudicado” com essas conversas.

Sem dúvida, estabelecer um tempo de diálogo entre os alunos na sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento de suas aprendizagens. O que nos chama a atenção para o tempo aqui destinado para esse subevento é a forma como essa conversa está estabelecida. Nas várias observações realizadas, os alunos não contavam com nenhuma orientação para suas interações e esse tempo era gasto em gritos, brigas e correrias entre eles. Era uma verdadeira desordem na sala de aula. Outro aspecto que serve para questionarmos o tempo gasto é o fato de que a finalidade para a qual estava proposto não foi contemplada, uma vez que na realização das demais atividades os alunos continuavam a conversa e eram constantemente chamados à atenção por esse motivo.

Para o segundo fato, que diz respeito à realização das atividades de matemática, vamos começar a reflexão como um trecho da nota de campo nesse dia de aula.

“As crianças estavam todas sentadas em fila para realizar uma atividade de matemática. Pensei que fosse prova pela disposição das carteiras e comportamento dos alunos, mas a professora me disse que não. Logo percebi que a orientação era para que cada um realizasse sozinho a atividade. Sentei perto do Geraldo<sup>31</sup> e percebi que a atividade consistia em várias operações de soma já armadas (montadas). Observei também que várias crianças usavam os dedos para contar (somar) e muitos terminaram a atividade em poucos minutos. Entregaram para a professora e ela corrigia e devolvia chamando os alunos a sua mesa, mas sem fazer comentários. Os alunos faziam alguns comentários entre si, tais como: “o importante não é terminar, o importante é tá certo (comentário feito por Saul, que não conseguiu ser um dos primeiros...)”.

Ao receber a atividade, a aluna se senta e corrige. Ela refaz as continhas com erros, novamente como tarefa individual. Neste momento estou pensando sobre essa atividade: que conhecimentos estão sendo construídos em sua realização? Que relação há entre somar na escola e na vida? O que os alunos estão aprendendo além do que já sabem no tempo gasto com essa atividade?”

A nota de campo é muito extensa, já que o tempo gasto com a atividade também foi longo. Surgiram outros questionamentos além dos aqui relatados e cremos que cada um que participa dessa discussão, lendo e fazendo relações com o que já conhece da

---

<sup>31</sup> Os nomes dos alunos foram trocados.

prática de sala de aula ou do que pensa ocorrer durante o tempo em que os alunos permanecem nela, vai levantar questões sobre os aspectos aqui dispostos.

As atividades de matemática na escola também são situações de aprendizagens em que os alunos têm de lidar com a escrita. São situações em que as práticas sociais nas quais eles estão inseridos fora do ambiente escolar possam ressignificar e acrescentar seus conhecimentos. No entanto, vemos que a escola simplifica ou subestima a capacidade desses sujeitos e usa seu tempo com atividades completamente desvinculadas de contextos sociais reais. É muito difícil imaginar uma situação de demanda social em que uma pessoa encontre uma conta, seja ela de soma, subtração, ou qualquer outra operação matemática já montada. Apenas para dar o resultado. Por isso, o mais questionável em qualquer situação de aprendizagem é: que conhecimentos estão sendo construídos com o desenvolvimento de tal atividade?

Estamos certos de que para ensinar faz-se necessário selecionar, porque não é possível ensinar tudo, e de que, ao fazer essa seleção, transforma-se e reelabora-se o objeto a ser aprendido. Ou seja, na transposição didática do conteúdo há um distanciamento da forma como acontece em situações reais. É natural considerar esse fator no ambiente da sala de aula. No entanto, esse distanciamento não pode ser tão excessivo entre o objeto e sua referência social a ponto de perder completamente o sentido de fazer parte da prática pedagógica.

Vemos que o tempo gasto para que os alunos realizassem as atividades sozinhos, somado ao que usaram em conversas sem a orientação da professora, foi metade das horas de um dia de aula. Isso multiplicado pelos tempos assim gastos praticamente todos os dias do ano letivo gera um déficit significativo em suas aprendizagens. Passemos então para a observação de outro evento.

Quadro 15:Evento de letramento aula de português do dia 29/04/2010

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
	13:00	Entrada na escola	Os alunos aguardam os professores em filas no pátio da escola.	Um dos membros da direção chama o nome de cada professor para acompanhar sua respectiva turma para a sala de aula.
Aula de português	13:07	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	Conversei com uma aluna sobre suas atividades depois do recreio.

				Ela me disse que fazem dever, mas não soube explicar que dever
	13:15	Explicação da atividade.	A professora distribui uma cópia de uma consigna e avisa aos alunos que vão fazer uma produção de texto.	Não houve nenhuma explicação anterior sobre o processo de produção textual.
		Produção de texto	A professora informa que o texto deve ter começo, meio e fim	Também não há explicações sobre como podem ser essas partes do texto.
	13:20	Início da produção	A professora começa a leitura da consigna e é interrompida por uma mãe de aluno que chega à porta da sala. A professora avisa os alunos para lerem silenciosamente	Os pais devem procurar a professora em horário contrário à aula, mas é comum a atividade ser interrompida por um pai ou um funcionário da escola.
	13:22	Leitura silenciosa da consigna	Alguns alunos leem a consigna e começam a escrever o texto; outros conversam sobre assuntos diversos. Alguns pintam as ilustrações da folha; outros ficam indiferentes.	Enquanto a professora conversa na porta da sala, os alunos fazem muito barulho. A turma está em uma completa desordem.
	13:30	Leitura coletiva da consigna	A professora chama os alunos para lerem todos juntos a consigna da atividade. Fala sobre a necessidade de usar a pontuação, colocar um título e observar a cena para escrever a partir do que veem.	A consigna apresenta duas gravuras que mostram a sequência de eventos e o início de um conto sobre uma festa de aniversário. Não houve comentários sobre o tema nem levantamento de conhecimentos dos alunos sobre um assunto que faz parte de suas vidas.
	13:35	Escrita do texto	Os alunos escrevem o texto individualmente	Um aluno pergunta que atividade é para fazer, alguns

				respondem português, outros: interpretação de texto e outros: produção de texto: a professora confirma que é produção de texto e chama a atenção do aluno que pergunta por não haver entendido.
	13:55	Orientações individuais	A professora circula e faz algumas orientações individuais na escrita do texto. A professora fala: “primeiro você pensa, pensa no que vai escrever e depois escreve. Não pode ter preguiça, é só pensar no que vai escrever”. Olha a escrita de alguns alunos e pergunta se a palavra é um substantivo próprio ou comum, se deve ser escrita com minúscula ou maiúscula. Orienta os alunos a fazerem as correções formais.	Alguns alunos apresentam muitas dificuldades para começar o texto.
	14:18	Entrega dos textos	A professora solicita que os alunos coloquem os textos escritos sobre sua mesa para começar a próxima atividade.	Há passagem de uma atividade para a outra sem nenhum comentário da anterior. Os textos são colocados sobre a mesa.
Revisão de conteúdos	14:25	Atividades escritas	A professora escreve os exercícios com lacunas de ortografia e em ordem alfabética no quadro; Os alunos copiam no caderno.	Os alunos se concentram na cópia da atividade do quadro.
	14:54	Correção coletiva da atividade	Alguns alunos são nomeados para irem preencher as lacunas no quadro.	Alguns alunos questionam sobre a ordem alfabética de palavras que começam com a mesma letra, a professora considerou apenas a ordem da primeira. Muitos alunos apagam em seus cadernos a ordem em que colocaram, respeitando as

				letras seguintes, para deixar a atividade do jeito que foi corrigida no quadro.
	15:10	lanche	Alguns alunos comem o lanche oferecido na escola, outros saem para comprar.	No momento do lanche, os alunos conversam entre si, brincam, riem.
	15:30	Recreio	Os alunos saem para brincar fora da sala de aula	O recreio acontece em todo o espaço da escola, tem duração prescrita de 15 minutos, mas geralmente ultrapassa esse tempo, porque os alunos, depois que bate o sinal, vão ao banheiro, lavar as mãos e enfrentam uma fila nos bebedouros da escola.

Já nesse evento o que será ressaltado é o tempo destinado à produção de texto e seu resultado, assim como o trabalho com exercícios lacunados.

Vamos começar nossa análise desse quadro com a seguinte citação de Délia Lerner (1998, p. 13), que demonstra o pensamento contemporâneo de várias teorias e propósitos sobre a apropriação da língua na modalidade escrita:

Pode-se afirmar o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita na escola obrigatória é inserir os meninos e meninas na comunidade leitores e “escritores” , é o de formar os alunos como cidadãos da cultura letrada. (destaques da autora)<sup>32</sup>.

Outra vez esperamos que o tempo gasto pelos alunos na sala de aula seja em atividades que estejam ligadas a práticas sociais e contem com a orientação da professora para desenvolver suas habilidades. Para construir conhecimentos a respeito da língua escrita e com isso atuarem de forma significativa na cultura letrada, os alunos necessitam de andaimes (BORTONI-RICARDO e SOUSA, 2009, p. 167) para a produção de seus textos, sejam eles orais ou escritos.

<sup>32</sup> Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y “escritores”; es el de **formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita.**



O que vemos, no entanto, no evento descrito, é a sucessão de episódios que retratam um trabalho desvinculado de situações reais de uso da escrita e com poucas oportunidades de aprendizagens. Para construir um texto sozinho, os alunos poderiam ficar em casa, não precisavam ocupar o tempo efetivo na sala de aula. As orientações dadas pela professora, individualmente, pouco contribuem para a construção do texto. No quarto ano de escolaridade, fase em se encontram esses alunos, eles já ouviram por diversas vezes sobre a necessidade de usar os sinais de pontuação quando escrevem textos, sobre a necessidade de um título e de que o texto precisa ter começo, meio e fim.

Pouco adianta também falar que os alunos devem pensar, pensar, pensar para poder escrever e que não devem ter preguiça. O que fazer então para que a produção de textos coerentes e condizentes com situações sociais de uso possa fazer parte de forma efetiva do dia-a-dia da sala de aula desses alunos que têm na escola a oportunidade mais produtiva de se tornarem cidadãos da cultura da escrita?

Observando bem a distribuição do tempo nos dois subeventos demonstrados no quadro anterior, percebemos que foram gastos 48 minutos para a atividade de produção de texto e 52 na realização do que estamos chamando de exercícios lacunados. A primeira questão é sobre a mudança brusca de uma atividade a outra sem nenhuma explicação. Outras questões: o que é feito com os textos que são entregues à professora? Em que momentos eles são objetos de reflexão no ensino e aprendizagem da língua escrita?

Atividades com exercícios lacunados, conforme a relatada no quadro anterior, fazem parte do dia-a-dia de salas de aula de várias escolas brasileiras e já foram objetos de estudos de alguns pesquisadores, os quais questionam sua eficácia no ensino da escrita. No entanto elas continuam preenchendo o tempo de nossos alunos. Nessa turma é uma constante.

Os alunos já se mostram “expertos” no preenchimento de lacunas e, assim como na resolução das continhas do primeiro quadro, em poucos minutos, muitos terminam e começam a fazer comentários sobre a atividade ou a conversar sobre assuntos diversos. A indisciplina toma conta da sala de aula. Os que já demonstram conhecimentos sobre convenções da língua são os primeiros a terminar e ficam completamente ociosos, enquanto os que têm dificuldades tentam preencher as lacunas em meio à algazarra e correria promovida pelos primeiros. A professora espera o momento de corrigir com todos juntos.

### 4.3 Uma atividade de leitura realizada com a ajuda da pesquisadora e com base nas contribuições das ciências voltadas para o estudo da linguagem

Depois de um período razoável de observação nessa sala de aula, de entrevistas semiestruturadas e conversas informais com a professora colaboradora e alguns momentos de reflexividade sobre os dados já construídos, propus-me a desenvolver algumas ATAs de leitura, de acordo com as propostas teóricas, sobretudo, a partir das contribuições das ciências voltadas para o ensino da língua materna.

O quadro a seguir é representativo de como essas ATAs aconteceram.

