



NILCE DECIETE

**TECENDO OS SENTIDOS DE ALFABETIZAÇÃO:
REPERCUSSÕES DO LETRAMENTO E AS RELAÇÕES
DE ENSINO EM FOCO**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NILCE DECIETE

**TECENDO OS SENTIDOS DE ALFABETIZAÇÃO:
REPERCUSSÕES DO LETRAMENTO E AS RELAÇÕES DE
ENSINO EM FOCO**

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA NILCE DECIETE E
ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "ASMLKA", is written over a horizontal line.

**CAMPINAS
2013**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751**

D357t Deciete, Nilce, 1983-
Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões
do letramento e as relações de ensino em foco / Nilce
Deciete. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

I. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Relações educativas.
4. Leitura 5. Escrita. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante,
1948- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

13-086/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Weaving the senses of alphabetization process: effects of literacy
and teaching relations on focus

Palavras-chave em inglês:

Alphabetization process

Literacy

Learning relations

Reading

Writing

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Luiza Bustamante Smolka (Orientador)

Sérgio Antônio da Silva Leite

Luzia Bueno

Lila Cristina Guimarães Vanzella

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Data da defesa: 25-04-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: nilamparo@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TECENDO OS SENTIDOS DE ALFABETIZAÇÃO: REPERCUSSÕES DO
LETRAMENTO E AS RELAÇÕES DE ENSINO EM FOCO

Autor: Nilce Deciete

Orientador: Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por **Nilce Deciete** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25.04.2013

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Ana Luiza Bustamante Smolka", written over a horizontal line.

ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA:

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

2013



O tecido do vestido da menina era composto por fios diferentes (...) fios compridos, curtos, brilhantes, escuros, silenciosos, emaranhados...

(Trechos do livro "Vestido de menina" de Tatiana Filinto)

Com quantos fios se faz uma história? Na busca por compreender a alfabetização, tecemos os sentidos pela teoria e pelo cotidiano escolar que se entrelaçam e a constituem



AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Ana Luiza Smolka, amiga e orientadora, que me ensinou a pesquisar e que me inspira cada vez mais a pensar a prática de alfabetização.

Aos professores que compuseram a banca, pela disposição e contribuições para esse estudo.

À Profa. Dra. Adriana Laplane e à Profa. Dra. Cecília Batista, pelos ensinamentos sobre a prática e sobre o potencial pedagógico.

Às professoras que participaram dessa pesquisa, que me acolheram, me ensinaram e compartilharam seus saberes e inquietações.

À escola, que possibilitou a realização desse estudo e o contato com um mundo de desafios e prazeres.

Às crianças, que me mostraram a beleza da vida ... do conhecimento.

À Débora, amiga muito especial, que esteve presente desde os primeiros momentos desse estudo, trazendo um olhar muito sensível e atento.

À Gabriela, pela amizade, convívio e aprendizado.

Ao Eduardo, pela amizade e parceria em campo.

Aos meus pais, que sempre me deram forças, mesmo sem compreender a finalidade desse estudo.

Ao meu namorado Rafael, pelo carinho, paciência e incentivo.

Às amigas Kate, Denise, Maísa, Mariana (in memoriam), dentre outras, pelo incentivo, apoio e confiança.

Aos amigos do Grupo GPPL: Daniela Anjos, Gisele, Carol, Pâmela, Carlinhos, Flávia, Andréia, Ana Paula, Daniela Manini, Ana Flávia, Paulo, e outros, pelos diferentes olhares, companheirismo e troca de conhecimentos.



RESUMO

Em nosso estudo, objetivamos olhar para as principais tendências e debates que marcaram e configuraram o campo da alfabetização no Brasil nas últimas três décadas. Nesse exercício, tomamos como foco de investigação a polêmica entre alfabetização e letramento procurando compreender o movimento das elaborações teóricas que se configuram em torno desses conceitos, caracterizados por uma multiplicidade de interpretações e sentidos. Essa problemática nos levou a investigar o impacto dos estudos do letramento nas formas de conceituar a alfabetização e, além disso, nos instigou a refletir sobre a dimensão da prática alfabetizadora no interior de uma escola pública brasileira, sobre o que a nossa vivência no cotidiano escolar nos permitiria dizer sobre essa prática, impactada na contemporaneidade pelos estudos do letramento. O trabalho empírico realizado em duas salas de aula de 1os anos do Ensino Fundamental, durante um ano letivo, orientou o nosso olhar para a alfabetização em sua complexidade, e a perspectiva histórico-cultural constituiu o nosso argumento sobre a apropriação da forma escrita de linguagem na sua múltipla funcionalidade, na relação entre os sujeitos que ensinam e aprendem, para além da mecânica e das técnicas de escrita. O estudo se insere no âmbito das várias pesquisas que problematizam as relações de ensino, da prática do professor alfabetizador e das teorias que repercutem (ou não) nos modos de fazer. A singularidade desse exercício teórico está na discussão mais detida da alfabetização, no impacto do letramento e no que se produz no dia a dia da sala de aula. Como resultado do estudo, enfatizamos as nuances da prática alfabetizadora e a dimensão da aprendizagem da escrita a partir das produções das crianças, em seus processos de elaboração, e pelos sentidos que as propostas de atividades ganham na dinâmica da aula. Dessa forma, argumentamos sobre a dimensão social da alfabetização, retomando um aspecto fundamental dessa prática, que se mostrou deslocado pelas definições e sentidos do conceito de *letramento*.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Relações de Ensino; Leitura; Escrita.



ABSTRACT

In this study, one of the main goals is to consider the tendencies and debates which have marked and changed the field of Brazilian initial literacy and written language acquisition research in the past few decades. Along this research, our investigative focus was the polemic between literacy and alphabetization process. We looked for understanding over the theoretical arguments built around these two concepts and followed by several interpretations. This problematic made us investigate the impact of the literacy studies on the different ways of conceptualizing the alphabetization process. This debate stimulated a reflection about the alphabetization practices inside of a Brazilian public school. Therefore, our experience in the school everyday life allowed us to analyze how these practices were impacted and changed by the literacy studies. The empirical work was conducted in two 1st grade elementary school classes, along an entire year. This experience directed our attention to alphabetization in its complexity, and the historical-cultural perspective anchored our arguments about the appropriation of the written language in its multiple functionality, also pointing to the relationship between teaching and learning subjects beyond the mechanics and techniques of writing. This study is one among many whose goal is to discuss the teaching relation and the teachers' practices and the theories that may or may not be present in their practices. The peculiarity of this theoretical exercise rests in the detailed analyses of what occurs in daily classroom as well as in the approaches to alphabetization processes in their relationship to literacy proposals. As a result of the study, we emphasize the nuances of alphabetization and literacy practices and the learning of writing dimension focusing on the children's productions, in their elaboration processes, and on the meanings the proposed activities acquire in the classroom. Thus, we argue about the social dimension intrinsic to the alphabetization process, recouping a fundamental aspect of this school practice, which became displaced by the definitions and meanings of the concept of literacy.

Keywords: Alphabetization process; Literacy; Learning relations; reading; writing



SUMÁRIO

I – APRESENTAÇÃO E EMERGÊNCIA DO PROBLEMA.....	19
II – ALFABETIZAÇÃO E AS REPERCUSSÕES DO LETRAMENTO.....	24
1. Alfabetização e (An)Alfabetismo: Conceitos e Sentidos.....	24
2. Alfabetização e Letramento: Sentidos dicionarizados e a tradução de " <i>literacy</i> "	28
3. Alfabetização e letramento: Distinções e conceituações.....	30
4. Alfabetização e Letramento: Conscientização e relações de poder.....	37
III - CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	41
1. Pontos de ancoragem teórico-conceituais.....	41
1.1 Desenvolvimento e internalização da cultura.....	41
1.2 A linguagem como função psicológica superior.....	43
1.3 A importância da relação de ensino.....	47
2. Pontos de ancoragem teórico-metodológicos.....	49
2.1 Procedimentos Metodológicos	51
IV - A PESQUISA EMPÍRICA.....	54
1. Professora A	55
2. Professora B.....	55
3. A participação da pesquisadora no projeto coletivo.....	56
4. Os 1os anos em 2011.....	59



V - ANÁLISES DO MATERIAL EMPÍRICO: POSSIBILIDADES DE OLHAR.....	62
1. A "rotina".....	62
1.1 Nas duas turmas de 1o ano.....	62
1.2 A rotina em realização na turma B.....	64
1.3 Sentidos da atividade para os alunos.....	66
1.4 Sentidos da atividade para a professora.....	69
1.5 A leitura e a literatura em sala de aula.....	70
2. A rotina e o ditado de palavras na turma A.....	75
2.1 A escrita da "rotina": outros modos de participação da professora A.....	76
2.2 O ditado de palavras	81
2.2.1 A dinâmica de produção do ditado.....	82
2.2.2 Os modos de escrever em foco.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS.....	110

I – APRESENTAÇÃO E EMERGÊNCIA DO PROBLEMA

Ao longo da minha trajetória de formação e atuação como pedagoga e pesquisadora, muitas preocupações começaram a surgir e foram constituindo um modo de pensar, atuar e orientar olhares para o campo da educação. Dessa forma, apresento o meu percurso que sustenta a maneira pela qual o objeto deste estudo foi sendo desenhado.

Em 2005, iniciei o Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara SP. Entre março/2007 a dezembro/2008, participei de um estágio extracurricular para graduandos em Pedagogia no CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”, unidade auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras. O objetivo desse programa era desenvolver um trabalho de apoio pedagógico às crianças que apresentavam dificuldades escolares e queixas associadas às áreas de linguagem e comportamento. O apoio pedagógico oferecido às crianças e aos adolescentes, relacionado às atividades de leitura e escrita, era realizado de diferentes maneiras, de modo a trabalhar o conhecimento de forma lúdica e espontânea, envolvendo a criança nesse processo. Também eram realizados grupos de pais e reuniões com os professores a fim de construir um trabalho em parceria.