Quadro 16: Evento de letramento aula de leitura desenvolvida com a ajuda da pesquisadora no 29/06/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS		
LEITURA DO TEXTO  “MENINA NINA, DUAS RAZÕES PARA NÃO CHORAR”	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	saudação	
		Ciclo 2	Apresentação do livro de literatura	
	Episódio 2 Leitura da capa do livro	Ciclo 1	Conversa sobre os elementos da capa	
		Ciclo 2	Conversa sobre o autor do livro	
		Ciclo 3	Conversa sobre a editora/edição do livro	
		Ciclo 4	Conversa sobre o título	
		Ciclo 5	Conversa sobre as ilustrações	
	Episódio 3 Leitura silenciosa	Ciclo 1	Orientações sobre a leitura silenciosa	
		Ciclo 2	Realização da leitura silenciosa	
	Episódio 4 Leitura coletiva em voz alta	Ciclo 1	Orientação para a leitura em voz alta	
		Ciclo 2	Realização da leitura em voz alta	
	Ciclo 5	Ciclo 1	Compreensão oral do texto	
	Episódio 6 Produção escrita	Ciclo 1	Explicação para a produção textual	
		Ciclo 2	Produção textual de um reconto da história lida	

Para esse evento de letramento, foi escolhido um livro do Ziraldo, literatura infanto-juvenil, de acordo com a faixa etária das crianças. A primeira preocupação foi mostrar as condições de produção da obra, considerando os elementos da capa do livro.

Nesse momento, foi possível fazer um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre esses elementos, levando-os a comparar o livro do Ziraldo com outros livros que estavam disponíveis na sala. Assim foi possível perceber a estrutura fixa do gênero capa.

Após os ciclos de identificação de reconhecimento dos elementos da capa, ocorreu uma conversa sobre o título da obra: “Menina Nina, duas razões para não chorar. Nesse ciclo, foi interessante discutir sobre as expectativas do leitor em relação ao texto a partir do título. Aqui, foram levantadas as hipóteses sobre o assunto que seria discorrido na obra do Ziraldo, assim como feitas algumas considerações sobre os objetivos de escrever um texto com esse título para um público infanto-juvenil.

Para completar a discussão a respeito das hipóteses da leitura, a professora levou os alunos a refletir sobre as ilustrações. Mostrando-lhes que elas estavam ali para completar o sentido do texto. Só depois aconteceu a leitura silenciosa. Nesse episódio, os alunos deviam ler atentamente o livro, procurando identificar no assunto as relações com o título, com as imagens e com as hipóteses estabelecidas.

Quando todos haviam terminado a leitura silenciosa, foi feita a leitura coletiva em voz alta. Assim foram estabelecidas diferentes formas para ler o texto e depois discutir sobre o tema, levando-os a perceber que algumas hipóteses se confirmavam e outras não. Houve uma leitura em voz alta com a professora, procurando dar ênfase a pronúncia clara de palavras que ofereciam maior dificuldade para os alunos, por serem extensas ou desconhecidas.

As crianças demonstraram mais compreensão dessa leitura e participaram com muito entusiasmo. No entanto, depois de finalizados os episódios de leitura e compreensão, percebi que o texto do Ziraldo era um pouco longo para ser trabalhado de uma só vez.

Após os episódios de leitura e compreensão do livro, orientei os alunos a produzirem um conto, que deveria ser trabalhados nas aulas seguintes pela professora regente.

#### 4.4 Proposta de colaboração para a consolidação da escrita

A observação em sala de aula e as muitas conversas com a professora sobre o ensino da língua escrita e dinâmica de suas aulas, suscitaram outros momentos de intervenção. Entre eles, o seguinte mini-projeto para trabalhar a escrita de texto na perspectiva do letramento dessas crianças, ou seja, levá-los a escrever textos com função social. O projeto foi desenvolvido durante duas semanas e apresentou resultados muito significativos.

##### **Planejamento de um mini-projeto para o ensino da língua escrita**

###### **Justificativa:**

Usar o texto como unidade básica para o ensino da língua, já que é o contato com a materialização dos gêneros textuais que possibilita melhor compreensão da língua na modalidade escrita.

###### **Objetivos:**

1. Desenvolver recursos para facilitar a integralização entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender;
2. Atentar para a transição dos modos de falar para os modos de escrever e ler;
3. Refletir sobre as convenções da língua escrita, inclusive pontuação;
4. Reconhecer ocorrências de processos cognitivos de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento em episódios de sala de aula;
5. Identificar na produção escrita de crianças, as hipóteses heurísticas que elas desenvolvem;
6. Identificar em fragmentos interacionais do trabalho pedagógico episódios de construção de andaimes;
7. Localizar informações explícitas e implícitas em textos;
8. Reconhecer o assunto do texto;
9. Reconhecer a finalidade do texto;
10. Identificar textos de circulação social;
11. Identificar outros problemas com a leitura e a escrita;
12. Desenvolver o trabalho pedagógico adequado aos tipos textuais: gêneros e demandas sociais.

###### **Desenvolvimento:**

1. Organizar da turma em grupos
2. Explicar a atividade: os alunos vão receber os livros de literatura infanto-juvenil para fazer a leitura em grupo. Cada aluno deve ler o texto para os demais membros do grupo e depois todos devem conversar sobre o livro: que texto é: história em quadrinhos? Conto? Conto de fadas? Qual o assunto? Quem escreveu? Quem ilustrou? Como é capa? Qual a editora? Em que lugar do Brasil foi publicado? Será que o fato aconteceu de verdade? Onde se passa? Etc. Durante essa atividade a professora (e a pesquisadora) passa nos grupos, senta, observa e intervém para ampliação da aprendizagem dos alunos.
3. Após esse trabalho, os alunos devem preparar uma apresentação da história lida e para isso vão:

- 3.1 discutir no grupo a forma de apresentação (se peça teatral, documentário, telejornal, a professora deve falar sobre cada uma dessas formas de apresentação, inclusive dos recursos que podem utilizar); dividir os personagens e **elaborar uma lista de tarefas que realizarão no grupo.**
- 3.2 **Elaborar um comunicado** para a direção sobre o evento que pretendem realizar (a professora deve mostrar como esse comunicado deve ser escrito e levar alguns modelos para serem lidos em sala de aula, chamar a atenção para o forma de tratamento e o uso da língua escrita);
- 3.3 **Elaborar um cartaz** sobre a apresentação da história, com ilustração e escrita de acordo com esse gênero textual. Devem ser mostrados outros cartazes para que os alunos tenham conhecimentos e visualizem a distribuição espacial de escrita e ilustrações;
- 3.4 **Elaborar um convite** para outra turma vir assistir à apresentação.
- 3.5 **Apresentar**
- 3.6 **Elaborar uma carta para a autora do livro** (a professora deve falar sobre esse gêneros e ler alguns em sala de aula)

**Obs. Atenção aos gêneros textuais que são necessários para o desenvolvimento do projeto a serem apresentados para as crianças em cada dia (lista, comunicado, cartaz, convite e carta). Todos devem ser trazidos para a sala de aula. As atividades podem ser desenvolvidas de forma diferente de acordo com a necessidade dos alunos.**

**Cronograma:**

1º dia – leitura do livro no grupo e discussão sobre a apresentação/**elaboração da lista de tarefas** (escrita e reescrita)

2º dia – **elaboração do comunicado para a direção/** escrita, reescrita, edição e envio. Releitura do livro e ensaio da apresentação.

3º dia – **produção do cartaz/**escrita, reescrita, edição e fixação em locais visíveis da escola. Releitura do livro e ensaio da apresentação.

4º dia – **produção do convite.** Escrita, reescrita, edição e envio para a turma a ser convidada. Releitura do livro e ensaio da apresentação.

5º dia – **apresentação**

6º dia – produção da carta/ escrita, reescrita e edição e entrega para ser encaminhada à autora do livro. Avaliação do desenvolvimento da atividade pelos alunos (deixar os alunos falarem à vontade sobre a atividades: dificuldades, o que gostaram, o que aprenderam, como gostariam de desenvolver outras etc).

**Para a leitura e a escrita de cada um desses gêneros textuais será sistematizado o ensino da língua escrita em seus diferentes níveis, ou seja, a análise linguística deve permear o trabalho pedagógico no acompanhamento da escrita dos alunos, na intervenção grupo a grupo e na sistematização de atividades desenvolvidas com a turma.**

O mini-projeto, conforme se pode perceber , teve a finalidade de trabalhar com o texto como unidade mínima para o ensino da língua materna. O desenvolvimento possibilitou a leitura e a escrita de vários gêneros textuais que circulam socialmente.

Antes do desenvolver as atividades em sala de aula, houve leituras com a professora, sobre gêneros textuais, leitura e necessidades de aprendizagem específicas

do grupo. Os objetivos elencados para o mini-projeto fazem parte da matriz sociolinguística para o ensino da língua materna proposta por Bortoni-Ricardo. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

As atividades pedagógicas desenvolvidas a partir dessa proposta mostraram-se muito mais produtivas na apropriação da modalidade escrita da língua, uma vez que permitiram uso efetivo da língua em uso em situações mais próximas das que acontecem fora do ambiente escolar.

Os alunos leram os textos de literatura infanto-juvenil em seu suporte original e em grupo; discutiram formas de apresentação das obras. O professor deixou de ocupar o centro do processo e os alunos ocuparam papéis importantes no processo de ensino e de aprendizagem da língua.

Para dar conta de realizar as apresentações tiveram contato com a leitura e a escrita de gêneros textuais, que surgiam para suprir a necessidade de interação com outros grupos, como o cartaz de divulgação da peça, o convite e a carta informativa para a diretora. Cada produção textual possibilitou o trabalho de reescrita, na qual os alunos podiam reorganizar ideias, mudar formas de usos (como pronomes de tratamento de acordo o interlocutor do texto) e usar recursos linguísticos adequados aos gênero textual proposto.

Nas apresentações desenvolveram modos de falar diversificados dos que estavam acostumados em outros momentos, materializando, assim, alguns gêneros orais que requeriam variedades diferentes no uso da língua, como o telejornal e a peça teatral.

Ao final, os alunos escreveram cartas para autora dos livros, as quais foram todas respondidas pela autora, o que tornou o trabalho com a escrita muito mais real e interessante.

No capítulos seguintes são apresentados alguns traços linguísticos presentes na fala e na escritas dos textos dos alunos.

## Capítulo V

Neste capítulo são apresentados traços linguísticos da fala das crianças e da professora, que como pode se perceber nas transcrições dos dados, trata-se de traços graduais, ou seja, características presentes na fala de praticamente todos os falantes brasileiros. Em seguida, apresento as possíveis respostas e confirmações para as perguntas e asserções postuladas no início deste trabalho.

### 5 . Fenômenos linguísticos na fala das crianças e da professora

Esta parte da análise diz respeito a características da fala das crianças e o tratamento dado na interação com a professora. O estudo sociolinguístico longitudinal possibilitou identificar, em situações espontâneas e em atividades pedagógicas, as características da variedade linguística das crianças e professora colaboradoras.

Há, nesse sentido, uma distância entre a fala destas crianças e língua padrão presente nos livros didáticos e ensinada na escola, o que se constitui como um fator relevante a ser levado em conta nas atividades de escrita e de leitura, assim como nas demais atividades que têm como propósito ensinar a língua para os alunos.

Como já demonstrado em Caxangá (2007), todos os alunos que fazem parte da pesquisa nasceram no Distrito Federal e têm famílias oriundas de várias partes do país (ver seção 3.3.1). Tal situação faz com que o perfil sociolinguístico destas crianças praticamente não apresente traços regionais ou rurais. No entanto, por pertencerem a famílias com pouca escolaridade e terem um contato limitado com artefatos da cultura letrada, a variedade linguística delas se distancia da variedade padrão da língua.

Em seguida apresentamos alguns traços que foram identificados na fala e na escrita dos alunos e, conforme se pode perceber nas transcrições de aula, muitos deles também são encontrados na fala da professora em situações não-monitoradas no uso da língua.

- a) Ditongação da vogal “a”, seguida do fonema /s/: ‘ paz’ > ‘paiz’; ‘mês’ > ‘meis’; ‘vez’ > ‘veiz’; ‘talvez’ > ‘talveiz’
- b) Monotongação do ditongo oral “ou”, na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo: ‘falou’ > ‘falô’; ‘acabou’ > ‘acabô’; ‘estudou’ > ‘estudô’
- c) Supressão do /r/ nos infinitivos verbais e substantivos terminados com esta consoante: ‘falar’ > ‘falá’; ‘estudar’ > ‘estudá’; ‘brincar’ > ‘brincá’

- d) Síncope da vogal central /a/ na preposição “para”, o que faz com que seja suprimida uma sílaba: ‘para’ > ‘pra’
- e) Aférese da sílaba inicial do verbo “estar”: ‘estava’ > ‘tava’; ‘está’ > ‘tá’; ‘esteve’ > ‘teve’
- f) Monotongação do ditongo nasal “ão” na palavra “não”, como sílaba pretônica em grupos de força: ‘num vai’
- g) Elevação das vogais /o/ e /e/ para /u/ e /i/ respectivamente: ‘leite’ > ‘leiti’; ‘estudo’ > ‘estudu’
- h) Assimilação do som homorgâmico /nd/ para /n/ nos gerúndios: ‘brincando’ > ‘brincano’; ‘fazendo’ > ‘fazeno’; ‘jogando’ > ‘jogano’

A ocorrência desses traços linguísticos na fala e na escrita das crianças me levou a conversar com a professora sobre variedade linguística e transcrição da fala para escrita, considerando as características aqui apresentadas como presentes no repertório linguístico de quase todos os brasileiros em situações não-monitoradas do uso da língua. Contudo, o agenda pedagógica deve prever o ensino sistemático de palavras, nas quais os alunos possam apresentar a transcrição da fala para a escrita e incorrerem em erros ortográficos.

Com essa discussão, foi possível estabelecer nos momentos de reescrita de textos, sobretudo, durante a realização da reescrita dos gêneros textuais no desenvolvimento do mini-projeto, reflexões sobre a pronúncia e a escrita das palavras que apresentavam os traços descritos, levando os alunos a perceber as diferenças entre a fala e a escrita dessas palavras.

Além desses fenômenos presentes na variedade linguística das crianças, também estão presentes várias palavras que fazem parte das gírias do Distrito Federal, tais como: ‘véi’, ‘cara’, ‘massa’, ‘paia’ etc.

## **5.1 Tentando responder às perguntas e asserções propostas**

A pesquisa acadêmica é uma busca incessante por respostas que se constituem em novos questionamentos. As perguntas e asserções propostas no início deste trabalho foram desenvolvidas, reformuladas e ampliadas em seu desenvolvimento. A pesquisa etnográfica prevê esse ir e vir do pesquisador. Em todo o corpo do trabalho, tento apresentar respostas a essas questões e proposições. Aqui, as retomo em forma de



síntese, descrevendo alguns momentos deste estudo, que ainda não tinham sido relatados.

Começo falando da importância dos estudos realizados no período do doutorado sanduíche, proporcionado pela CAPES, na Universidade de Barcelona - (UB) – Espanha. A imersão na comunidade Catalunha ampliou meus conhecimentos sobre o ensino da língua materna. A acolhida da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Núria Castells foi fundamental para o desenvolvimento do Projeto Sanduíche. Com ela pude participar do grupo LEAC-UB (Lectura, Escritura y Adquisición del Conocimiento)<sup>33</sup> – coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Solé. O grupo investiga como linha principal o uso combinado de estratégias de compreensão leitura e composição escrita na aprendizagem de conteúdos curriculares que se realiza através dos textos. Com o grupo de pesquisa, pude participar de várias discussões sobre estratégias e concepções de leitura. Além dessas discussões que ampliaram meus conhecimentos sobre o tema, tive aulas com as professoras já citadas e com outros do Departamento de Psicologia Evolutiva e Educação daquela Universidade. Vale citar as aulas e discussões com Ana Teberosky e Eduardo Marti, as quais foram muito importantes para entender a natureza simbólica do sistema de escrita.

No projeto sanduíche constava como proposta observar salas de aula nas escolas públicas de Barcelona. No entanto, isso não foi possível devido à enfermidade da prof<sup>a</sup> Ana Teberosky, responsável pela pesquisa em sala aula no Departamento. No entanto, pude observar vídeos de aulas, gravados por outros pesquisadores, entre eles, os vídeos gravados pela prof<sup>a</sup> Núria Castells. Com a observação dos vídeos, a professora Núria me orientou a estabelecer comparações como os dados construídos aqui e elencar categorias de análises.

Embora não tenha observado a sala de aula na Catalunha, pude perceber, por meio das discussões com os pesquisadores da UB, que a comunidade de fala da região apresenta características muito distintas das nossas a respeito da diversidade linguística. Enquanto, aqui no Brasil, temos salas de aula que apresentam diversidade dentro da Língua Portuguesa, com pouco casos de alunos estrangeiros, em Barcelona, há sala de

---

<sup>33</sup> LEAC-UB é um grupo de investigação formado por professores e bolsistas do Departamento de Psicologia Evolutiva e educação da Universidade de Barcelona. Atualmente, o grupo é formado por I. Solé, coordenadora, M. Miras, N. Castells, S. Spino, M. Minguela, E. Lordan, E. Nadal e C. Luna. LEAC-UB encontra-se integrado no grupo de Investigação Consolidado CONTEXED (Desenvolvimento, Interação e Comunicação em Contextos Educativos), coordenado pelo Dr César Coll, e é grupo integrante da “Rede Llera” (Língua e Literatura, Ensino, Investigação e Aprendizagem), coordenada pela Dr<sup>a</sup> Anna Camps. A Rede está formada por diversos grupos de pesquisa de Universidades catalãs e pretende incentivar a investigação sobre a educação linguística e literária e ampliar o conhecimento existente nesse âmbito para contribuir na abordagem de necessidades educativa.

aulas com a presença de até 6 línguas diferentes e as aulas são ministradas em Catalão. Há um processo de acolhida para alunos estrangeiros e uma metodologia de ensino para dar conta de toda essa complexidade. O que observei por várias vezes em aulas para crianças fora do espaço escolar (ruas, estação do metrô, feiras, ônibus).

Outra contribuição importante durante o doutorado sanduíche foi o encontro com a prof<sup>a</sup> Anna Camps, pesquisadora de Didática da Língua da Universidade Autônoma de Barcelona – UaB. Nesse encontro, a pesquisadora fez uma demonstração de como ocorre o ensino da língua materna nos anos iniciais das escolas da Catalunha. Segundo ela, naquela região, as pesquisas mostram que a escola ainda privilegia o ensino da língua materna centralizado na nomenclatura gramatical. Camps desenvolve vários estudos a fim de promover atividades pedagógicas que consideram a língua em uso como objeto de observação e reflexão. Nessa oportunidade, a pesquisadora me mostrou livros didáticos de anos iniciais que já demonstram preocupação com o ensino da língua nessa perspectiva.

Além dos momentos descritos, vale ressaltar a importância das leituras realizadas, as quais serviram para fundamentação teórica deste estudo.

Retomando as questões e asserções da pesquisa, passo a descrever o processo de apropriação da modalidade escrita da língua, considerando as diferenças entre as atividades habituais observadas e as atividades desenvolvidas a partir da intervenção realizada.

O estudo sociolinguístico longitudinal possibilitou identificar padrões no ensino da língua, os quais servem para responder as primeiras perguntas da pesquisa (p.19) e vou tentar descrevê-los com as imprecisões previstas no olhar do pesquisador, mas fundamentados nos dados construídos ao longo das observações participantes e nas leituras realizadas antes, durante e depois da pesquisa de campo.

Os conhecimentos sobre a língua escrita vão sendo construídos paulatinamente com exercícios lacunados e a leitura de textos dos livros didáticos dos diferentes componentes curriculares ou de outros materiais complementares. O livro didático de português (LER, aprovado pelo MEC) pouco foi usado pelos alunos, pois a professora alega que seus textos são longos e as crianças não estão no nível de leitura suficiente para a sua compreensão.

A sistematização no ensino da língua ocorre com sobreposição da fonologia e da morfologia. As atividades pedagógicas constituem-se basicamente de reconhecimento da estrutura da palavra, por meio de exercícios de separação de sílabas, tonicidade e

ortografia e de identificação das classes gramaticais. Para os outros níveis da língua, sobretudo, semântico e pragmático, foram poucas as estratégias desenvolvidas na sala.

Com relação ao uso dos gêneros textuais, pode-se afirmar que há baixa expressividade no desenvolvimento de atividades com gêneros que circulam socialmente. Embora haja, no discurso da professora, defesa do uso dos gêneros textuais para o ensino da língua materna, suas escolhas se centravam em textos dos manuais didáticos.

Com essas estratégias de ensino da língua escrita, a leitura e a escrita nessa sala de aula ocorrem praticamente a serviço da importância dada à memorização da nomenclatura gramatical e estrutura interna da palavra. No que diz respeito aos outros componentes curriculares, a leitura e a escrita serviam para adquirir os conhecimentos historicamente construídos.

A leitura ocupou um espaço bem mais privilegiado que a produção escrita. Para a segunda as atividades foram bem mais restritas, com poucas estratégias que contribuíssem para que esses alunos se tornassem efetivamente produtores de textos.

Com essas percepções, constatei também que esses alunos passam muito tempo ociosos em sala de aula, uma vez que ficam um longo período destinado a “conversa” sem nenhuma orientação pedagógica e gastam muito tempo em exercícios repetitivos para a memorização de conceitos abstratos.

Há pouco trabalho para desenvolver a oralidade das crianças, portanto, poucas oportunidades de desenvolver modos de falar, de construir argumentação, de ampliar a competência discursiva também no uso da fala.

Para colaborar com esses alunos no processo de apropriação da escrita, conversei com a professora em momentos de coordenação pedagógica, propus-lhe a leitura de alguns textos teóricos para refletir sobre o ensino da língua numa perspectiva sociointeracionista e emprestei-lhe o livro “Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na de aula” de Bortoni-Ricardo. Por último, desenvolvi, junto com a professora, algumas atividades em sala de aula, que serviram como dados para responder à última pergunta da pesquisa: “o que sucede nessa mesma sala de aula quando se faz uma intervenção no trabalho com a leitura e escrita fundamentado nas contribuições das ciências voltadas para o ensino e aprendizagem da língua materna”.

As atividades foram desenvolvidas tomando o texto como unidade básica no ensino da língua. Houve centralidade na leitura de textos em seus suportes originais, levando os alunos a manuseá-los, a reconhecer suas condições de produção, discutir

intencionalidades da autoria e, sobretudo, a construir sentidos para e com os textos lidos.

Sem deixar de ampliar a capacidade de reconhecer aspectos da estrutura da língua, as leituras priorizavam o desenvolvimento dos aspectos semânticos e pragmáticos. Mais do que saber como escrever o título de uma obra, os alunos precisavam reconhecer as implicações na escolha de cada título e suas relações com o texto.

As estratégias promovidas no diálogo antes e a após as leituras possibilitavam desenvolver a oralidade, ampliando a competência para organizar as ideias e construir argumentações, ou seja, de construir o próprio texto a respeito do tema. Além disso, cada leitura era precedida do levantamento de conhecimentos prévios e da construção de hipóteses.

As diferentes formas de ler, silenciosa, em voz alta, coletiva, em duplas ou individuais, tinham propósitos definidos: ampliar a fluência leitora, desfazer equívocos na pronúncia de palavras, respeitar a pontuação e, principalmente, compreender melhor os sentidos das escolhas linguísticas.

A produção escrita era precedida de leituras sobre o tema e o gênero proposto tinha finalidades específicas. A escrita do reconto, por exemplo, tinha como objetivo observar o quanto os alunos eram capazes de expor por escrito o que eles já tinham feito oralmente. Nesse sentido, a leitura e a discussão oral serviam de matéria-prima para a escrita do texto.

O trabalho com vários gêneros textuais, tanto para leitura quanto para a escrita, alunos foram levados a reconhecer, além das diferenças estruturais de cada gênero, a função social, uma vez que escreviam para responder a uma necessidade específica. Para tanto, era necessário, entender as características de cada um e lançar mão de recursos linguísticos adequados à situação comunicativa.

Na reescrita dos textos era possível discutir variantes da língua, possibilitando aos alunos a percepção de diferenças entre a variedade que usam e a variedade padrão da língua sem, no entanto, desprestigiá-los. Da mesma forma, levando-os a perceber que existem modos de falar e modos de escrever para os diferentes contextos sociais.

### **Considerações nunca finais. O processo continua...**

A complexidade do ato de escrever, para essas crianças, começa na necessidade específica de usarem a língua na modalidade padrão, por serem usuárias de uma modalidade de língua que, de certa forma, se distancia da norma gramatical ensinada na escola. Sem dúvida, esse é um aspecto que deve ser considerado nas atividades que têm como objetivo ampliar a capacidade de produzir textos escritos.

Contudo, um dos principais fatores a ser considerado no processo de apropriação da língua na modalidade escrita diz respeito a conceber o ato de escrever como uma estratégia de uso da língua para responder a necessidades individuais ou sociais. Ou seja, usar a escrita para atuar na sociedade. Nessa linha de raciocínio, devemos considerar que o ensino da escrita pressupõe posicionar-se em situações diversas por meio de diferentes gêneros textuais e, por essa razão, com recursos linguístico-discursivos variados e adequados a cada contexto de uso.

Nessa perspectiva, defende-se o ensino e a aprendizagem da língua por meio do uso dos gêneros e suportes textuais que circulam socialmente, conforme já demonstrado no marco teórico deste estudo. O mais importante, no entanto, é compreender que para ampliar a competência escritora dos alunos, é necessário que a sala de aula se transforme em uma “oficina de escrita”, onde o professor e os alunos juntos criem situações em que possam, de forma real e simulada, produzir textos escritos.