No ano de 2009, iniciei o curso de especialização na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. A escolha do programa “Psicologia do Desenvolvimento: Atendimento a Crianças e Adolescentes” deu-se pela experiência anteriormente citada. Além de aulas específicas do curso, acompanhávamos os grupos de convivência do Programa Psicologia do Desenvolvimento no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto (CEPRE). Esse programa atendia crianças e adolescentes com queixa/diagnóstico de baixa visão, dificuldades de aprendizagem e alterações e/ou transtornos no desenvolvimento. As atividades eram realizadas através de projetos temáticos e aconteciam semanalmente em pequenos grupos. A perspectiva que ancorava o trabalho era a histórico-cultural que privilegia o papel das relações sociais no processo de elaboração/apropriação do conhecimento e desenvolvimento humano. O trabalho apresentado, como requisito de conclusão desse curso de especialização, teve como propósito discutir as práticas educativas não formais na área da saúde.

Em 2010, passei a integrar o grupo de pesquisa “Pensamento e Linguagem” (GPPL) da Faculdade de Educação da Unicamp que desenvolvia, nessa época, o Projeto Fapesp para a Melhoria do Ensino Público (2009-2011)¹, coordenado pela prof^a. Ana Luiza Bustamante Smolka. Como parte desse projeto, elaborei um Plano de trabalho (Bolsa TT3) intitulado “Ações de educação na biblioteca escolar” (proc.nº 2010/00984-2), cujo objetivo era organizar e dinamizar o espaço da biblioteca de forma a proporcionar o contato das crianças com os livros. Essa proposta envolveu projetos de incentivo à leitura - “Rodas de Leitura” - com onze turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. As atividades aconteceram paralelamente, no espaço da sala de aula, com a participação dos professores, e na biblioteca, no período oposto às aulas.

As experiências nas rodas de leitura em sala de aula e na biblioteca mobilizaram alunos e professores, abrindo novas condições de leitura na escola. As formas de participação também foram se transformando. Passei a fazer parte do cotidiano escolar, tornando-me, sem ter podido antecipar que isso ocorreria, um ponto de referência para professores e alunos no que dizia respeito ao projeto com a leitura, os livros de literatura e a biblioteca (Deciete, 2011)².

Dessa proposta com as rodas de leitura, foi efetivado um trabalho de alfabetização com algumas crianças que cursavam o 3º ano e ainda não sabiam ler e escrever. A partir do interesse das professoras e da necessidade das crianças, propusemos um trabalho com as mesmas. Os encontros eram semanais e a proposta era trabalhar as mais variadas atividades de leitura e escrita.

Nesses encontros com as crianças, buscamos desenvolver atividades envolvendo jogos, brincadeiras, além de atividades mais direcionadas de discriminação auditiva, relações fonemas-grafemas, exercícios de memória, além das situações de leitura. Essa proposta possibilitou o contato das crianças com diferentes tipos de conhecimento, atendendo a uma variedade de gostos, desejos e interesses.

Esse trabalho realizado no decorrer do último semestre letivo, foi registrado em vídeo e tornou-se objeto de análise e discussão na equipe, mostrando alguns resultados importantes, tanto em relação aos alunos, que demonstravam entusiasmo na participação no

¹ Projeto Fapesp 2009/50556-0, Programa Para a Melhoria do Ensino Público "Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: As relações de ensino em foco".

² Relatório Fapesp jan/2011 Projeto “Ações de educação na biblioteca escolar”

grupo e na relação com os livros e com a leitura, quanto em relação às professoras, que admitiam uma mudança de posição no que dizia respeito às crianças e aos métodos e procedimentos de ensino (Deciete, 2011).

Os desdobramentos do projeto em novas práticas nos propiciaram uma aproximação cada vez mais intensa do contexto e da dinâmica escolar. As atividades na roda de leitura, tanto na biblioteca como na sala de aula, e o trabalho realizado com o grupo de alunos, orientaram nossos olhares para o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como as crianças aprendem? Como as professoras ensinam? O que, afinal, é alfabetização? Foram questões que emergiram dessa experiência. As crianças que acompanhamos nos grupos estavam no 3º ano e ainda não reconheciam letras. Quando esse fato veio à tona, reconhecemos a importância de um estudo orientado para a alfabetização, um tema amplo e, ao mesmo tempo, específico nas diferentes formas de abordagem, pressupostos e orientação da prática. Desse modo, o campo empírico se tornou um espaço muito rico para a retomada de questões polêmicas envolvendo a alfabetização e o ensino da leitura e da escrita.

Na busca por produções sobre leitura e escrita que orientassem nossas reflexões e dessem maior sustentação teórica ao trabalho que vinha sendo realizado, deparamo-nos com o “Projeto de Incentivo à Leitura” (PIL) (1982-1985), realizado há trinta anos, na mesma escola e que foi coordenado pela prof^a. Ana Luiza Bustamante Smolka. Esse projeto encontrava-se na raiz do Projeto de Melhoria do Ensino Público (supracitado).

O PIL estava inserido em um contexto de intensa discussão teórica acerca da alfabetização que marcou a década de 80. Esse momento se configurou pela produção de fortes críticas ao ensino da leitura e da escrita, o qual tinha como base uma prática de memorização e decifração. O projeto buscava novas formas de compreensão da aquisição da escrita pelas crianças e de novos procedimentos de ensino pelos professores. A proposta desse projeto era trabalhar de forma significativa as práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

“Nosso objetivo não era fazer as crianças passarem de ano, mas abrir um espaço que favorecesse um maior interesse por atividades relacionadas à leitura e escrita” (PIL, 1982, p. 3). “Evidenciou-se a importância de se trabalhar com as professoras, dentro da classe, ajudando-a a descobrir alternativas para desenvolver e implementar atividades relacionadas com a aprendizagem da linguagem escrita” (PIL, 1982, p.4).

A vivência da realidade escolar no ano de 2010 e a releitura da proposta e dos relatórios do PIL, elaborados na década de 80, fizeram emergir diversas questões. Três décadas passaram e muitas das críticas e questões apontadas no PIL pareciam ainda persistir. Muito do que se vivencia no cotidiano da escola hoje remete às discussões daquele contexto histórico. Se podemos considerar inegáveis os avanços teóricos no campo do desenvolvimento humano e nos estudos da linguagem, como esses avanços têm repercutido na prática pedagógica? Essa questão foi propulsora na escrita e elaboração desse estudo sobre alfabetização.

Tomando essa indagação como norteadora da investigação, mergulhamos nos estudos teóricos sobre a alfabetização e traçamos um breve histórico das discussões e concepções que marcaram as principais tendências e debates sobre a alfabetização nas três últimas décadas. Nesse exercício teórico ganham realce duas tensões que vão afetando e configurando o campo da alfabetização: 1) a teoria psicogenética (construtivista/cognitivista) de Piaget, com orientações para a psicogênese da leitura e escrita, abordada por Emília Ferreiro e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que abriram outros rumos às discussões acerca da alfabetização; 2) a apropriação do conceito de *letramento* no Brasil e o seu impacto na alfabetização. Além dessas tensões, persiste, como problema no campo da alfabetização, a questão do método (Frade, 2007).

A partir desse ensaio de traçar o panorama histórico, que marca as discussões sobre alfabetização nos meados da década de 80 até os dias atuais, a polêmica entre alfabetização e letramento torna-se a tônica desse estudo. Além das leituras, a disciplina "Introdução aos Estudos do Letramento", ministrada pela professora Roxane Rojo, no IEL (Instituto dos Estudos da Linguagem - Unicamp), nos instigou a situar essa problemática, de forma a evidenciar a tensão entre esses dois processos, os quais instauraram novas formas de pensar a prática de ensino.

Esse exercício teórico nos fez (re)dimensionar o estudo, tomando como foco o vasto campo de produções e discussões sobre o letramento, caracterizado por uma multiplicidade de interpretações e sentidos que afetam as formas de pensar e atuar na educação. E, a partir desse panorama, buscamos relacionar o conceito de alfabetização, que hoje se apresenta nos estudos, concepções e propostas de ensino, de forma imbricada/tensionada às questões do letramento. Desse modo, o campo empírico é trazido para suscitar ainda mais essa

polêmica, e fazer pensar sobre o quê, de toda uma gama de estudos e pressupostos, realmente orienta e rege a prática com a alfabetização.

II – ALFABETIZAÇÃO E AS REPERCUSSÕES DO LETRAMENTO

Esse capítulo busca explicitar as diferentes abordagens, de diferentes lugares e nuances, que vão (re)conceituando e problematizando o termo *letramento*. Nesse exercício, buscamos pensar a relação entre os termos *alfabetização* e *letramento* através de diferentes olhares: partimos do *conceito* de alfabetização, contextualizando brevemente a transformação desse conceito no movimento histórico; a partir disso, apresentamos um breve histórico do surgimento do conceito *alfabetismo*; seguimos, então, para os sentidos dicionarizados dos termos, as distinções nas formas de conceituação e, por fim, refletimos sobre a dimensão social e as relações de poder que estão implicadas nos conceitos. A proposta aqui é discutir os diferentes pontos de vistas e a tensão entre os conceitos, dando visibilidade ao que circula no campo teórico sobre tal problemática.