Em um lugar onde se cria e se produz, necessita-se de matéria-prima. No nosso ponto de vista, a matéria-prima principal para a escrita é a leitura. A atividade de escrita deve ser antecedida de uma leitura, na qual os alunos possam perceber os usos linguísticos e os recursos comunicativos e discursivos para gêneros e suportes textuais específicos que estão engajados a escrever. Ou seja, se queremos a produção de um poema, é fundamental que os alunos “manuseiem” este gênero. Se quisermos a produção de um texto informativo sobre um determinado objeto ou animal, por exemplo, essa produção deve ser antecedida da leitura e discussão de outros textos nos quais os alunos possam identificar características específicas no uso da língua também nesse gênero. É importante considerar que com alunos de contextos em que a escrita faz parte de seu cotidiano, a demanda de demonstrar as características que definem cada gênero textual não é a mesma que aqueles que têm pouco contato com as práticas letradas.

Ampliando o que consideramos uma “oficina de escrita”, outro material fundamental é a discussão oral. O desenvolvimento da oralidade, considerado um dos eixos no ensino e aprendizagem da língua materna, constitui-se como um recurso na produção de ideias para a escrita. Antes de escrever, é interessante debater sobre o tema com a professora e os colegas. Formular suas proposições e ouvir a dos colegas. Colocar seus conhecimentos a prova com interlocutores presentes, facilita o ato de escrever para interlocutores que não estão presentes e, muitas vezes, não são conhecidos dos escritores, mas que precisam ser considerados na escrita.

A escola é, por natureza, a agência social autorizada para ensinar o indivíduo a escrever. Como relatado anteriormente, tal qual para andar de bicicleta, para escrever exige tentativas, treino e a presença de um par mais experiente. É preciso não perder de vista as dimensões que proporcionam o processo de apropriação da língua, quais sejam: o que se faz, quem o faz e como se faz nos processos interativos.

As atividades de leitura e a apropriação dos recursos linguísticos para a produção do texto escrito constituem-se no resultado da interação construída entre a professora e os alunos. Os alunos apropriam-se da modalidade de língua escrita a partir das estratégias usadas pela professora, por meio das ajudas oferecidas e dos recursos pedagógicos utilizados. Ou melhor, assim como o leitor é formado a partir dos vários textos que lê, o escritor/escrevente também se constitui no contato com textos e na sua produção.

Com apresentação e discussão dos dados construídos nesta pesquisa, podemos perceber o desenvolvimento do sujeito escritor formado nesta sala de aula e ainda refletir sobre o processo de apropriação da língua escrita desses alunos e suas condições de engajamento em uma sociedade altamente atravessada pelo sistema simbólico da escrita. Na análise desses dados buscamos demonstrar as teorias que embasam esta pesquisa, deixando o mais claro possível as contribuições das ciências voltadas para o ensino e aprendizagem da língua materna. O mais significativo, contudo, é estar sempre consciente de que o processo de apropriação da língua não se caracteriza como a aquisição de um produto, mas de uma ferramenta para que os sujeitos possam usá-la na aquisição de outros conhecimentos e na resolução de suas demandas individuais e sociais, conforme já bem enfatizado neste estudo.

Por ser uma atividade complexa, a ação de ler e produzir um texto escrito demanda diferentes habilidades do sujeito, as quais necessitam ser trabalhadas de forma regular e sistemática na sala de aula. Nas atividades pedagógicas realizadas, para que os

alunos produzissem um texto escrito, são determinantes as ajudas da professora e o papel dos participantes envolvidos, para que haja, de fato, apropriação dos recursos linguísticos e ampliação na competência de usar a língua em diferentes situações.

O conhecimento do perfil sociolinguístico do aluno é um aspecto fundamental para levá-lo a compreender um texto escrito, uma vez que esse conhecimento favorece o planejamento da agenda pedagógica e possibilita ao professor fazer antecipações a respeito das dificuldades dos alunos com a escrita. Alguns traços linguísticos do perfil sociolinguístico dos alunos foram identificados neste estudo. Estes corroboram a defesa de que os estudos da Sociolinguística, assim como das outras ciências, podem contribuir muito com o ensino da língua materna. A entrada de alunos de diferentes camadas sociais na escola, conseqüentemente, com uma diversidade linguística ampla, deve ser considerada como uma fonte rica de informações sobre a própria língua. Tal fato possibilita usar as variantes dos alunos de forma contrastiva com a norma padrão, promovendo assim a consciência do uso e do valor sociossimbólico que cada uso carrega.

A escolha dos gêneros textuais que são trabalhados é outro aspecto que pode ser mais ou menos produtor no processo de apropriação da língua escrita. Nesse sentido, conhecer e respeitar a variedade linguística do aluno, bem como, escolher os textos que circulam nos meios sociais tornam-se fatores fundamentais no processo de apropriação da língua na modalidade escrita e, por conseqüência, favorecem o reconhecimento e uso da modalidade padrão da língua.

Os dados nos confirmam que “Os conhecimentos sobre a língua escrita são construídos passo a passo na realização de atividades em sala de aula e por meio da mediação pedagógica”, contudo, “O desempenho dos alunos é resultado das estratégias produtoras ou não-produtoras no ensino da escrita e no uso do tempo em sala de aula”. Aqui vimos muitas estratégias que levaram os alunos a se apropriarem de muitos termos da nomenclatura gramatical: acentuação gráfica, substantivo: próprio, comum, coletivo; grau do substantivo: normal, diminutivo, aumentativo; artigo definidos e indefinidos, plural e singular; tonicidade e separação silábica; verbo; sujeito e predicado; ortografia; sinônimos e antônimos, entre outros.

No entanto, os mesmos dados nos levam a afirmar que “Atividades centradas no ensino da nomenclatura gramatical ainda ocupam grande parte no ensino da língua e pouco contribuem para ampliar as competências na leitura e escrita”, uma vez que acontecem, em sua grande parte, desvinculadas do uso efetivo da língua, porque “Há um

número pouco expressivo de gêneros textuais no trabalho de sala de aula para que os alunos se apropriem da língua na modalidade escrita” o que garantiria mais qualidade e resultados mais significativos na escola.

O retrato dessa sala de aula, definido a partir das observações, das entrevistas com a professora, da consulta ao material de planejamento de aula e de materiais produzidos pelos alunos, reafirma nossa percepção de que “A concepção do professor do que seja um usuário competente da língua escrita é definidora de seu trabalho pedagógico”.

Contudo, o processo continua... Podemos fazer muito com as contribuições das ciências voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua materna. Podemos promover um ambiente letrador na sala de aula das crianças de variadas classes sociais e levá-las a considerar a língua não como uma abstração, mas como ferramenta de uso, meio de interação social. Podemos conduzi-las no processo da apropriação da escrita por meio de textos reais e ampliar sua competência comunicativa, fazendo com que essas crianças assumam papel de sujeito na interação construída na sala de aula.

Os PCNs e as Diretrizes da Educação já preveem o ensino da língua que considere a variação linguística presente na sala de aula, resta-nos, no entanto, garantir no processo de ensino e aprendizagem que as crianças se tornem leitoras e escritoras de textos reais. Resta-nos criar condições para que a escola realmente cumpra o papel de ensinar a língua materna, a fim de que nossas crianças, jovens e adultos não engrossem as fileiras dos analfabetos funcionais e permaneçam na marginalidade dessa sociedade que cada vez mais usa, consome e fabrica a cultura do letramento.



## Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTI, A. J. & GEWANDSZNADJER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001

\_\_\_\_\_. *Etonografia da prática escolar*. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

\_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, S. S. de F.; ARAÚJO, J. M. de O. *A formação sócio-histórica do português do Brasil: Contribuições do Recôncavo Baiano*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, no 39, p. 95-116, 2009.

ARROYO, Miguel. *Escola Plural. Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. 1997.

ATKINSON, P. *The ethnographia imaginación*. Textual constructon of reality. New York, 1990.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, M. *Língua, história & sociedade: breve retropecto da norma-padrão brasileira*. In: M. (. BAGNO, *Linguística da norma* (pp. 179-199). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992

BARROS, D. L. P. de, *Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso*. In: BRAIT, Bete (org.) *Bakhtin dialogismo e construção do sentido*. 2005.

BAZERMAN. C. *Gênero, agência e escrita*. in: HOFFNAGEL, J.C. e DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução e adaptação HOFFNAGEL, J.C, São Paulo, Cortez Editora, 2006.

BATISTA, E. A. *Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2009.

BERNÁDEZ, Enrique. *La lingüística Del text*. In: CAMPS, Anna e FERRER, Montserrat (Orgs.). *Gramática a l'aula*. Editorial Graó. Barcelona, 2000.

BIKANDI,

BLOOME, D e BAILEY, F. M. *Studing language and literacy through events, particularity, and intertextuality*. In: BEACH, R. (et al). *Multidisciplinary Perspectives on literacy research*. NCRE Publications Committee 1992/2008. 1881-2010.

BORTONE, M. E. Análise da produção textual de alunos do ensino fundamental. . In: S. BORTONI-RICARDO, A. M. VELLASCO, & V. A. FREITAS, *O falar candango: análise sociolinguística dos processos de difusão e focalização dialetais*. Brasília: Editora UnB., 2010. p. 221-259.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Et alii. Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguística de migração e redes sociais*. Trad. Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R., & CASTANHEIRA, S. F. *O professor como agente letrador*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. e SOUSA, M. A. F. *Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*. In: TACCA, M. C. V. R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*; Campinas – SP, p. 167-179; 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. Subsídios da sociolinguística educacional. *Guia da alfabetização*, 62-77, 2010.

BORTONI-RICARDO, S.M. *Problemas e tendências no trabalho educacional com a língua portuguesa considerando sua condição de língua majoritária no Brasil*. Palestra apresentada em Salvador. 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Sociolinguística Educacional. In: D. d. HORA, E. F. ALVES, & L. C. SPÍNDOLA, *ABRALIN: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 217 a 240.

\_\_\_\_\_. *Nós chegamos na escola, e agora? sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Variational Sociolinguistics*. In: Hobserger, N. E Corson, D. (orgs). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 8: Research Methods in Language and Education. Berlin: Kluwer Academic Publishers, pp. 9-66. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. MEC/CNE/SEB nº 22, Brasília, 2009.

BRASIL, Câmara dos Deputados – Comissão de Educação e Cultura. *Alfabetização infantil: os novos caminhos*. (relatório final). Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Primeiro e segundo ciclos*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Currículo de Educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. 2002.

BRUNER, J. *Child's talk: learning to use language*. New York: W.W. Norton, 1983.

\_\_\_\_\_. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Spione, 1997.

CALKINS, L., HARTMAN, A., & WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto*. (G. Kein, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2008.

CÂMARA Jr, Mattoso. Erros dos escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: *Dispersos de Mattoso Câmara Jr*. UCHÔA, Carlos E. F. (org.), Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Editora Vozes. 1970.

CAMPS, Anna (org). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMPS, A. e FERRER, M. (Orgs.). *Gramática a l'aula*. Editorial Graó. Barcelona, 2000.

CANÇADO, M. *Manual De Semântica: Noções Básicas e Exercícios*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C., e SOARES, J. V. T. *Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita*. Psico-USF, 9(1), p. 39-47.