1. Alfabetização e (An)Alfabetismo: Conceitos e Sentidos

A produção científica sobre a alfabetização, a leitura e a escrita nas três últimas décadas é extremamente vasta no Brasil. Dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso, artigos e periódicos, livros e eventos, têm apontado a dimensão do problema e têm, ao mesmo tempo, demonstrado o incansável trabalho que vem sendo realizado na busca de uma maior compreensão dos processos e de melhores condições de ensino e aprendizagem no âmbito da educação formal. No referido período, foram diversas as controvérsias que marcaram as pesquisas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, a alfabetização e o ensino no país. Dentre os pesquisadores amplamente citados e tomados como importantes referências na área, podemos mencionar: Ferreiro (1985; 1994); Soares (1985; 2002; 2004); Smolka (1985; 1992; 2003; 2008; 2010); Nogueira (1991); Góes (1992; 2000); Azenha (1993); Ribeiro (1993); Leite (2001); Silva (2010); Mortatti (2007; 2011). Dentre os grupos e instituições cujas pesquisas situaram e problematizaram a questão da alfabetização e/ou do letramento nesse período destacamos: CEALE/Universidade Federal de Minas Gerais, LAEL/PUC/SP, IEL/UNICAMP, ALLE/UNICAMP, HISALES/Universidade Federal de Pelotas, NEPALES/Universidade Federal do Espírito Santo, PROALE e GRUPALFA/Universidade Federal Fluminense. Vale ressaltar ainda a criação da Associação de Leitura do Brasil e o surgimento do

periódico “Leitura: teoria e prática” como importantes iniciativas que congregam e divulgam a produção de conhecimento na área.

Nessa gama de estudos e pesquisas, vimos que o conceito *alfabetização* é (re)significado ao longo do processo histórico. O conceito comportou diferentes sentidos e foi nomeado a partir de diferentes termos: “ensino das primeiras letras”; “ensino de leitura”; “ensino simultâneo de leitura e escrita”. Além do sentido restrito, enquanto ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita, o termo *alfabetização* atualmente foi se ampliando, passando a incorporar outras frentes do conhecimento, como alfabetização matemática, alfabetização científica, alfabetização digital, etc. (Mortatti, 2010, p. 22).

A alfabetização vai designando diferentes formas de ações na/pela educação em um contexto dinâmico, em que se discutem novas concepções de escrita. Ações de educação se (re)orientam sob novos pressupostos e o trabalho docente exige, cada vez mais, uma prática que se integre às múltiplas facetas da alfabetização, como já dizia Magda Soares em 1985. Facetas estas que se referem às seguintes perspectivas: psicológica, linguística, sociolinguística e psicolinguística; acrescentando ainda os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que os condicionam.

A transformação na definição do que é ser alfabetizado vai impactando as propostas na área da alfabetização e vai redimensionando o conceito no movimento histórico. Na primeira metade do século passado, para ser considerado alfabetizado bastava saber assinar o próprio nome. Após os anos 50, com a complexidade relativamente maior do mundo do trabalho industrial e com a intensificação de práticas letradas na zona urbana, isso passou a ser insuficiente. Nesse período, a leitura e a compreensão de instruções simples escritas passaram a ser requeridas pelas situações de trabalho na indústria e na vida das cidades (Rojo, no prelo a; 2010).

É importante destacar que, em 1958, a UNESCO, através de suas *Recomendações para a standardização das estatísticas educacionais*, propõe que fosse considerada alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, um enunciado curto de sua vida cotidiana. Já, em 1978, a mesma UNESCO qualifica como “[...] funcionalmente alfabetizada a pessoa capaz de se engajar em todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para o efetivo funcionamento do grupo e da comunidade [...]” (ROJO, 2010, p. 5). O termo analfabetismo funcional caracterizava, no final da década de 70, a pessoa que

não conseguia “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade, embora fosse alfabetizada.

Esse movimento de transformação, de variação do conceito *alfabetização* ao longo da história foi marcado por um movimento de intensa transformação nas formas de se pensar a relação do sujeito com a escrita. O momento histórico marcado por fortes mudanças sociais e econômicas impulsionou um novo olhar para o ensino da leitura e da escrita, redimensionando as capacidades necessárias para que o indivíduo fosse considerado alfabetizado.

Segundo Leite (2010), a crise de produção no início dos anos 70, que configurou um novo período de produção econômica centrado no desenvolvimento tecnológico e na melhoria da qualidade da mão de obra, redimensionou a ação e o papel da escola em direção a uma proposta pedagógica que possibilitasse aos indivíduos o uso funcional da escrita e não somente o domínio do código. Segundo o autor, é nesse contexto que surge o conceito de analfabeto funcional.

Isso traz à tona a questão das novas exigências do mundo contemporâneo, onde não basta saber ler e escrever, mas "funcionar" nas práticas que envolvem a leitura e a escrita. Soares (2001) argumenta que

Antes, nosso problema era apenas o do "estado ou condição de analfabeto" - a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o "estado ou condição de quem sabe ler e escrever", e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto - alfabetismo ou letramento - não nos era necessário [...] à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler a escrever (SOARES, 2001, p. 20;45).

É nesse contexto que o conceito *alfabetismo* passa a incorporar o discurso sobre o uso que se faz (ou não) da leitura e da escrita. O oposto do conceito de *analfabetismo* se faz necessário numa dinâmica em que a escrita é redimensionada e se contrasta, de certa forma, com o saber/conhecer/aprender a tecnologia da escrita, no seu uso social. Como argumenta Soares

Na verdade, só recentemente esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente "saber ler e escrever": dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que

saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu "estado" ou "condição", como consequência do domínio dessa tecnologia (SOARES, p. 29, 2004a).

Soares (1995) descreve então, *alfabetismo* como designando o “estado” ou “condição” que assume aquele que aprende a ler e escrever, referindo-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos. A autora discute duas dimensões: individual e social

Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e de escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita (SOARES, p. 8, 1995).

Nesse movimento histórico, Soares chega a aproximar os conceitos *alfabetismo e letramento*. Em 2003, em nota do texto intitulado "Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas", a autora aponta que, após a publicação do texto, em 1995 "[...] foi-se progressivamente revelando na bibliografia, preferência pela palavra letramento em relação à palavra alfabetismo [...]" (Soares, 2004a, p. 29). A autora atribui ainda uma grande complexidade ao termo alfabetismo, por englobar um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas e valores.

De um outro ponto de vista, Rojo (2009) parte dos estudos da linguagem e defende as especificidades dos conceitos, argumentando sobre as diferenças entre *letramento e alfabetismo*. De forma sucinta, destacamos o que a autora diz sobre o *letramento*, no nível social, envolvendo capacidades não avaliáveis/mensuráveis, e o *alfabetismo*, no nível individual, englobando os diferentes níveis de habilidades dos sujeitos na relação com a leitura e a escrita.

Esse exercício de se pensar o movimento de (re)significação da escrita no processo histórico e a apropriação do conceito de *alfabetismo*, traz à tona os sentidos que vão sendo produzidos no processo de elaboração do conceito de letramento e a sua relação/tensão com a alfabetização.

2. Alfabetização e Letramento: Sentidos dicionarizados e a tradução de "literacy"

É na tendência de (re)significação das práticas de leitura e escrita que um novo conceito emerge. Em meio à polêmica que se instaura, acerca das especificidades e abrangência do termo *alfabetização*, o campo teórico passa a fazer uso do termo *letramento*, remetendo a ele o caráter social no uso da leitura e da escrita.

O marco da incidência do termo *letramento* nas produções acadêmicas é a obra de Mary Kato (1986), estudiosa dos estudos da linguagem. Rojo (prelo a), Picolli (2010), Soares (2010) e outros autores de diferentes campos de estudo, citam a obra da autora como uma das primeiras ocorrências do termo no Brasil. Para Kato (1986), a função da escola seria introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a uma cidadã funcionalmente letrada, ou seja, capaz de fazer uso da linguagem escrita para suas necessidades individuais e para atender às várias demandas da sociedade. É interessante ressaltar que nessa obra a autora define o *letramento* como "processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura" e alfabetização como "iniciação no uso do sistema ortográfico".

Como divulgadora do conceito de letramento, Kato (1986) nos instiga a olhar para o que aparece como um primeiro ensaio de definição. É importante frisar que o conceito de *letramento* é dicionarizado em 2001 e, no decorrer dos anos, vai sendo redimensionado. Isso nos leva, então, a buscar os significados dicionarizados.

Em 2001, o termo *LETRAMENTO* é definido como: **1 ant.** representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita **2 PED** mesmo que *ALFABETIZAÇÃO* ('processo') **3** (déc. 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito (...) (HOUAISS, 2001). Já, na edição de 2009, *letramento* é tido como: **1 ant.** representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita **2 PED** incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever **3 PED** condição adquirida por quem o faz (...) (HOUAISS, 2009). Essas definições apontam para o exercício de contínua (re)definição do conceito, no processo de apropriação.

Procuramos a definição de *ALFABETIZAÇÃO* nos mesmos dicionários e encontramos uma mesma definição nos exemplares de 2001 e 2009: ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras **1 PED** iniciação no uso do sistema ortográfico **1.1**

PED processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; *LETRAMENTO* 2 ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras.

Ressaltamos aqui, a aproximação dos termos no exercício de dicionarização. O *letramento* aparece como sendo "mesmo que" alfabetização e, ainda, é embutido dentro da própria definição de *alfabetização*. Esse movimento não é evidenciado antes da dicionarização do conceito de *letramento*. No dicionário Michaelis (1998) o termo alfabetização aparece com a seguinte definição: (*alfabetizar+ação*) 1 ato ou efeito de alfabetizar 2 propagação da instrução primária: *alfabetização do povo*.

A dicionarização do conceito de *letramento* indica o impacto desse termo no conceito de *alfabetização*, em que um passa a incorporar e dar sentido ao outro. Os dicionários apresentam os termos como sinônimos sem, contudo falar da história dos conceitos.

A apropriação do termo "literacy", de língua inglesa, também aponta para questões terminológicas que (re)significam o conceito. "[...] Uma distinção que está sendo feita é entre alfabetização, por um lado, e *letramento*, por outro. Em inglês podemos usar a mesma palavra *literacy* [...]" (STREET, 2010, p. 44).

Quando buscamos a tradução para o termo *literacy* no dicionário da língua inglesa encontramos: "capacidade de ler e escrever, estado de ser alfabetizado" (disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=literacy>).

Acerca disso, é importante destacar que o conceito *letramento* e o termo *literacy* não são idênticos. A importação/apropriação e uso do termo *literacy* não se faz de forma neutra, ou seja, o significado desse termo carrega as especificidades da cultura na qual ele está inserido. Marinho (2010b) ressalta que, embora a palavra *literacy* venha de fora, as concepções de *letramento*, de alfabetização e de cultura escrita são específicas e diferentes em relação aos países de onde importamos a palavra. A autora ressalta ainda que os diferentes modos de tradução indicam certamente uma diversidade de modos de apropriação desse conceito. Acerca disso, Martins (2010) argumenta que,

[...] quando examinamos textos de diferentes educadores em ciências percebemos opções diferenciadas, porém nem sempre justificadas, pelo emprego dos termos "alfabetização", "alfabetismo" ou "letramento", na tentativa de uma tradução viável para o vocábulo inglês *literacy*. Um problema é que, na maioria das vezes, isso é feito na ausência de

considerações sobre a natureza de cada um desses conceitos e suas especificidades, e sem referência aos contextos originais de uso dos vocábulos que a eles correspondem (MARTINS, 2010, p. 369).

Há, assim, uma variedade de pressupostos e abordagens que se (inter)cruzam e marcam as tensões que ainda (re)definem, configuram e afetam os conceitos *alfabetização* e *letramento*. A partir dos significados dicionarizados e do que/como se traduz, discorreremos sobre algumas formas específicas de abordar e problematizar os termos, apontando para marcas específicas nos argumentos dos estudiosos aqui referidos.

3. Alfabetização e letramento: Distinções e conceituações

A heterogeneidade e a ambiguidade dos conceitos de *letramento* e *alfabetização* em relação nos moveram na busca de explicitação e refinamento conceitual, considerando algumas das diferentes abordagens teóricas que, de distintos campos de estudo - Educação, Estudos da Linguagem, Ciências Sociais, etc.- se posicionam em relação aos referidos conceitos, num exercício de aproximações e distanciamentos.

Soares (2001), do campo da Educação, argumenta sobre a diferenciação entre os conceitos e define o letramento como "[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita (...) o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais [...]" (SOARES, 2001, p. 39). Já a alfabetização "[...] é a ação de alfabetizar, de tornar 'alfabeto'" (SOARES, p. 31, 2001). A autora também destaca nesse texto que "[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita (...), ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade'" (SOARES, 2001, p. 39).

Soares (2001) reconhece duas dimensões do letramento, sob as quais diferentes estudos se orientam: enquanto alguns priorizam a *dimensão individual*, onde o letramento é visto como um atributo pessoal e tanto a leitura como a escrita são reconhecidas como tecnologias que envolvem um conjunto específico de habilidades linguísticas e psicológicas, outros priorizam a *dimensão social* e argumentam em favor de um letramento como prática social. Seria "[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de

escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais [...]" (SOARES, 2001, p. 72). "[...] Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 2001, p. 72).

Outro panorama que (re)orienta e significa os estudos sobre o letramento é apresentado por Kleiman, da área dos Estudos da Linguagem. A autora confere aos estudos do letramento uma possibilidade de atribuir à prática da escrita um efeito potencializador ou de poder, ou seja, possibilita o acesso do sujeito a outros mundos, "[...] públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia e, através deles, a possibilidade de acesso ao poder [...]" (KLEIMAN, 1995, p. 8). Nesse sentido, o acesso e a manipulação da informação disseminada por esses meios promovem a transformação da ordem social e afetam, portanto, a forma do indivíduo estar e participar na/da sociedade.

É importante destacar que a concepção de letramento defendida pela autora relacionada com o uso, função e impacto social da escrita "[...] não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance [...]" (KLEIMAN, 1998, p. 181). Já a alfabetização é descrita como uma prática de letramento, como "processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola" (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Além dos pressupostos sobre a prática da escrita há uma reflexão da autora sobre a oralidade. Isso se deve ao fato de algumas crianças participarem de eventos³ de letramento antes mesmo de ingressarem na escola, no sentido de se apropriarem e utilizarem estratégias orais letradas no seu cotidiano. Esta criança pode ser considerada letrada, antes mesmo de saber ler e escrever (Kleiman, 1995).

³ Segundo Street é uma expressão cunhada por Shirley Heath "[...] se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento [...]" (STREET, 2010, p. 38)

Acerca dessa discussão, Kleiman (1998) aponta a família letrada como uma eficiente agência de letramento, em que as práticas e usos da escrita são fatos corriqueiros e permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função.

Kleiman afirma também que o meio acadêmico apropriou-se do conceito *letramento* "[...] numa tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita [...]" (KLEIMAN, 1995, p. 15). Para a autora, as práticas específicas de alfabetização passam a ser apenas um tipo de letramento, que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros. A escola, enquanto uma importante agência de letramento

[...] preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Ainda sobre a escola, Kleiman (1995) aponta que a prática de uso da escrita no espaço escolar sustenta-se no modelo descrito por Street (1984) como "modelo autônomo de letramento". Kleiman é citada por muitos autores como uma das principais divulgadoras das obras de Street no Brasil, cuja obra divisora de águas inaugura os "novos estudos do letramento" e que, segundo Soares (2010), faz uma "revolução conceitual" nos estudos de "literacy".

Acerca do modelo autônomo "[...] presume-se nesse modelo que letramento é uma coisa autônoma [...] que teria efeitos, independentemente do contexto [...]" (Street, p. 36, 2010). Comentando os estudos do autor, Rojo (2009) afirma que o modelo autônomo descreve o letramento em termos técnicos, ou seja, "[...] o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levaria a estágios universais de desenvolvimento (níveis) [...]" (ROJO, 2009, p. 99)

Além dessa relação do letramento com o desenvolvimento cognitivo, que considera a dimensão individual e, por isso se contrapõe ao aspecto social, Kleiman (1995) destaca

que o modelo autônomo é marcado pela dicotomização entre a oralidade e a escrita, em que a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral. Já para o modelo ideológico seria o reverso.

Ao contrário do modelo autônomo, o modelo ideológico é elaborado por Street como sendo

[...] não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias [...] esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é [...] são modelos poderosos pelas consequências que acarretam (STREET, 2010, p. 37).

Rojo (2009), citando os postulados de Street (1993) argumenta que o enfoque ideológico vê, portanto, as práticas de letramento como "[...] indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos" (ROJO, 2009, p. 99).

A partir dessas argumentações, embasadas nos estudos de Street, que intensificam e ampliam os olhares para os estudos do letramento, resultando em dois modelos de letramento, "autônomo" e "ideológico", julgamos pertinente a apresentação de um breve panorama de estudo e pesquisa do autor, de forma a contextualizar a criação e utilização desses termos.

Street (2010), tece considerações sobre como a perspectiva etnográfica pode contribuir para a compreensão do letramento e apresenta o que descreve como, "[...] um modelo, um conjunto de conceitos [...]" (STREET, 2010, p. 33), abrangendo aspectos teóricos e metodológicos sobre o letramento no contexto da educação. As questões conceituais são, portanto, originárias de seus trabalhos de campo em países como Irã, Índia, África do sul, Nepal e Egito. Nesses contextos o autor ressalta uma variedade de práticas de letramento que não eram reconhecidas. No Irã, por exemplo, Street formulou descrições de algumas práticas de letramento, como: comerciais, do Alcorão, escolares, "[...] três conjuntos de práticas de letramento nessa pequena vila caracterizada como espaço vazio, vasos vazios, não letrados" (STREET, 2010, p. 35).

Foi na tentativa de entendimento do julgamento do que é "ser letrado" que Street buscou na literatura teórica uma descrição sobre "[...] a natureza do letramento, com essas pressuposições, essas crenças, esses estereótipos que as pessoas têm sobre não letramento

[...]" (STREET, 2010, p. 36). É nesse contexto que o autor desenvolveu um "conjunto alternativo de conceitos teóricos" que ficaram conhecidos como Novos Estudos do Letramento. O autor caracteriza, a partir de então, os modelos de letramento autônomo e ideológico, que são divulgados no Brasil e que circunscrevem muitos trabalhos e estudos sobre o letramento. Sobre o modelo autônomo Street (2010) ressalta

Defendo que esses são modelos de letramento que as pessoas mantêm, principalmente quando os modelos de letramento são traduzidos em categorias classificatórias que separam os letrados dos não letrados (...) Essa distinção categórica e a crença que ela representa parece ser dada pela literatura teórica, pelas instituições e pelas pessoas que se encontram em determinadas vilas e países, e é o que chamo de modelo autônomo (STREET, 2010, p. 36).

Enquanto o modelo autônomo descreve um letramento que teria efeitos, independentemente do contexto, o modelo ideológico aponta para a heterogeneidade que marca e afeta as práticas de letramento. Segundo Street (2010), as práticas variam e "[...] as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes [...]" (STREET, 2010, p. 37). Segundo o autor, essa concepção é fundamentada no/pelo modelo ideológico.

A partir de uma perspectiva etnográfica, o autor observa e descreve diferentes práticas de letramento e sugere o uso dessa ancoragem, que se baseia em teorias de letramento de tipos sociais, para que se observe a educação mais de perto, "não somente como ensino, mas como aprendizagem".

Após essa breve contextualização dos estudos de Street, cujas ideias impactam os estudos no Brasil, retomamos os pesquisadores brasileiros que discutem o letramento no país. Destacamos os estudos de Rojo que apontam e defendem as especificidades dos conceitos "alfabetização", "alfabetismo" e "letramento".

A *alfabetização* é pensada enquanto prática que inscreve o domínio das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, "[...] que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado [...]" (ROJO, 2009, p. 10). A escola é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização é uma típica prática de letramento escolar. "[...] Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada

língua, no nosso caso o português do Brasil" (ROJO, 2010, p. 4). Não é, portanto, uma prática simples, tampouco transparente e exige um longo trabalho de construção por parte dos alunos e de ensino dos professores (Rojo, 2009).