CARDOSO, S. A. (2009). Caminhos da Dialectologia Brasileira. In: D. d. HORA, & E. F. ALVES, *ABRALIM: 40 anos em cena* (pp. 135-172). João Pessoa: Editora Universitária.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem constextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, M. L. CRAWFORD, DIXON, C. e GREEN, J. *Interacional Ethnography: na approach to studying the social construction of literate practices*. IN: *Linguistics and Education* 11 (4): 2001, p. 353-400.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

- CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino do português*. 6ª ed. São Paulo, 2004.
- CAVALCANTE, M. A. da S; FREITAS, M. L. de Queiroz. O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de Letramento. Maceió: EdUFAL, 2008.
- CAXANGÁ, Maria do Rosário R. *O processo de apropriação da língua na modalidade escrita: um estudo sociolinguístico longitudinal*. Tese de doutorado em andamento na Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2011.
- CAZDEN, B. C. *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza e Del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1991.
- COBUCCI, P. M. *Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de português*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.
- COLL, C. e EDWARDS, D. (Orgs.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*, Porto Alegre: Artmed, 1999.
- COLOMER, T. e CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. In: COOK-GUMPERZ, Jenny e col. *A construção social da alfabetização*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- COROA, M. L. M. S. *Diferentes concepções de língua na prática pedagógica*. Revista do GELNE, vol. 3, nº 2, 2001.
- CORRÊA, C. D. O falar candango: o caso das vogais pretônicas e do /s/ pós-vocálico. In: S. M. BORTONI-RICARDO, & A. M. VELLASCO, *O falar candango* (pp. 64-74). Brasília: Editora UnB, 2010.
- COSTA, C. S. M. A língua nos processos interacionais na escola e na sociedade: uma contribuição da pesquisa colaborativa. In: *Olhares sociolinguísticos: variação e interação*. COSTA, C. S. M (Org.). Terezina: EDUFPI, 2011. p. 21-36.
- CUENCA, M. J. La lingüística cognitiva. In: CAMPS, Anna e FERRER, Montserrat (Orgs.). *Gramática a l'aula*. Editorial Graó. Barcelona, 2000.
- DAHLET, P. *Dialogização Enunciativa e Paisagens do Sujeito*. In: BRAIT, Bete (org.) *Bakhtin dialogismo e construção do sentido*. 2005.
- ERICKSON, F. *Descrição etnográfica*. In: *Etonografia na Educação*. Trad. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. 2004a.
- \_\_\_\_\_. *O que faz a etnografia da escola "etnográfica"*. In: *Etonografia na Educação*. Trad. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. 2004b.
- \_\_\_\_\_. *O discurso em sala de aula como improvisação*. In: *Etonografia na Educação*. Trad. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. 2004c.
- ESCADELL, M. V.. *La pragmática*. In: CAMPS, Anna e FERRER, Montserrat (Orgs.). *Gramática a l'aula*. Editorial Graó. Barcelona, 2000.

- FAIRCLOUG, N.. *Discurso e Mudança Social*. Trad. Isabel Magalhães. Editora Universidade de Brasília, 2001, reimpressão 2008.
- FARACO, C. A. *Escrita e Alfabetização*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2003
- \_\_\_\_\_. Norma-padrão brasileira: desenbaraçando alguns nós. . In: M. BAGNO, *Linguística da norma* (pp. 37-61). São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FERRAREZI Jr., C. *Semântica Para A Educação Básica*. SP: Parábola, 2008.
- FERREIRA, C. e. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo : Contexto, 1994.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização em processo*. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, M. F. A, e FOVORITO, W. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONIRICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação* (orgs.). São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p. 207-218.
- GARTON A. e PRATT, C.. *Aprendizaje y proceso de alfabetización* : el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires e México, 1991.
- GERALDI, J. W., & CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GERALDI, João W.. Concepções de Linguagem e o ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 41-47.
- GOMES, S. dos S. e CASTANHEIRA, M. L. *Práticas de letramento em diferentes disciplinas curriculares: implicações paa o processo de domínio da língua escrita*. Arquivo [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss03\\_07.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss03_07.pdf). acesso em 09/08/2011.
- GONZÁLES REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Trad. Marcel Luis González Rey. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. *A etnografia como uma lógica de investigação*. (2001). Trad. Adail Sebastião Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2005, p. 13-79.
- HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: M. BAGNO, *Norma Linguística* (pp. 97-114). São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- HOUAISS, A. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade-Centro de Cultura, 1985.
- HOUAISS. A.. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

ILARI, R. *Linguística e ensino da Língua Portuguesa*. Museu da Língua Portuguesa. Estação da Luz. [www.museudalinguaportuguesa.org.br](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br) acesso 10/11/2011.

ILARI, R. *Introdução à Semântica*. São Paulo: Contexto, 2001.

ILARI, R. e GERALDI, J.W. *Semântica*. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1985.

JACCOUD, M., & MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: e. a. POUPART, *A pesquisa qualitativa*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2008. p. 254-294.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

KERBRAR-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho – SP: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de letras, 1996.

KOCH, I. V. e CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2007.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEMKE, J. Enseñar todos los Lenguajes de la Ciencia: Palabras, Símbolos, Imágenes y Acciones. Em: Benlloch, M. (Org.). *La Educación en Ciencias: ideas para mejorar su práctica*. Barcelona: Piados Ibérica, 2002

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. São Paulo: Artmed, 2002.

LERNER, D. *Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular*. In: *La escuela y la formación de lectores y escritores*, Buenos Aires, 1998.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, L. *O rio do meio*. São Paulo: Mandarin, 1996.

LUCCHESI, D. A constituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizador: tendências atuais nas normas cultas e popular. In: GROSSE, S, ZIMMERMANN, K. (Org.) *Substancia e mudança no português do Brasil*. Frankfurt am main: TFM, 1998, p. 1-26.

MACHADO, V. R. *Práticas de leitura escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

MACIEL, F. I. Alfabetização e métodos ou métodos de Alfabetização? *Guia da Alfabetização*, 46-60, 2010.

MACIEL, F. I; COSSON, R. (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MACIEL, F. I. e LÚCIO, I. S. *Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre a teoria e prática*. In: CASTANHEIRA, M. L, MACIEL, F. I. e MARTINS, R. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MAGNANI, M. de. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio Venício Barbosa. BH. Ed. UFMG, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Análise da conversação*. SP: Ática, 2007.

MASSINI-CACLIARI, G., & CAGLIARI, L. C. (1999). *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: Coesão e coerência*. São Paulo: Mercado das letras, 2005.

MATOS, F. G. de. *Linguística Humana, Humanizadora, da Paz*. In: D. d. HORA, & E. F. ALVES, *ABRALIM: 40 anos em cena* (pp. 135-172). João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

MATTOS, C. L. G. de. *Estudos etnográficos da Educação: uma revisão de tendências no Brasil*. In: Revista Educação em Foco. V. 11, nº 1, 2006. <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=17,2>. Acesso em 18/11/2006.

MATTOS E SILVA, R. V. *Caminhos da lingüística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *"O português são dois": novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Português brasileiro: raízes e trajetórias*. *Discursos*, n. 3, p. 75-92, São Paulo, 1993.

MAYRINK-SABINSON, M. L. Um evento singular. In: M. B. ABAURRE, R. S. FIAD, & M. L. MAURINK-SABINSON, *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto* (pp. 37-49). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

MELO, D. C. Atitudes linguísticas com relação a sotaques no Brasil. In: S. BORTONIRICARDO, A. M. VELLASCO, & V. A. FREITAS, *O falar candango: análise sociolinguística dos processos de difusão e focalização dialetais*. Brasília: Editora UnB. p. 33-61, 2010.

- MORAES, M. B. O texto como objeto de estudo: escrevendo na escola. In: L. M. COELHO, *Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e de suas práticas* Petrópolis: Editora Vozes. p. 11-42, 2009.
- MORATO, E. M. *O interacionismo no campo lingüístico*. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C.(orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- MUSSA, A. *O papel das línguas africanas na história do português no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.
- NARO, A. J., e SCHERRE, M. M. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.
- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*, Rio de Janeiro. 1922.
- NEVES, M. H. *Ensino de Língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- OLIVEIRA, R. P. de. *Semântica Formal*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, W. *O texto na sala de aula* (pp. 32-46). São Paulo : Ática, 2006.
- RIBEIRO, M. L. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. Ezpeleta & E. Rockwell, *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- RODRIGUES, E. S. S. *A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado*. Dissertação de mestrado Universidade metodista. Piracicaba, SP, 2009.
- RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 11-23.
- ROJO, R. Rumo aos novos letramentos. *Guia da Alfabetização* , 6-11, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSA, M. C. *Introdução à Morfologia*. São Paulo, Contexto, 2006.
- RUIZ BIKANDI, U. El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica. In: CAMPS, A. *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Editorial Graó, 2010. p. 33-48.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (Coord.). *La lectura em el aula: qué se hace, qué se debe hacer e qué se puede hacer*. Barcelona: Editorial Graó, 2010.



SANTANA, D. e CARLINO, P. (coords.) *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Visor Dis, Madrid, 1996.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Técnica, Espaço Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo, Hucitec, 1994.

SAWAYA, Sandra Maria. *Alfabetização e fracasso escolar: alguns pressupostos da concepção construtivista*. 2008. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em: 25/04/2011.

SAWAYA, Sandra M. *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. São Paulo, 1999. 191p. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J.. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. São Paulo: Mercado das letras, 2001.

SILVA NETO, S.. *introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

SILVA, E. T. da. *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações e perspectivas. *Revistas Brasileiras de Educação* 0, p. 5-16. 1995.

\_\_\_\_\_. *O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades*. In: RAJAGOPALAN, K. e FERREIRA, D. M. M. (orgs.) *Políticas de linguagem: perspectivas identitárias*. Editora Mackenzie.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R. F. de. *Templos de Civilização: a Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. 1. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STUBBS, M.. *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid; Alianza Editorial, 1987.

TEBEROSKY, A. *Alfabetización, tecnologías y materiales de literatura infantil: lectura e vida*. Buenos Aires, v. 31, n. 4. 2010. p. 54-55.

TEBEROSKY, A. e RIBEIRO, N. Contextos de alfabetização. In: TEBEROSKY, A. e GALLART, M. S. *Contexto de alfabetização inicial*. São Paulo: Artmed, 2010.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa; . (1982[1980]).

THOMAS, J. *Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics*. New York: Logman, 1995.

TUSÓN, Amparo. *L'analisi Del discurs*. In: CAMPS, Anna e FERRER, Montserrat (Orgs.). *Gramática a l'aula*. Editorial Graó. Barcelona, 2000.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. Judite Hoffnagel Karina Falcone (org.) Editora Contexto.

VAN DIJK, T. *Introduction: Discourse analysis as a new discipline. Handbook in discourse analysis. Disciplines of discourse*. Vol. 1. Nova York. Academic Press. 1-10; 1985.

VELLASCO, A. M. O léxico no falar do jovem candango e a influência da mídia televisiva. In: S. M. BORTONI-RICARDO, A. M. VELLASCO, & V. A. FREITAS, *O falar candango: Análise sociolingüística dos processos de difusão e focalização dialetais*. Brasília: Editora UnB, p. 75-98, 2010.

VENTURI, I. V. JUNIOR, G. A construção histórica da disciplina língua portuguesa no Brasil. *Cadernos de História da Educação* , 65-77. jan./dez. de 2004.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla, Luís Silveira Menna Barrete e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

## Anexos

### A vaca

Após escapar de um matadouro na cidade de Campo Washington, nos EUA (Estados Unidos), uma vaca driblou policiais e bombeiros durante 11 dias. Só foi pega porque montou-se um estábulo numa praça e outras vacas foram ali colocadas para servirem de isca. Foram necessários dois tiros de tranqüilizantes pra imobilizá-la. A vaca fugitiva venceu: ganhou simbolicamente as chaves da cidade e não será mais abatida.

*Revista Isto É, nº 1.692. São Paulo. Editora Três. 6/3/2002*

### POEMA

#### *Quem tem medo de que?*

(RUTH ROCHA)

Eu vou contar pra você  
O que é meu maior  
segredo.  
Há coisa no mundo  
Que me mete muito  
medo!

Não tenho medo do pai  
Nem da mãe e nem do  
irmão.  
Mas eu tenho muito  
medo  
Do barulho do trovão!

- Do trovão? Mas que  
bobagem!  
Que medo mais infantil!  
Quando o trovão faz  
barulho  
O raio até já caiu...

Medo eu tenho, vou  
dizer...

De uma coisa muito  
mixa...  
Mas o que é que eu vou  
fazer?  
Eu detesto lagartixa!

- Lagartixa? Vejm só!  
Isso parece piada...Nem  
ligo pra lagartixa!  
Acho ela uma coitada!  
Sabe do que eu tenho  
medo?  
Que me dói o coração?  
Até me arrepia a  
espinha...  
Tenho medo... de  
injeção!

- Ah, injeção eu não  
gosto,  
Mas não fico apavorada.  
Existe só uma coisa  
Que me deixa até  
gelada...

O que eu tenho muito  
medo...  
Que me deixa num  
apuro...  
É uma coisa meio  
besta...  
É ter de ficar no  
escuro...

- Que medo mais bobo  
o seu!  
Não tenho medo do  
escuro.  
É só acender a luz  
E pronto! Acaba-se o  
escuro!

O que eu tenho muito  
medo,  
O que me causa pavor,  
É de pensar em  
vampiro.

Vampiro me causa  
horror!  
- Vampiro não me dá  
medo...  
Acho que eu nunca  
senti...  
Tenho medo do que  
existe!  
E não do que eu nunca  
vi.

Mas existe uma  
coisinha...  
Eu de medo até me  
encolho!  
Eu tenho um medo  
danado  
Mas é de pegar piolho!

- Piolho é um bichinho  
à-toa...  
Não complica nossa  
vida,  
É coisa que a gente cura  
Com sabão e inseticida!