O *alfabetismo*, que tem um foco individual sob uma perspectiva psicológica, é tido como um conceito bastante complexo, pois envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita, as quais são múltiplas e variadas. "[...] Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar um conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto [...]" (ROJO, 2009, p. 10-11). Envolve, portanto, habilidades de leitura e escrita, que são sócio-historicamente determinadas.

Já, o *letramento*, a partir de uma perspectiva sociológica, é pensado por Rojo enquanto "[...] um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos" (ROJO, 2009, p. 10). Nesse sentido, a autora aponta uma variedade de práticas em variados contextos, comunidades e culturas, "[...] Assim é que o conceito de letramento passa para plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em ‘letramentos’" (ROJO, prelo a, p. 11).

A autora indaga sobre os estudos do letramento na contemporaneidade, que apontam para a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas nos textos. E nos remete ao questionamento de um grupo de estudiosos que se reuniram, em 1994, na cidade de Nova Londres (Grupo de Nova Londres) para discutir a seguinte questão: "O que se constitui como um letramento escolar adequado num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conectividade global?" (ROJO, prelo a, p. 12). Para caracterizar essa variedade, o Grupo de Nova Londres cunhou o conceito "multiletramentos", onde o prefixo "multi" se refere à multiplicidade de linguagens envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e também à pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2010).

Rojo (2009) argumenta que *letrar* na contemporaneidade significa trabalhar os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética, corporal e do movimento),

já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos.

Segundo Rojo (prelo a), os letramentos escolares não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, que desconsideram a multiplicidade e a diversidade de práticas letradas nas sociedades contemporâneas, ou seja, a escola deixa de trabalhar a partir da variedade de linguagens, mídias, gêneros e discursos/textos, as quais exigem novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. "[...] Se os textos mudaram, mudam também as competências/capacidades de leitura e produção de textos requeridas [...]" (Rojo, prelo a, p. 13).

Quando refletimos sobre as exigências dos novos letramentos, ou seja, quando olhamos para o surgimento e ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais, a reflexão acerca das conexões desses processos de letramento com a alfabetização permite-nos apontar outras indagações. Como esse contexto dinâmico dos (multi)letramentos afeta (ou não) a prática do professor? Para pensar nessa questão, temos que levar em conta as condições de trabalho na escola (materiais disponíveis e viabilizados; a organização interna; o projeto político pedagógico, a demanda, o apoio necessário ao professor, etc), que, por sua vez, impactam e (in)viabilizam a realização do trabalho com esses instrumentos.

Vimos uma intensa discussão sobre os conceitos e os (des)dobramentos do letramento em diferenciados tipos de práticas⁴, nas diferentes áreas de conhecimento. O conceito, no plural, "*letramentos*" (*literacies*) começa, então, a ser usado para designar tais práticas, em que cada sistema de representação e área de conhecimento exige um letramento específico, fala-se de letramento musical, matemático, midiático, digital, geográfico, científico, histórico, dentre outros (Soares 2010).

Segundo Street (2010) "[...] quando se têm práticas de letramento social, há subcategorias dessas práticas: práticas de letramento acadêmico, comerciais, religiosas e talvez práticas de letramento digitais [...]" (Street, p. 44, 2010)

O perigo é ir longe demais nessa direção tecnológica e começar a esquecer o componente social, como se a tecnologia isoladamente fosse o

⁴ Street (2010) utiliza a noção de práticas para se referir a aspectos que possibilitam um olhar para os padrões nos eventos de letramento e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão.

fator a determinar a natureza do letramento: letramento de internet, letramento de computação. Nessa nomenclatura, parece que é o computador como máquina que determinou o letramento em vez das práticas sociais que determinaram como usamos o computador (STREET, p. 44, 2010).

A partir desse panorama, em que se (re)significam e inauguram novos conceitos, olhamos para o que Street (2010) aponta acerca do intenso exercício de conceituação, de ampliação do conceito de letramento para as diversidades de práticas envolvendo a leitura e a escrita. Acreditamos que essa dimensão plural do conceito de *letramento* e a proclamação da sua dimensão social, não necessariamente garantem a abrangência e a densidade do conceito e as suas implicações políticas e ideológicas.

4. Alfabetização e Letramento: Conscientização e relações de poder

No campo da Educação, Paulo Freire, já no final da década de 60, abordava a questão da alfabetização e, de forma geral, do ensino em suas várias ramificações. Alguns autores contemporâneos, de diferentes campos de estudo, apontam o autor como o precursor das ideias do letramento. Rojo (prelo a) destaca que Paulo Freire apresenta em sua produção teórica, desde a década de 70, uma concepção de alfabetização que "[...] se aproxima hoje muito mais do conceito de letramento, que do de alfabetização ou alfabetismo [...]" (ROJO, prelo a, p.8).

Segundo Picolli (2010), a concepção freireana de alfabetização pode ser relacionada ao conceito *letramento*, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se para a compreensão do mundo e da ação política do ser humano na sociedade.

Marinho (2010a) também tece considerações a Paulo Freire argumentando que nas suas obras o conceito de alfabetização ultrapassa o nível das habilidades linguísticas, de domínio do código escrito, de habilidades técnicas, e se sustenta em um pensamento profundamente marcado por fundamentos políticos, sociais e antropológicos da alfabetização, da leitura e da escrita.

A partir dessas interpretações, fica evidente para nós o rompimento que se faz no exercício de (re)conceitualização dos termos de alfabetização e letramento, o que (não)

define um e outro. Com a aproximação dos postulados freireanos aos estudos do letramento, percebemos que, o que antes remetia à alfabetização em sua dimensão política e histórica, hoje é aproxima - se da dimensão social evidenciada no uso do termo *letramento*.

Freire (1978) defende o trabalho de alfabetização como uma força de transformação do mundo. O sentido dessa prática reside no seu papel de "aclaramento das consciências"; "a reflexão do homem [...] sobre sua posição no mundo, sobre o mundo mesmo, sobre o seu trabalho, sobre seu poder de transformar o mundo (...) sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo [...]" (FREIRE, 1978, p. 142, 2.ed.). Assim, o autor argumenta sobre o desafio que se coloca à educação: não seria a exclusiva superação do analfabetismo, ou a alfabetização puramente mecânica, o desafio centra-se na superação da nossa inexperiência democrática (FREIRE, 1978, 2.ed.).

Acerca da dimensão política da educação, Freire (1980) postula que o homem não pode participar ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não for auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la (FREIRE, 1980, p. 40, 3. ed.). Dessa forma, o autor argumenta que "[...] os educadores que fazem seu trabalho de maneira não-crítica, apenas para defender seus empregos, não captaram ainda a natureza política da educação" (FREIRE, 1990, p. 115, 4.ed.).

"[...] a educação é um ato político (...) Por quê? Porque a natureza mesma da educação possui qualidades inerentes para ser política, como na verdade, a política tem aspectos educacionais (...) a educação é uma certa teoria do conhecimento posta em prática. Não podemos fugir a isso (...) A questão a ser definida agora é quais são nossas posturas nesse processo de conhecer? (FREIRE, 1990, p. 125-126)

No campo dos Estudos da Linguagem, Maurizio Gnerre é um autor que chama a atenção para a alfabetização como lugar de tensão no âmbito social, na medida em que ele problematiza os diversos fatores envolvidos na relação de poder e na forma escrita da linguagem, que condensam e caracterizam as diferentes formas de linguagem. Gnerre (1985) aborda questões como: a língua como instrumento de dominação, o poder das palavras, a linguagem podendo ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população, a dicotomia entre povos que têm e povos que não têm um sistema de escrita, etc.

Destacamos algumas indagações do autor acerca das relações sociais entre o falante e o ouvinte, que determinam um modo de "agir verbalmente", de acordo com as regras que

regem a relação entre os sujeitos, ou seja, "[...] tem que saber quando pode falar e quando não pode, que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, que tipo de variedade linguística é oportuno [...]" (GNERRE, 1985, p. 4). O autor discute também a questão da variedade "cultura" ou "padrão" associada a uma tradição gramatical elaborada e acessível para uma minoria que é discriminada o uso de outras variedades não valorizadas socialmente. Esse "[...] código aceito "oficialmente" pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder" (GNERRE, 1985, p. 6). Gnerre argumenta ainda sobre as campanhas de alfabetização que, muitas vezes, estão conjugadas com processos de padronização da língua. Nesse sentido, a educação formal teria o papel de fornecer aos sujeitos alguns "[...] parâmetros para reconhecer as posições sociais, e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem [...]" (GNERRE, 1985, p. 21).

Leda Verdiani Tfouni, também do campo dos Estudos da Linguagem, evidencia algumas questões referentes ao social e à relação de poder. A autora fala tanto da alfabetização como do letramento, marcando a especificidade de um e de outro. Caracteriza a alfabetização, no âmbito individual, enquanto "[...] habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal [...]" (TFOUNI, 2000, p. 9). Já o letramento, ela define com o foco nos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e "[...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas [...]" (TFOUNI, 2000, p. 9-10).

Na especificidade da conceituação a autora aproxima os conceitos, dizendo que são processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza, e ressalta a dimensão social do letramento, na forma de dominação e de poder.

Problematizando a questão da relação de poder, a autora tece considerações sobre o que ela descreve como "processo de distribuição não homogênea do conhecimento", em que a inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação, assim sendo, o sujeito letrado não-alfabetizado sofre maior exclusão. Nesse sentido, Tfouni (2000) aponta para alguns elementos, ditos iniciais, para se pensar a relação

dominação/poder e letramento, em que "[...] domínio de um *script* e das práticas discursivas determinadas pelo discurso da escrita garantem uma participação mais efetiva nas práticas sociais [...]" (TFOUNI, 2000, p. 98).