Agora, mais perigoso,  
Pra mim, até que leão,  
Tenho medo é de  
cachorro,  
Cachorrinho ou  
cachorrão!

- Cachorro eu até que  
gosto.  
Na minha casa tem três.

Agora, o que eu tenho  
medo  
Eu vou contar de uma  
vez.

Não tenho medo de  
nada!  
Nem de bicho nem de  
ladrão!  
Mas apesar de valente  
- Tenho medo de avião!  
Avião é uma delícia!  
Anda pra baixo e pra  
cima...  
Não tenho medo  
nenhum,  
Desde que era  
pequenina.

Mas peru, pato, galinha,  
Galo grande ou garnizé,  
Tudo que é bicho de  
pena,  
Me põe de cabelo em  
pé!

- Pelo que eu vejo  
pessoal,  
Ter medo não é  
vergonha.  
Todo mundo tem um  
medo,  
Que a gente nem  
mesmo sonha.

E eu vou andando,

Não temo bicho, nem  
homem!  
Mas está chegando a  
hora  
De aparecer  
lobisomem..

## Obras de literatura que fizeram parte das atividades desenvolvidas na intervenção.

**Nara Salamunes**: Pedagoga da rede municipal de ensino de Curitiba e professora do ensino superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pesquisadora da linha de cognição e aprendizagem. Tem livros e artigos publicados na área de Educação e de Literatura Infantil. Produtora de materiais didáticos para cursos a distância.



Uma menina vai a um lugar para ver algo... Acaba se distraíndo com outra coisa. O que será? Um sonoro canto que invadia o lugar... Por que isso ocorreu? Que encantos essa melodia despertou? Quem eram esses pássaros tão especiais? Conheça O Casal de João-de-barro e descubra que, para aprender de...



A gente se encanta quando vê filhotes de cães, não é mesmo? Mas ter um bichinho de estimação é coisa muito séria, pois ele deve ser cuidado com muito carinho. Esse livro conta a história de um cão muito especial chamado Tupi. Conheça Tupi na feira e fique sabendo por que tanta gente tem um bichinho...



O livro conta o aparecimento de um jacaré num dos parques mais famosos de Curitiba. Com este acontecimento inusitado, veio gente de toda a parte para conhecer o ilustre

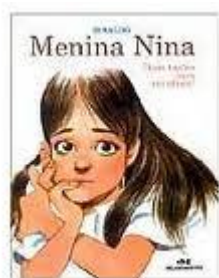
visitante: um jacaré-de-papo-amarelo. Mas nem sempre ele dava o ar de sua graça... Sabe por quê? Conheça O Jacaré do Barigui e...



Peroá é um peixe especial que vive no litoral brasileiro. Ele brinca de esconde-esconde com as pessoas. Que motivo ele tem para se esconder? Conheça Peroá e Todas as Espécies do Mar e aprenda a respeitar o meio ambiente. Ilustrações Mayli Colla



O livro conta a história de um macaquinho muito agitado que passou por sérios apuros. Ele se livrou de um problemão... Mas será que sua vida ainda está correndo perigo? Conheça O Macaquinho de Maringá e descubra o final desta história.



ZIRALDO. Menina Nina ? duas razões para não chorar. 8ª edição.

São Paulo: Melhoramentos, 2002, 37 p

Com Menina Nina, Ziraldo vem mais uma vez, através de um diálogo íntimo com o leitor, narrar acontecimentos que inevitavelmente acabam se interpondo na vida de todos nós, como a perda de um ente querido. Escrito para funcionar como uma conversa que um adulto às vezes tem que levar com uma criança sobre um assunto tão delicado como a morte; este livro mexe com emoções profundas de leitores de todas as idades ao expor um tema tão difícil, com tanta delicadeza.

A narrativa se inicia no dia em que Nina nasceu e com a alegria de sua avó com sua chegada. A partir daí, em linguagem simples, mas bastante poética, Ziraldo envolve o leitor na história, utilizando acontecimentos diários, aparentemente banais, mas que atestam a participação da vó de Nina em sua vida, e a admiração da neta por ela

## Apêndices

Evento	Tempo	Ações dos participante	comentários	
09/03/10				
Leitura de um texto		Leitura da epigrafe do texto Conversa sobre o personagem; Explicações sobre o desenvolvimento da atividade; Leitura silenciosa do texto; Perguntas orais sobre o texto. Atividades escritas de interpretação do texto;		
		Leitura coletiva		
		Leitura por parágrafos		
		Correção da atividade de interpretação		
		Explicação sobre tempos verbais, tonicidade e número de sílabas		

### Mapa de eventos do dia 10/03/2010

evento	Linha do tempo	ações	Comentários
Desenho livre	13:00	Os alunos tem quinze minutos para desenhar livremente e conversarem entre si	
rotina	13:15	Escrita do cabeçalho, nome da escola e data	
Aula de geografia	13:25	Escrita do assunto da aula: materiais	

		naturais e artificiais. Retrospectivas com perguntas da professora sobre a aula anterior	
	13:40	Distribuição do livro de geografia	
		Indicação das páginas a serem lidas	
	14:45	Leitura silenciosa	
	14:00	Breve explicação sobre matéria reciclável	
	14:10	Atividades escritas sobre o texto	
	14:40-15:10	Correção das atividades coletivamente no quadro	

## Evento 30/03/2010

evento	Linha do tempo	Ações dos participantes	Comentários
Prova de português	13:10	Ida ao banheiro	Os alunos foram organizados para irem ao banheiro antes de começar a prova
	13:20	Revisão dos conteúdos da prova: encontro vocálico e substantivos próprios e comuns	
	13:40	Entrega das provas	
	13:50	Leitura em voz alta pela professora	
	14:00	Realização da prova	Os alunos buscam algumas informações sobre questões da prova
	14:20	A professora oraliza algumas questões da prova	
	14:40	A professora explica com exemplos e escrevendo no quadro o comando da questão 3	



	15:05	Alguns alunos começam a entregar a prova e pegam livros de literatura infantil para ler enquanto os demais terminam.	
	15:30	Todos terminam de entregar	

## Evento 13/04/2010

Evento	Linha do tempo	subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de ciências	13:00	Conversa inicial e escrita do cabeçalho	Os alunos conversam entre si; A professora escreve o cabeçalho no quadro, confirmando a data com os alunos	
	13:15	Explicação da atividade	A professora explica a atividade	
	13:20	Leitura silenciosa	Os alunos lêem o texto da página indicada	
		Leitura coletiva	Os alunos lêem o texto em grupos	Todos os grupos apresentam dificuldades para ler palavras desconhecidas
		Atividades escritas sobre o assunto lido	Os alunos respondem as atividades nos grupos.	Durante a realização da atividade, os alunos conversam sobre outros assuntos, como a ida para esplanada no dia do aniversário de Brasília

## Evento 13/04/2010

Evento	Linha do tempo	subeventos	Ações dos participantes	comentários
Atividade de português	13:00	Conversa inicial e escrita do	Os alunos conversam	

		cabeçalho	entre si; A professora escreve o cabeçalho no quadro, confirmando a data com os alunos	
	13:15	Explicação sobre a atividade	A professora explica o que deve ser feito pelos alunos	A atividade proposta é a escrita de um diálogo em balões. Na explicação da professora há poucas informações sobre esse gênero textual e também há uma mudança completa do tema discutido na atividade anterior
	13:25	Desenvolvimento da atividade	Os alunos escrevem o diálogo na cópia com gravuras e balões entregue pela professora.	

## Evento 14/04/2010

Evento	Linha do tempo	Subevento	Ações dos participantes	comentários
Prova de ciências	13:00	Conversa inicial e escrita do cabeçalho		
	13:20	Leitura da prova	A professora lê a prova em voz alta	a professora oraliza a prova
	13:30	Realização da prova	Os alunos respondem individualmente as questões da prova e professora aproxima-se de alguns para explicar algumas	

			questões.	
	14:15	Término da prova Leitura de literatura	À medida, que terminam a prova, alguns alunos pegam um livro de literatura infantil para ler	Percebo que sempre após realizarem as atividades, eles vão ávidos à mesa da professora para pegar um livro: contos adaptados dos clássicos, piadas, adivinhas e gibis. Alguns se contentam em ler sozinhos em seus lugares, outros começam isolados, mas logo estão cercados de colegas e a assim a leitura provoca risos. Também, quando conseguem trocam os livros entre si, riem das piadas e adivinhas. Esse parece ser o momento mágico na sala de aula para os que compartilham as leituras.

Evento 20/04/2010

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Atividade de matemática	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	
	13:15	Atividades de soma e subtração com	Os alunos realizam as atividades	Os alunos estão sentados em fila e não

		três algarismos	escritas de soma e subtração	podem ter contado uns com os outros
	13:31	Entrega de atividades	Alguns alunos começam a entregar as atividades para a professora.	
	13:34	Devolução de atividades	À medida, que recebe, corrige colocando certo ou errado e devolve para o aluno a refaça.	
Atividades no livro didático de matemática	13:43	Distribuição dos livros	Dois alunos distribuem os livros entre os colegas	Todos os livros didáticos ficam em um armário da sala de aula
	13:55	Explicação da atividade	A professora reclama que muitos alunos erraram os problemas na prova e agora devem resolver os que estão na página 47 do livro	Observo que na página anterior começa a explicação dos problemas com gravuras. Não identifico o motivo da professora ter saltado essa página. Alguns alunos ainda não terminaram as operações da folha.
	13:58	Realização da atividade	Os alunos copiam as atividades do livro, inclusive as gravuras	Esta atividade toma muito tempo em sala de aula.

	14:40	Término da atividade	Ao terminarem a atividade os alunos pegam o livro de literatura.	Um aluno quando começa ler o livro de piadas se aproxima de outros colegas para contá-las, a professora chama-lhes atenção para permanecerem em seus lugares.
	14:45	Correção da atividade	A professora corrige as atividades no quadro com a participação dos alunos.	

## Evento 27/04/2010

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Atividades de matemática	13:00	conversa	Os alunos conversam entre si	Alguns alunos conversavam sobre uma briga entre colegas
	13:15	Distribuição dos livros	Dois alunos distribuem os livros para os demais	
	13:19	Explicação da atividade	A professora solicita que os alunos observem o quadro da página 42 e escreve no quadro o título da atividade "Qual a milhar mais próxima" Escreve alguns exemplos de retas e pede para os alunos falarem os	

			números; Os alunos participam.	
	13:28	Ampliando a explicação	A professora usa as crianças para explicar a localização dos números; Os alunos participam ativamente.	Quando a professora nomeia cada criança com um número e coloca-as em fila, os alunos demonstram maior compreensão da relação de proximidade e distância.
	13:40	Atividades escritas	A professora solicita que os alunos escrevam no caderno o título e copiem a atividade do quadro	A professora abandona os exercícios do livro didático e solicita a cópia de questões do quadro. No livro havia pequenas ilustrações que aproximavam de um contexto;

## Evento 29/04/2010

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de português	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	Conversei com uma aluna sobre suas atividades depois do recreio. Ela me disse que fazem dever, mas não soube explicar que dever
	13:15	Explicação da atividade.	A professora distribui uma cópia de uma consigna e avisa aos alunos que vão fazer uma produção de texto.	
		Produção de texto	A professora informa que o texto deve ter começo, meio e fim	
	13:20	Início da produção	A professora começa a leitura da consigna e é interrompida	

			<p>por uma mãe de aluno que chega à porta da sala.</p> <p>A professora avisa os alunos para lerem silenciosamente</p>	
	13:22	Leitura silenciosa da consigna	<p>Alguns alunos lêem a consigna e começam a escrever o texto; outros conversam sobre assuntos diversos.</p> <p>Alguns fazem pintam as ilustrações da folha; outros ficam indiferentes.</p>	
	13:30	Leitura coletiva da consigna	<p>A professora chama os alunos para lerem todos juntos a consigna da atividade.</p> <p>Fala sobre a necessidade de usar a pontuação, colocar um título e observar a cena para escrever a partir do que vêem.</p>	<p>A consigna apresenta duas gravuras que mostram a sequência de eventos e o início de um conto sobre uma festa de aniversário. Não houve comentários sobre o tema e nem levantamento de conhecimentos dos alunos sobre um assunto que faz parte de suas vidas.</p>
	13:35	Escrita do texto	<p>Os alunos escrevem o texto individualmente</p>	<p>Um aluno pergunta que atividade é para fazer, alguns respondem português, outros: interpretação de texto e outros: produção de texto: a professora confirma que é produção de texto e chama a atenção do aluno que pergunta por não haver entendido.</p>
	13:55	Orientações individuais	<p>A professora circula e orienta os alunos na escrita do texto.</p> <p>A professora fala: “primeiro você pensa, pensa no que vai escrever e depois escreve. Não pode ter preguiça, é só pensar no que vai escrever”.</p> <p>Olha a escrita de alguns alunos e pergunta se a palavra é um substantivo próprio ou comum, se deve ser escrita com minúscula ou maiúscula.</p> <p>Orienta os alunos a fazerem as correções formais.</p>	<p>Alguns alunos apresentam muitas dificuldades para começar o texto.</p>
	14:18	Entrega dos textos	<p>A professora solicita que os alunos coloquem os textos</p>	

			escritos sobre sua mesa para começar a próxima atividade.	
Revisão de conteúdos	14:25	Atividades escritas	A professora escreve os exercícios lacunas de ortografia e ordem alfabética no quadro; Os alunos copiam no caderno.	
	14:54	Correção coletiva da atividade	Alguns alunos são nomeados para irem preencher as lacunas no quadro.	Alguns alunos questionam sobre a ordem alfabética de palavras que começam com a mesma letra, a professora considerou apenas a ordem da primeira. Muitos alunos apagam em seus cadernos a ordem em que colocaram, respeitando as letras seguintes, para deixar a atividade do jeito que foi corrigido no quadro.

## Evento 05/05/2010

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de ciências	13:00	Conversa inicial	Conversas entre si	
	13:15	Início da atividade	A professora escreve o tema no quadro: “Como os animais e as plantas se alimentam”. Desenha uma planta no quadro e coloca a palavra “fotossíntese” em sua copa. Um aluno pergunta: “o que é’ fotossíntese?”	A professora pede para o alunos deixar a pergunta para depois.
	13:20	Leitura silenciosa no livro didático	A professora pede para os alunos abrirem na página 54. Os alunos realizam a	No texto há muitas palavras que não fazem parte do vocabulário dos alunos.



			leitura.	
	13:32	Atividades do livro	A professora manda os alunos copiarem e responderem, em duplas, as questões 2 e 3 do livro e as demais deixa como dever de casa	Os alunos são avisados de que se responderem sozinhos as questões vão ficar sem recreação. Os alunos estão sentados em dupla, por determinação da professora, no entanto, não há nenhuma discussão entre eles. Observei a cópia dos alunos e penso que será difícil compreenderem mais tarde o que escreveram.
	15:00	Hora do lanche	Os alunos começam a lanche e atividade será corrigida na próxima aula de ciências	

## Evento 10/05/2010

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de português	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	
		Atividades escritas	Enquanto os alunos vão ao banheiro, a professora escreve no quadro o assunto da aula: “graus do substantivo”	
	13:15	Explicação do assunto	A professora explica aos alunos que	

			hoje vão falar sobre grau de substantivo	
	13:17	Explicação com palavras	A professora fala o nome e pede que alunos digam o aumentativo ou diminutivo ou vice-versa.	A professora falou “cadeirão” e o aluno falou que era uma panela para cozinhar.
		Explicação com frases	A professora fala uma frase com um nome; Os alunos repetem a frase com o nome no aumentativo.	
		Explicação com texto	A professora lê um texto e pede que os alunos identifiquem que palavras estão no diminutivo.	A professora só reconhece que filhote é um nome no diminutivo, depois de identificado por um aluno. Um aluno expressa que essa foi a primeira coisa que entendeu na aula.
		Atividades escritas	A professora escreve um texto, sem título, no quadro; Os alunos copiam para identificar o grau dos substantivos; Exercícios com lacunas para serem preenchidos com palavras no aumentativo.	Um aluno pergunta se é para pular linha, porque não percebe que se trata de um texto, pensa que são frases. A palavra “dragão” e “grandes” são identificadas pelos alunos como aumentativo. Não houve discussão sobre os sentidos que o uso de

				<p>aumentativos e diminutivos assumem em contextos de uso real da língua.</p>
		Dever de casa	Os alunos copiam mais exercícios lacunados para serem respondidos em casa.	A atividade de casa segue o mesmo parâmetro: palavras para formarem frases.
		Leitura coletiva no livro didático	Os alunos lêem o texto da página 94 do livro: “Que me mete muito medo!” A professora solicita que os alunos leiam mais alto.	Os alunos lêem 4 vezes o título do texto assim: “Que me faz muito medo! E não há correção. Os alunos ainda apresentam dificuldades na codificação de algumas palavras e na entonação da leitura do poema. Percebi que o texto faz parte de uma sequência de outros textos que fazem parte de uma unidade do livro didático sobre o sentimento medo. Há textos de diferentes gêneros e vários exercícios de compreensão e estudo da estrutura da língua.
		Interpretação do texto	A professora recomenda que os alunos	Percebi que as questões mais complexas não

			<p>façam a atividade de interpretação que está no livro. Os alunos copiam as questões do livro; A professora recomenda que algumas questões não sejam copiadas</p>	<p>são copiadas e nem discutidas. Um aluno pergunta o que significa “argumenta”.</p>
Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de ciências	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	A professora conversa com uma mãe na porta da sala, enquanto isso os alunos fazem algazarra na sala
	13:21	Explicação da atividade	A profa pede para alguns alunos que estão escrevendo para deixar as cartinhas para a hora do recreio.	
	13:24	Distribuição do livro didático	Alguns alunos distribuem o livro para toda a turma.	
	13:30	Início da atividade	A professora fala para os alunos ler o texto e entender, depois formularem 3 perguntas para os colegas.	Os alunos estão sentados em grupo.
	13:33	Desenvolvimento da atividade	Os alunos lêem o texto e elaboram as perguntas	Os alunos apresentam dificuldades para a

				elaboração das perguntas e quase não discussão no grupo.
	14:30	Atividade coletiva	Os grupos fazem as perguntas entre si	Percebe-se que não há muita compreensão do que seja um questionamento. As respostas dadas também não demonstram compreensão do texto lido.
	15:05	Síntese da atividade	A professora faz um resumo das perguntas com algumas adaptações e as escreve no quadro. Os alunos copiam as perguntas e respostas no caderno.	A elaboração do questionário faz parte das estratégias para o estudo das provas.

## Observação 18-05

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Atividade de matemática	15:40	Início da atividade	A professora pede para os alunos guardarem os dicionários e a atividade de português para terminar em casa.	Esta observação aconteceu depois do recreio. A atividade de português foi desenvolvida antes do recreio.
	15:43	Distribuição do livro didático	Dois alunos distribuem os livros de matemática para a turma	
	15:46	Leitura silenciosa	A professora recomenda a leitura silenciosa dos problemas da página 62; Os alunos leem a página indicada.	A leitura é individual, os alunos levantam a todo o momento para tirar dúvidas com a professora. Também conversam entre si tentando entender melhor os problemas. Alguns alunos ficam

				isolados e não é possível perceber qual o quanto compreendem da atividade.
	15:53	Resolução individual dos problemas	Os alunos resolvem os problemas após a leitura.	Os alunos demonstram o conhecimento de vários algoritmos na resolução de problemas
			A professora escreve alguns dados dos problemas no quadro e resolve junto com a turma.	Os alunos corrigem alguns problemas de concordância na escrita da professora. Os alunos demonstram formas diferentes para a solução, mas a professora orienta-os para uma única maneira. Há alunos que demonstram muita facilidade na atividade, enquanto outros apresentam grandes dificuldades.

## Observação 25-05

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de matemática	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si.	
	13:20	Início da atividade	A professora escreve no quadro os sinais (símbolos) das quatro operações matemáticas.	
		Explicação do tema	A professora explica como se realiza a multiplicação. Os alunos participam ativamente da discussão.	Os alunos demonstram conhecer muito sobre a operação multiplicação e por isso contribuem muito na interação. Parece que não informações novas, a não ser a própria metalinguagem usada (termos técnicos)
	13:55	Atividades escritas	Os alunos resolvem atividades trazidas em uma cópia pela professora.	A atividade é realizada individualmente e não situações de uso da operação.
	14:10	Correção	A professora escreve as	Os alunos demonstram

		coletiva da atividade	continhas no quadro e nomeia os alunos que devem resolvê-las; Os alunos resolvem as continhas.	muita satisfação em ir ao quadro. Um aluno após resolver a continha, escreve a inicial do seu nome como forma de “deixar sua marca”.
	15:00-15:30	Dever de casa	A professora escreve vários exercícios de continhas e problemas de multiplicação no quadro; Os alunos copiam em seus cadernos.	Observei o livro didático de onde foram retirados os exercícios: “Escrevendo o futuro”. É um livro didático que há alguns anos foi deixado de ser editado, no entanto percebe-se que muitos professores continuam utilizando. Todas as suas atividades são bastante estruturais.
Aula de português	15:45	Volta do recreio		Os alunos voltam do recreio suados e muito agitados.
	15:58	Início da atividade	A professora pede para os alunos pegarem os livros de português	
	16:02	Distribuição dos livros didáticos	Dois alunos distribuem os livros para toda a turma.	
	16:05	Leitura silenciosa	A professora leva os alunos para lerem ao ar livre. Os alunos leem silenciosamente um texto do livro didático. “O vizinho de Ulisses”.	Alguns alunos afirmam terminar a leitura bem antes dos demais.
	16:10	Interpretação do texto	A professora faz perguntas aos alunos sobre o assunto do texto.	A maioria das perguntas são sobre as amizades e “confusões” dos alunos com os colegas e não sobre o texto em si.

## Observação 26-05

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de ciências	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	
	13:15	Início da	A professora	

		atividade	chama a atenção para o início da aula e explica o que vão fazer.	
	13:20	Distribuição do livro didático	Dois alunos distribuem os livros para a turma.	
	13:22	Explicação da atividade	A professora enumera todos os assuntos vistos nas páginas anteriores do livro, folheando o livro e fazendo algumas perguntas para os alunos. Os alunos participam com algumas respostas.	A professora faz uma leitura de reconhecimentos dos temas página a página. Durante essa interação, um aluno pergunta se produtor é o que está na fábrica, a professora fala que a palavra ali tem outro sentido, mas não ampliam o conhecimento do aluno.
	13:35-14:32	Atividades escritas	A professora escreve 18 perguntas no quadro. Os alunos copiam as perguntas e tentam respondê-las.	Os alunos apresentam muitas dificuldades em localizar as respostas das perguntas no livro didáticos. Alguns não davam conta de encontrar nem a página onde estava o assunto. Os alunos ainda apresentam muitos problemas de compreensão do texto e alguns até de codificação de palavras. Quando a professora passa perto dos alunos, eles aproveitam para fazer perguntas e pedir uma espécie de tradução do texto escrito.

## Observação 22/06

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Prova de português	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si.	
	13:15	Organização dos lugares	A professora organiza onde cada aluno	No dia da prova há sempre um ritual diferente.



			deve sentar.	
	13:25	Distribuição das provas	A professora distribui a prova para toda a turma.	
	13:30	Leitura da prova	A professora lê a prova em voz alta.	Neste momento, trata-se da oralização do texto escrita. Os alunos afirmam não ter dúvidas das questões.
	13:38	Realização da prova	Os alunos tentam responder as questões da prova.	

## Observação 23/06

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Prova de matemática	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si.	O tempo para conversa hoje foi mais curto
	13:05	Leitura da prova	A professora lê cada enunciado da prova; Os alunos leem em voz alta os textos da prova.	Os alunos leram com muita desenvolturas os pequenos textos presentes na prova e demonstraram compreensão.
	13:18	Realização da prova	Os alunos tentam responder as questões.	A prova apresenta uma estrutura bem diferente dos exercícios realizados em sala. Há presença de vários gêneros textuais nas consignas das questões.
Aula de ciências	14:30	Revisão dos conteúdos	A professora copia os temas que vão fazer parte da prova de ciências. Os alunos copiam no caderno	Alguns alunos ainda não terminaram a prova de matemática.

## Observação 29/06

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de português	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	
	13:10	Início da atividade	A p. explica como a atividade será desenvolvida	Hj foi a pesquisadora que desenvolveu essa atividade.
	13:15	Leitura do livro "Menina Nina, duas razões para não chorar" de Ziraldo	A p. pede que os alunos observem atentamente o livro, capa, título, nome de autor... Os alunos participam ativamente respondendo as questões	Os alunos demonstram muito conhecimentos sobre as partes significativas de um livro. Alguns não gostam de participar.

## Observação 30/06

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de matemática	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	
	13:16	Início da atividade	A professora desenha no quadro e explica que é para responder as questões a partir do desenho dela. Os alunos copiam o desenho no caderno.	Os alunos reclamam de não saber desenhar. A professora diz que ninguém sabe, nem ela.