Tfouni (2000) também faz aproximações entre o termo *letramento* e pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural. A autora cita Vigotski (1984) e caracteriza o letramento como um "[...] coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são chamados "processos mentais superiores" (TFOUNI, 2000, p. 21). A autora também aproxima os estudos do letramento à análise de condenação de Menocchio, de Ginzburg. Acerca desse estudo Tfouni (2000) aponta

Ginzburg (...) faz implicitamente uma análise das influências do letramento sobre os indivíduos pertencentes às classes subalternas naquela época. É, ao mesmo tempo, um estudo das relações entre letramento e poder, que deixa aparecer claramente que a condenação de Menocchio não foi devida ao fato de saber ler, mas sim porque antepôs aos textos sagrados (...) a sua cosmogonia pessoal (TFOUNI, 2000, p. 22).

Como vemos, Tfouni traz o letramento e o incorpora às ideias de autores clássicos que abordam o social como fundamento de suas teorizações. Ela aproxima os postulados vigotskianos, sobre a constituição social das funções mentais superiores, à noção de letramento e mostra a influência do letramento na história narrada por Ginzburg. Assim sendo, destacamos as várias aproximações com outras teorizações, que se produziram em outros momentos históricos, anteriores à formulação do conceito de letramento e que não se referem à mesma problemática.

Esse exercício de explorar as formas pelas quais os autores vão argumentando sobre a alfabetização, o letramento e as relações de poder nos instiga, não só, a refletir sobre os significados dicionarizados, traduzidos, definidos por diferentes autores, ou sobre os processos de conceitualização envolvidos na problemática, mas nos leva a buscar um referencial teórico que respalde um trabalho no enfrentamento de questões e preocupações que articulam o desenvolvimento humano, a linguagem, o conhecimento e a apropriação da forma escrita de linguagem como prática social e educacional.

III - CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, buscaremos traçar as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a pesquisa como um todo, pensando nas ações que orientaram o estudo e na reflexão sobre a dimensão da alfabetização. Inicialmente, discutiremos alguns dos postulados vigotskianos que sustentam o nosso olhar para a dimensão social da alfabetização, que nos dá, portanto, o respaldo para explicitar o **sentido de alfabetização** que rege esse estudo. As ideias norteadoras foram as de cultura, linguagem e relações de ensino. Além disso, explicitaremos as diferentes formas pelas quais a perspectiva orientou a pesquisa: os pontos de ancoragem, os procedimentos que guiaram o trabalho de ida a campo, os modos de estar e participar em sala de aula, as formas de registro, os olhares e a seleção dos materiais a serem analisados.

1. Pontos de ancoragem teórico-conceituais

1.1 Desenvolvimento e internalização da cultura

Encontramos na perspectiva histórico-cultural, mais especificamente nos trabalhos de Vigotski, argumentos e conceitos que ancoram a natureza social do desenvolvimento humano, da linguagem e do conhecimento.

Vigotski postula que a relação do sujeito com o meio nunca é direta, mas sempre mediada por instrumentos, signos e pelo outro. *Mediação* é um conceito chave na obra de Vigotski e é caracterizada como "[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento [...]" (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Enquanto os instrumentos são meios de controle e domínio da natureza e orientam o comportamento para o objeto da atividade, provocando modificações nos objetos; os signos são meios de atividade interna, dirigidos para o controle do indivíduo, modificando as próprias operações psicológicas e não o objeto sobre o qual incidem (Smolka, 1995).

Segundo Smolka "os signos - gestos, desenhos, fala, escrita, matemática, etc. - constituem um instrumental cultural por meio do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humano vão sendo elaboradas [...]" (SMOLKA, 2010, p. 49). Nesse processo, o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de

comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura [...]" (VIGOTSKI, 1991, p. 45)

A partir das interações estabelecidas com o outro, a criança se torna um ser cultural, e o mundo passa a ser significado por ela. Pino (2000) enfatiza que é pelo *outro* que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade e isso é coerente com o modelo dos três estágios/momentos no desenvolvimento cultural, descritos por Vigotski

O primeiro momento é constituído pelo "dado" *em si*, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o "dado" *em si* adquire *significação* para *os outros* (...). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade *em si*, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao "dado" natural se torna significativo *para si*, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse *outro*, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural (PINO, 2000, p. 64-65).

Vigotski pensava o desenvolvimento como um processo dinâmico de transformações que acontece do nível social para o individual. O gesto de apontar é o exemplo apresentado por Vigotski para demonstrar como ocorre esse processo de *internalização* das funções psicológicas superiores. O que inicialmente é um movimento natural da criança em direção a um objeto, é significado pelo outro como sinal de algo que a criança quer. Dessa forma, a criança apreende a significação do seu ato e começa a fazer uso disso deliberadamente. "[...] Assim, é o outro social que irá inicialmente atribuir sentido ao movimento da criança, e a criança será a última a perceber o significado do seu gesto. O gesto de apontar existe primeiro para os outros e depois para a criança [...]" (VALSINER & VAN DER VEER, 2000, p. 60-61).

Destacamos ainda que a relação do sujeito com o conhecimento não é marcada por uma relação de passividade. É pelo outro, na interação com o meio social, que o homem se constitui humano e, nesse processo de constituição, o sujeito não apenas recebe o conhecimento que é transmitido pelo seu grupo cultural, mas há uma constante reconstrução, reelaboração por parte desse indivíduo.

Assim, embasados nessas concepções de desenvolvimento mediadas pelo outro, pelos instrumentos e signos, exercitamos nosso olhar para a linguagem (tida por Vigotski como signo por excelência) e o seu papel no funcionamento mental.

1.2 A linguagem como função psicológica superior

Vigotski explora a linguagem em sua vasta funcionalidade. Pela linguagem, o homem nomeia, identifica, designa objetos no mundo; recorta, configura, estabelece relações. A linguagem é um modo (mais que meio) de inter/operação, de relação com o outro; uma forma fundamental de significação (produção de signos⁵, de sentidos) (Smolka, 1995). Além dessas especificidades, a linguagem também pode ser caracterizada como atividade ou instrumento que possibilita e instaura a subjetividade, a reflexividade, o sentido e a dimensão simbólica.

Nessa imensa gama de adjetivos que qualificam e caracterizam a linguagem, deparamos com conceitos específicos que possibilitam diferentes formas de se pensar a linguagem, como por exemplo, enquanto instrumento e/ou signo. Smolka (1995) aponta importantes considerações sobre o caráter instrumental da linguagem. A autora inicia o seu texto evidenciando a diferença entre instrumento (meios de controle e domínio da natureza que orientam o comportamento para o objeto da atividade, provocando modificações nos objetos) e signo (meios de atividade interna, dirigidos para o controle do indivíduo, modificando as próprias operações psicológicas e não o objeto sobre o qual incidem). Assim, a autora problematiza o sentido de instrumento, este daria conta do que Vigotski nos faz entender por linguagem? Não, as elaborações de Vigotski apontam para outras possibilidades e nos fazem olhar para o caráter constitutivo da linguagem.

A noção de instrumento não é de forma alguma suficiente para dar conta da complexidade, da dinamicidade e das peculiaridades da linguagem. Para além do caráter instrumental, a linguagem possibilita e instaura a subjetividade, a reflexividade. A própria concepção de homem nos permite olhar para o indivíduo que produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem, que “[...] não é só meio e modo de (inter/

⁵ Vigotski descreve o signo como o "meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos" (VIGOTSKI, 2008, p. 73).

oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem)" (SMOLKA, 1995, p. 3)

Para discutirmos a concepção de alfabetização que orienta esse estudo, nos ancoramos nos postulados da perspectiva histórico-cultural sobre o papel constitutivo da linguagem no funcionamento mental. A formação social da mente é orientada e se faz pela/na linguagem e por ela se transforma, se desenvolve. Luria (1979) remete o processo de consciência e a forma de existência do homem ao aparecimento e ao desenvolvimento dessa função.

O surgimento da linguagem imprime ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem. A primeira dessas mudanças consiste em que, designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória (...). O segundo papel essencial da linguagem (...) consiste em que as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias (...) Isto dá a linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo. O que acaba de ser dito dá fundamento para designar a terceira função (...) a linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade (...) com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais [...]" (LURIA, 1979, p. 81).

Esse postulado nos instiga a pensar a linguagem enquanto função psicológica superior⁶, ou seja, uma função humana mais sofisticada, que difere dos mecanismos mais elementares, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação simples entre eventos (evitar o contato com a chama da vela, por exemplo) (Oliveira, 1997). Os processos mentais superiores são, portanto, frutos de interações do sujeito com o meio social. "[...] São chamados culturais porque envolvem o uso de procedimentos

⁶ Pino (2000) ressalta que Vigotski "[...] utiliza, indistintamente, diferentes termos para referir-se a mesma coisa: 'formas superiores de conduta', 'formas mentais', 'processos mentais superiores' e 'funções mentais superiores' (PINO, 2000, p. 69)

culturais e meios que variam entre as culturas [...]" (VALSINER & VAN DER VEER, 2000, p. 60).

Acerca dessas funções, Pino (2000) ressalta que, para Vigotski,

[...] elas são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade. Tudo nelas é social: sua composição, sua estrutura genética e seu modo de funcionar. De tal modo que, mesmo sendo transformadas em processos mentais, permaneçam *quase sociais*, como ele diz (VIGOTSKI apud PINO, 2000. p. 60).

Dessa forma, a linguagem, como função psicológica superior, é produto e produção da/na relação humana, aparecendo primeiro no social, entre as pessoas (interpessoal), e depois no psicológico (intrapessoal). Esse processo é considerado por Vigotski como uma reconstrução interna de uma operação externa, em que o sujeito torna próprio o que acontece na sua relação com o outro, na qual a fala se interioriza e passa a ocorrer dentro do sujeito. As três fases que marcam esse processo são as seguintes: fala exterior, fala egocêntrica e fala interior. Enquanto a fala interior é a fala para si mesmo, a fala exterior é para os outros. "[...] Esta última consiste a tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetivação. Com a fala interior, inverte-se o processo: a fala interioriza-se em pensamento [...]" (VIGOTSKI, 2008, p. 164). Nesse sentido, segundo o autor "[...] a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada [...]" (VIGOTSKI, 2008, p. 166).

Com relação à fala egocêntrica, Vigotski descreve que esta não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental; ajuda a criança a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo. Acerca dessa importante fase, o autor discorre sobre os postulados de Piaget e argumenta "[...] O seu destino é muito diferente daquele que foi descrito por Piaget. A fala egocêntrica desenvolve-se ao longo de uma curva ascendente, e não descendente; segue uma evolução, não uma involução. Ao final, transforma-se em fala interior" (VIGOTSKI, 2008, p. 166).

A análise do movimento da linguagem socializada para a fala internalizada, passando pela linguagem egocêntrica, segue o plano que vai do mais externo para o mais interno, do social para o individual, que é constituído por esse social. Quando falamos em pensamento verbalizado, o rumo segundo Vigotski seria o oposto, surge na fala interior,

seguindo para os significados das palavras e, enfim, se condensando na palavra. O autor conclui afirmando que "[...] a palavra não foi o princípio - a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação" (VIGOTSKI, 2008, p. 190).

Acerca disso, pensamos no que Vigotski (2008) diz sobre a escrita, enquanto tradução da forma internalizada da linguagem. Segundo o autor, a escrita pressupõe a existência da fala interior, como ele afirma "implica uma tradução dessa forma de linguagem" e cuja função pode instrumentalizar e organizar a produção escrita.

A relação de exteriorização da linguagem internalizada pela/na escrita nos instiga a pensar na dimensão dessa atividade, na complexidade desse movimento dialético, de internalização do social e de externalização pela forma escrita de linguagem. Nesse exercício, Vigotski orienta nosso olhar não só para a relação de interação entre o discurso interior e a linguagem escrita mas para a relação de oposição entre ambos.

O discurso interior é discutido por Vigotski como uma forma de linguagem mais completa do que a falada, pois é quase completamente predicativa, ou seja, o assunto/situação é específico e acessível a quem pensa, a quem fala e elabora internamente. Já a linguagem escrita, como forma exteriorizada de linguagem, tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. Nesse exercício, pensamos no processo de transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, detalhada ao máximo. Se olharmos para a produção escrita enquanto linguagem que parte da forma mais internalizada e sintetizada para a mais explicitada, podemos compreender a complexidade da produção, de tornar acessível ao outro o que se (re)produz internamente.

Ainda sobre a relação entre a escrita e a fala interna, Vigotski as nomeia como formas monológicas de fala, enquanto a linguagem oral é posta como forma dialógica. O autor aponta para a distinção entre as formas monológicas e dialógicas através da presença ou ausência de interlocutores. Para o autor, a escrita é uma forma de linguagem em pensamento, marcada pela falta de entonação e carente de aspecto sonoro. O autor enfatiza que "[...]” se trata de un lenguaje-monólogo, de la conversación con una hoja de papel en blanco, con un interlocutor imaginario o que uno se figura, mientras que cualquier situación del lenguaje oral es una situación de conversación [...]" (VIGOTSKY, 1995, p. 229).

Os postulados bakhtinianos nos ajudam a pensar também sobre o conceito de diálogo, em que o autor explicita a necessária orientação para o outro, sem contudo,

prescindir da presença desse outro. Bakhtin discorre sobre o processo de monologização da consciência, pelo não reconhecimento de outras vozes que ocorrem com e pelo processo de internalização. Todavia, o monólogo é tido como resultado de um princípio dialógico e num movimento de apreensão das "palavras alheias", as vozes dos outros vão se apagando, tornando-se anônimas, monólogas. Esse princípio dialógico postulado por Bakhtin redimensiona a noção de monologia resultante da contingência no movimento dialógico, em que a singularidade se faz no/pelo social (Smolka, 1993).

Embasados na concepção vigotskiana de linguagem, pensamos em seu papel mediador no desenvolvimento humano, que afeta e constitui os diferentes modos de aprender e ensinar, numa relação de reciprocidade entre os sujeitos com o meio. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma significativa mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

1.3 A importância da relação de ensino

Ao discutir as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski ressalta a importância do ensino e o papel da aprendizagem no funcionamento psicológico, enfatizando a participação do homem no contexto histórico e cultural. Nesse sentido,

o percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que se não fosse em contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural não ocorreriam (OLIVEIRA, 1995, p. 55-56).

Acerca dessa relação, destacamos alguns pontos em que Vigotski diverge de Piaget. Piaget descreve a aprendizagem como algo que depende do desenvolvimento, da maturação das estruturas internas no sujeito. O desenvolvimento é, nesse sentido, o processo essencial que dá sustentação a cada nova experiência de aprendizagem. Ele ainda destaca que

[...] desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado a um problema único ou a uma estrutura única.

Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e esta opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem. (Piaget, 1964, p. 176).

A partir de um outro ponto de vista, Vigotski argumenta que "[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (VIGOTSKI, 1991, p. 118). Vigotski menciona Piaget e diz

Piaget acredita que o pensamento da criança passa por certas fases e estágios, independentemente de qualquer instrução que ela possa receber; a instrução permanece um fator externo. [...] Aqui, a separação – na verdade, a oposição – entre o aprendizado e o desenvolvimento é levada ao seu extremo (VIGOTSKI, 2008, p. 119).

É importante frisar que a teoria vigotskiana pressupõe que o aprendizado está diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento. Entretanto, Vigotski (1991) ressalta que os dois nunca são realizados em igual medida, ou em paralelo. "[...] O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que projeta. Na realidade existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos [...]" (VIGOTSKI, 1991, p.119).

O papel da relação de ensino/aprendizagem como fonte de desenvolvimento é sintetizado na ideia de *Zona de Desenvolvimento Proximal (z.d.p)* e, assim, o autor aponta a necessidade de definir dois níveis de desenvolvimento (real e potencial). A z.d.p é "[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VIGOTSKI, 1991, p. 112).

Nesse sentido, o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, para além do atual (zona real), em direção àquilo que é novo na trajetória do desenvolvimento do indivíduo. O papel do professor é, então, provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente e que estão ligados aos processos embrionariamente

presentes, mas ainda não se consolidaram. Assim sendo, um ensino fecundo é aquele que se adianta ao desenvolvimento (Oliveira, 1995).

Acerca de algumas implicações pedagógicas da perspectiva assumida, podemos também tecer considerações sobre o que o autor elabora em relação aos *conceitos* cotidianos e científicos. Vigotski atribui um importante papel à escola quando distingue esses conceitos, definindo o primeiro como aquele que aparece na vida da criança em sua atividade prática, na comunicação imediata com as pessoas ao seu redor e o segundo, enquanto generalizações de segunda ordem, ou seja, sempre se realiza por intermédio de algum outro conceito, seriam as generalizações das generalizações.

Friedrich (2012) aponta essa distinção e exemplifica-o a partir do conceito de flor, que só é adquirido por uma criança que conhece os conceitos de rosa e tulipa, da mesma forma que, os conceitos algébricos são generalizações das propriedades numéricas expressas nos conceitos aritméticos. Podemos assim pensar esses processos de conceitualização com relação às formas oral e escrita de linguagem.

O ensino dos conceitos científicos constitui uma especificidade escolar e, visto que estes sempre se apoiam nos conceitos cotidianos, cabe à escola trabalhar e expandir com as crianças as possibilidades de conceitualização e generalização. Vigotski insiste no fato de que o conceito científico não anula de maneira alguma a etapa precedente à formação dos conceitos (cotidianos), mas se apoia nela e a transforma (Friedrich, 2012).

Aqui se torna forte o argumento sobre as condições concretas de vida das crianças, que adquirem especial relevância e fazem diferença no processo de alfabetização.

2. Pontos de ancoragem teórico-metodológicos

O contexto escolar enquanto espaço investigativo de nossa pesquisa compõe um cenário histórico-cultural. Nesse sentido, direcionamos nossos olhares para as interações e as particularidades das ações. Isso nos remete a um caminho metodológico que se articula aos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Vigotski (1991) discute os problemas do método para a psicologia do desenvolvimento. Destacamos três princípios básicos sobre a abordagem metodológica, apontadas e discutidas pelo autor: 1) deve centrar-se no processo, em oposição a uma

análise do objeto, pois esse remete a algo fixo e estável e, pelo contrário, quando se pensa em processo, há necessidade de se recorrer à dinâmica dos principais pontos constituintes da história de tal processo; 2) deve ser explicativa e não descritiva, procurando mostrar a essência dos fenômenos, de forma a revelar as relações dinâmicas ou causais, ao invés de centrar-se apenas nas características perceptíveis; 3) deve reconstruir todos os pontos para retornar à origem, ou seja, concentrar não no produto (na forma fossilizada), mas no processo de mudança, ao longo do desenvolvimento histórico (Vigotski, 1991).

Esses pressupostos reiterados por Vigotski, levam à emergência do que viria a ser chamada como análise microgenética, que trata

de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p. 9).

Nessa dinamicidade, que configura o campo como espaço constituído pelas relações, a perspectiva dá visibilidade também às formas de participação do pesquisador. Nesse modo de pesquisar, o pesquisador também compõe o processo investigativo, ou seja, é alguém que se (re)significa e se transforma em campo (Freitas, 2002).

Assim, a partir de tal abordagem, pensamos o cotidiano escolar como um espaço socialmente constituído, que em seu processo de mudanças requer uma investigação que se (re)construa na dinâmica das relações, nas constantes retomadas e (re)considerações.