## Observação 06/07

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de português	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si.	
	13:10	Início da atividade	A professora distribui a pasta de atividades dos alunos e lhes pedem para pegar a prova de português.	Alguns alunos demoram encontrar a prova de português na pasta.
	13:08	Correção coletiva da prova de português	A professora lê o texto da prova várias vezes com os alunos e o contextualiza com palavras e exemplos conhecidos por eles. A professora oraliza cada pergunta da prova. Os alunos respondem.	Estamos a 4 dias do recesso escolar. Há poucos alunos na sala. Parece que alguns já foram dispensados. Geralmente os que apresentam melhores resultados são dispensados uns dias antes e os demais ficam

				para “reforço”. Os conceitos atribuídos às avaliações: Bom, Regular, Insuficiente e Muito Bom. A professora solicita a leitura várias vezes. A produção de texto não é comentada.
		Atividade escrita	Após a correção, os alunos copiam todas as questões que erraram para fixar a resposta.	A cópia das questões é em uma folha avulsa que é grampeada junto a prova de cada um.

## Observação 28-07

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de ciência em foco	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	
	13:23	Distribuição dos livros de ciência em foco	Dois alunos distribuem os livros para a turma	
	13:26	Início da atividade	A professora inicia a atividade retomando o assunto de ciência em foco que foi discutido na aula anterior Os alunos participam falando sobre o clima	
	13:35	Desenvolvimento da atividade	A professora solicita uma descrição de gravuras. Os alunos elaboram o texto descrevendo a gravura	A atividade é desenvolvida em grupos de 4 com diferentes gravuras representativas de clima

## Observação 18-07

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
Aula de ciências	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	
	13:20	Início da aula	A professora explica porque a sala foi organizada de forma diferente.	

	13:24	Distribuição dos livros didáticos	Dois alunos distribuem os livros para a turma.	Todas as carteiras foram colocadas em um lado da sala, deixando um espaço livre, segundo a professora para melhorar a visibilidade da escrita no quadro e para que os alunos possam ocupar para leitura de literatura nas horas vagas.
	13:29	Início da atividade	A professora retoma com o assunto trabalhada anteriormente; Os alunos participam com seus conhecimentos sobre o assunto.	A professora tenta aproximar o assunto dos alunos por meio de comparação com o corpo deles, com sua realidade, mas mesma assim, há em sua fala vários termos desconhecidos pelos alunos.
	13:40	Leitura do livros didático	Os alunos leem o texto silenciosamente.	
	13:50	Atividades escritas	A professora desenha o aparelho digestivo no quadro; Os alunos copiam no caderno.	Os alunos mostram o desenho entre si e riem muito. Fazem perguntas para a professora com usando sua variedade de língua: profa pode fazer o oi? E a professora apenas ri.
	14:05	Correção coletiva das atividades	A professora nomeia os alunos para irem ao quadro. Cada aluno aponta a palavra correspondente ao aparelho e a professora escreve.	

## Observação 24-08

Evento	Linha do tempo	Subeventos	Ações dos participantes	Comentários da pesquisadora
	13:00	Conversa inicial	Os alunos conversam entre si	
	13:20	Início da aula	A professora fala sobre a atividade que será realizada.	
	13:22	Distribuição de uma cópia do texto.	A professora distribui o texto entre	

			os alunos.	
	13:27	Início da atividade	A professora explica a pontuação e divide as falas dos personagens em dois grupos.	
	13:30	Leitura coletiva do texto	Os alunos leem o texto de acordo a orientação da professora.	Os alunos apresentam várias dificuldades na leitura. Alguns não participam. A leitura foi feita apenas uma vez.

### ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE SALA DE AULA EM EPISÓDIOS E CICLOS

Obs. 09/03/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
ATA de leitura coletiva do texto	Episódio 1 Planejamento da leitura	Ciclo 1	saudação
		Ciclo 2	Comentários sobre a ausência de um aluno
		Ciclo 3	Escrita do cabeçalho
		Ciclo 4	Leitura da epígrafe do texto
	Episódio 2 Leitura silenciosa do texto	Ciclo 1	Explicação sobre a leitura silenciosa
	Episódio 3 Compreensão oral do texto	Ciclo 1	Perguntas sobre o tema
		Ciclo 2	Explicação sobre a moral da história
	Episódio 4 Atividades escritas de Compreensão do	Ciclo 1	Orientações sobre a resolução da atividade escrita
		Ciclo 2	Dúvidas sobre a questão 7

	texto	Ciclo 3	Explicação no quadro sobre a questão 6
	Episódio 5 Leitura coletiva em voz alta	Ciclo 1	Explicação sobre a realização da leitura coletiva
		Ciclo 2	Realização da leitura em voz alta pela turma do texto completo
		Ciclo 3	Realização da leitura em voz alta pela turma em parágrafos
	Episódio 6 Explicação sobre aspectos formais do texto	Ciclo 1	Explicação sobre o uso da pontuação
	Episódio 7 Correção da atividade escrita	Ciclo 1	Início da correção da atividade escrita
	Episódio 8 Interrupção da atividade para compra de régua	ciclo 1	Negociação com o vendedor
	Episódio 9 Retomada da atividade	Ciclo 1	Chamada de atenção dos alunos
	Episódio 10 Parada na atividade para o lanche dos alunos	Vários ciclos entre os alunos	Conversas sobre diversos temas
	Episódio 11 Continuação da correção da atividade	Ciclo 1	Reinício para a continuação da correção

	escrita	Ciclo 2	Explicação sobre ordem alfabética
		Ciclo 3	Discussão sobre a classificação das palavras quanto ao número de sílabas
		Ciclo 4	Comentário sobre os tempos verbais
	Episódio 12 Dever de casa	Ciclo 1	Escrita do dever de casa no caderno copiado do quadro

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Texto de ciências Materiais naturais e artificiais	Episódio 1 planificação	Ciclo 1	saudação
		Ciclo 2	Escrita do cabeçalho
		Ciclo 3	Comentários sobre a atividade
	Episódio 2 Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos	Ciclo 1	Conhecimentos prévios
		Ciclo 2	Explicação sobre os conceitos de materiais naturais e artificiais
	Episódio 3 Distribuição do livro didático de geografia	Ciclo 1	Entrega do livro pelo líder de cada grupo
	Episódio 4 Leitura silenciosa	Ciclo 1	Orientações sobre a realização da leitura
		Ciclo 2	Questionamento de um aluno
	Episódio 4 Atividade escrita	Ciclo 1	Escrita da atividade copiada no quadro
	Episódio 5 Interrupção da atividade	Ciclo 1	A professora do lado solicita a cópia da atividade
		Ciclo 2	A secretaria solicita informações dos alunos que recebem programas do governo

		Ciclo 3	A professa atende ao celular
	Episódio 6 Correção da atividade escrita	Ciclo 1	Conferência da resposta dos alunos com a resposta da professora

Obs 30/03/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
PROVA DE PORTUGUÊS	Episódio 1 Revisão dos temas da prova	Ciclo 1	Saudação
		Ciclo 2	Reclamações dos alunos sobre a realização da prova
		Ciclo 3	Revisão dos temas da prova
	Episódio 2 explicação sobre temas comuns	Ciclo 1	Ativação sobre os conteúdos da prova
	Episódio 3 Entrega das provas	Ciclo 1	Entregas das provas
	Episódio 4	Ciclo 1	Leitura em voz alta
	Episódio 5 Leitura silenciosa da prova	Ciclo 1	Orientações para a realização da leitura
	Episódio 6 Dúvidas dos alunos na realização das provas	Ciclo 2	Questionamentos dos alunos na realização da prova
	Episódio 7 Explicação de uma questão	Ciclo 1	Explicação da questão 6
	Episódio 7	Ciclo 1	Recolhimento das provas já realizadas.

OBS. 29/04/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Produção de texto	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Distribuição da cópia da atividade
		Ciclo 2	Orientações sobre a atividade
	Episódio 2 Leitura da atividade	Ciclo 1	Início da leitura da atividade
	Episódio 3 Interrupção da atividade	Ciclo 1	Chegada de uma mãe de aluno na porta da sala



		Ciclo 2	Alguns alunos leem a atividade em silêncio
	Episódio 3 Retomada da atividade	Ciclo 1	Chamada dos alunos para a leitura em voz alta
		Ciclo 2	Comentários sobre a gravura que está na cópia do texto
		Ciclo 3	Incentivo a imaginação para a escrita
		Ciclo 4	Comentários sobre o uso da pontuação na escrita
	Episódio 4 Leitura em voz alta	Ciclo 1	Leitura feita pela professora
		Ciclo 2	Comentários sobre as cenas
		Ciclo 3	Comentários sobre o título
	Episódio 5 Dúvidas dos alunos sobre a atividade	Ciclo 1	Questionamentos dos alunos
	Episódio 6 Escrita do texto	Ciclo 1	Escrita da produção textual
		Ciclo 2	Observações do texto dos alunos
	episódio 7 atividade escrita de revisão de conteúdo	Ciclo 1	Escrita da atividade de exercícios lacunados copiados do quadro

Obs. 11/05/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Leitura do texto Quem tem medo de que	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	saudação
		Ciclo 2	Escrita do cabeçalho
		Ciclo 3	Explicação da atividade
	Episódio 2 Leitura do texto em voz alta	Ciclo 1	Primeira leitura
		Ciclo 2	Segunda leitura
		Ciclo 3	Terceira leitura
	Episódio 3 Compreensão do texto	Ciclo 1	Respostas das questões propostas pelo LD

Obs. 25/05/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
LEITURA DO TEXTO DO LD “O vizinho de Ulisses Tavares” Ar livre	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Distribuição do LD
		Ciclo 2	Saída da sala
	Episódio 2 Leitura silenciosa	Ciclo 1	Orientações para a leitura silenciosa
		Ciclo 2	Leitura silenciosa
	Episódio 3 Compreensão do texto	Ciclo 1	Contextualização com a vida dos alunos
		Ciclo 2	Perguntas do LD
			Moral da história

Obs. 29/06/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
LEITURA DO TEXTO MENINA NINA, DUAS RAZÕES PARA NÃO CHORAR	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	saudação
		Ciclo 2	Apresentação do livro de literatura
	Episódio 2 Leitura da capa do livro	Ciclo 1	Conversa sobre os elementos da capa
		Ciclo 2	Conversa sobre o autor do livro
		Ciclo 3	Conversa sobre a editora/edição do livro
		Ciclo 4	Conversa sobre o título
		Ciclo 5	Conversa sobre as ilustrações
	Episódio 3 Leitura silenciosa	Ciclo 1	Orientações sobre a leitura silenciosa
		Ciclo 2	Realização da leitura silenciosa
	Episódio 4 Leitura coletiva em voz alta	Ciclo 1	Orientação para a leitura em voz alta
		Ciclo 2	Realização da leitura em voz alta
	Ciclo 5	Ciclo 1	Compreensão oral do texto
	Episódio 6 Produção escrita	Ciclo 1	Explicação para a produção textual
		Ciclo 2	Produção textual de um reconto da história lida

Obs. 24/08/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Leitura da HQ	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Distribuição da cópia do texto
	Episódio 2 Leitura silenciosa	Ciclo 1	Orientação para a leitura silenciosa
		Ciclo 2	Realização da leitura silenciosa
	Episódio 3 Leitura em voz alta	Ciclo 1	Orientação para a leitura
		Ciclo 2	Explicação sobre a pontuação
		Ciclo 3	Colocação de nomes para os personagens
		Ciclo 4	Divisão da fala dos personagens entre os grupos
	Episódio 3 Compreensão do texto	Ciclo 1	Interpretação oral do texto
Ciclo 2		Interpretação escrita do texto	

Obs. 20/09/2010

ATA	EPISÓDIOS	CICLOS	
Leitura do texto artigo	Episódio 1 Planificação	Ciclo 1	Saudação
		Ciclo 2	Chamada de atenção sobre o comportamento dos alunos
		Ciclo 3	Distribuição da cópia do texto e atividades escritas
	Episódio 3 Leitura silenciosa	Ciclo 1	Recomendações sobre a realização da leitura silenciosa
		Ciclo 2	Realização da leitura silenciosa
	Episódio 4 Comentário sobre o texto	ciclo 1	Comentário sobre a função deste texto
	Episódio 5 Identificação de artigos	Ciclo 1	Explicação sobre artigo
		Ciclo 2	Identificação de artigos no plural e singular

		Ciclo 3	Identificação de artigos definidos e indefinidos
	Episódio 6 Resolução de atividades escritas na cópia	Ciclo 1	Resolução das atividades da folha
		Ciclo 2	Cópias da continuação das atividades sobre artigos

---