É a realização da pesquisa “por um fio”, num desdobrar-se contínuo de questões e elaborações que vão emergindo no dia a dia. Problemas, conceitos, concepções vão se (re)configurando e vão sendo (re)colocados em foco. Esse modo de realização da pesquisa é consistente com a ideia de que os conceitos são elaborados e se (trans)formam, nos níveis individuais e sociais, a partir das condições concretas de vida (SMOLKA, 2008, p. 10-11).

Nossa investigação se orientou também por uma inspiração etnográfica e aproximações de tais pressupostos às formas de participação do pesquisador na escola, na sala de aula, como elemento fundamental no direcionamento das situações vivenciadas. Nessa dinâmica, Geertz (2008) aponta que o etnógrafo enfrenta uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

Para essa pesquisa, conferimos à metodologia o caráter qualitativo. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se preocupa em responder questões específicas que não podem ser apenas quantificadas, vai além, na medida em que está voltada para a investigação das relações humanas e envolve, portanto, esse universo dinâmico de significações. Ancorada na perspectiva histórico-cultural a pesquisa qualitativa abordada aqui, teve como objetivo valorizar e indagar sobre as relações dialógicas entre os sujeitos.

Tomando como ponto de partida a concepção vigotskiana de desenvolvimento humano e de linguagem, onde a relação social sustenta o ensino e ancora as formas de aprendizagem, partimos para a realização do trabalho empírico. As perguntas norteadoras com relação à alfabetização são: Como as professoras ensinam? Como as crianças aprendem? Como as relações de ensino acontecem?

2.1 Procedimentos Metodológicos

O trabalho na escola foi registrado de diferentes maneiras e a partir dessas formas de compartilhar o vivido na escola, especificamente na sala de aula, retomamos e discutimos constantemente essas formas de captação. Cada forma de registro, em sua especificidade e ancoragem teórica, contribuiu para a construção desse objeto de pesquisa. Destacamos os principais:

- O diário de campo acompanhou sistematicamente toda a pesquisa e, além de viabilizar o registro de conversas, de observação da prática, do funcionamento da escola, foi uma forma de problematizar e tomar como lugar de análise as estratégias das crianças na relação com a leitura e a escrita. Concebemos, assim, o diário de campo como material oportuno para este estudo, no sentido de registrar acontecimentos e impressões que emergiam de situações cotidianas, inclusive em caráter complementar às videograções. Contamos com o registro de 10 meses em duas salas de 1os anos (fevereiro a dezembro de 2011), aproximadamente 80 dias registrados e detalhados minuciosamente. Um material extremamente vasto e rico em situações que nos abriram muitas possibilidades de estudo, análises e indagações.- As videograções também foram realizadas semanalmente nas duas turmas e, em algumas ocasiões, as professoras e as crianças assumiram a câmera. Em alguns momentos a professora me pedia para ler a história enquanto ela registrava. Em uma apresentação teatral

da turma B, no final do ano, uma criança ficou responsável pelo registro. Foi nessa dinâmica que o acervo se constituiu.

Sobre as videograções, Erickson (1989) aponta que esta possibilita uma análise mais completa do contexto de pesquisa, pois permite ao observador recorrer às suas gravações para presenciar um acontecimento passado repetidas vezes. Além disso, tal instrumento permite uma análise por outros observadores, o que viabiliza diferentes focos e perspectivas. Além desse pressuposto, outros olhares são possíveis na análise de Smolka (1997)

Na forma de registro videogravado, as palavras e os gestos, capturados, perduram na reprise e no repasse da fita. A fugaz sucessão de momentos vividos, de imagens instantâneas, ganha nova materialidade e lugar de fixidez. Cristalizam-se na mobilidade. Nessa forma de registro, certos modos específicos de lembrar tornam-se possíveis. Modos que mudam as formas de olhar, de analisar, de ler, de transcrever, de interpretar. No trabalho de olhar, a intenção de perscrutar as filigranas dos movimentos, de estudar a coreografia além do cenário. No trabalho de ouvir, a busca para captar e distinguir barulhos burburinhos e vozes, ditos e não ditos, silêncios. O retorno interminável da fita. Trabalho de (re)significar. O que não tinha realce se destaca. O detalhe vira tema. O que está entranhado na rotina pode tornar-se acontecimento. Transcrito, narrado, comentado (SMOLKA, 1997, p.106-107).

Nosso acervo é composto por quarenta e uma videograções (das duas turmas) e parte desse material foi compartilhado com as professoras. Nos momentos de estudo do grupo de pesquisadores, do qual as professoras faziam parte, discutíamos temas variados acerca do ensino, da prática e da teoria histórico-cultural. A partir das filmagens, produzíamos filmes e, esse material era compartilhado com o grupo sendo ponto de partida para discussões e análise do cotidiano escolar.

Após a realização da pesquisa de campo, mergulhamos no material coletado durante o ano. O diário de campo foi o primeiro elemento a ser explorado em suas nuances e esse exercício de organização contou com diferentes critérios: a) pelos registros que as professoras faziam da rotina; b) pelas atividades de alfabetização, pensando na proposta de trabalho com a leitura e a escrita; c) pelos modos de participação das crianças durante as aulas, marcando inclusive a incidência da participação de cada criança, com diferentes cores.

Com esse material organizado, retomamos algumas videograções com o objetivo de completar as informações que não se mostraram claras no diário de campo. Num

exercício de transposição de um e de outro, fatos relevantes sobre as nuances dos modos de participação tanto das professoras como das crianças, se tornaram mais evidentes e nos auxiliaram na escolha e construção dos dados a serem analisados.

As videograções foram organizadas em pastas e nomeadas a partir de um critério: nome da professora, data e a principal atividade desenvolvida naquele dia (aquela que tomara o maior tempo da aula e que se destinava ao trabalho com a leitura e a escrita).

Além desse material registrado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras cujo objetivo era conhecer a história de formação e experiência de trabalho delas com turmas de alfabetização. As entrevistas foram audiogravadas, transcritas e sistematizadas em uma tabela (anexo I).

Freitas (2003), apoiando-se nos postulados bakhtinianos, caracteriza a entrevista como uma produção de linguagem que acontece em uma situação de interação. Na entrevista, diferentes discursos são produzidos a partir das experiências, concepções, valores, etc, que constituem cada pessoa. O encontro dos diferentes enunciados possibilita uma relação de sentido entre entrevistador e entrevistado promovendo momentos de aprendizagem. É também “[...] nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado” (FREITAS, 2003, p.37).

Esses diferentes procedimentos, que subsidiaram a realização da pesquisa proporcionaram uma imensa gama de materiais, que apontam para muitos caminhos analíticos. No exercício de retomar e trabalhar com os dados, buscamos orientar nossos olhares para o que se produzia nas relações de ensino, para o quê e como as professoras ensinavam e para os modos de participação das crianças.

IV - A PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa de campo aconteceu numa EMEF da periferia da cidade de Campinas/SP que, no ano de 2011, funcionava em três períodos. No período matutino, contava com duas turmas de 1os anos, duas de 2os anos, três de 3os anos, duas de 4os anos e duas de 5os anos. No período vespertino, funcionava com uma turma de 5o ano, três de 6os anos, três de 7os anos e dois de 8os anos. Já no período noturno, a escola contava com duas turmas de 9os anos e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A referida escola tem uma história de relação com o grupo de pesquisa (GPPL/FE/Unicamp) desde o início da década de 80, período em que se realizou o Projeto de Incentivo à Leitura (1982-1985), supracitado. Após o período de vigência desse projeto, o grupo de pesquisadores manteve o contato com a escola, por meio de estágios e pesquisas de mestrado e doutorado. Em 2008, um grupo de professores da escola, que já tinham tido contato com a equipe de pesquisadores há mais de 5 anos, incentivou a proposta de formalização do Projeto FAPESP para a Melhoria do Ensino Público, já mencionado anteriormente.

Esse último projeto de investigação e atuação com os professores, teve como foco as relações de ensino e as condições de desenvolvimento humano na instituição escolar. O trabalho foi organizado e orientado por quatro eixos de investigação, definidos pela equipe de pesquisadores e professores: 1) estudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ciclo); 2) estudo dos anos finais do Ensino Fundamental (quarto ciclo); 1) estudo das condições e práticas de Educação Inclusiva e 4) estudo das formas de gestão e trabalho docente.

O primeiro eixo de pesquisa abrangeu o trabalho realizado por duas professoras do 1o ano do Ensino Fundamental e a participação da pesquisadora com o projeto de leitura, seu desdobramento com o trabalho em grupo e, posteriormente, a presente pesquisa sobre alfabetização. Tais professoras também participaram desse estudo, em 2011.

1. Professora A⁷

A professora A ingressou no magistério com 16 anos e se formou em Pedagogia na Unicamp em 1999. Foi auxiliar de professora de uma escola de educação infantil e trabalhou como professora substituta de 1a a 8a série no estado (durante a graduação). Em 2000 passou no concurso público para o cargo de professora do Ensino Fundamental. Em 2003 começou a lecionar na EMEF (da referida pesquisa). Nos onze anos de experiência, sempre trabalhou com turmas de 1os e 2os anos e, com o início do projeto Fapesp (2009-2011), fez a opção por acompanhar a sua turma de 1o ano até o final do 1o ciclo, no 3o ano.

Como professora-pesquisadora, teve sua pesquisa intitulada "Condições e Modos de Participação das Famílias nas Práticas Escolares", em que indagou sobre os efeitos das demandas e comentários dos pais sobre o trabalho da professora e se perguntou como essas demandas circulavam, afetavam e podiam transformar as imagens de currículo, de conteúdo e metodologia de ensino, dos pais, das crianças, da própria professora.

No curso do projeto e, ao longo desse trabalho com o ciclo, sua turma foi acompanhada por três diferentes auxiliares de pesquisa⁸.

2. Professora B⁹

A professora B ingressou no curso de Pedagogia da Unicamp em 1995 e concluiu em 2000. No mesmo ano passou em um concurso público e começou a lecionar na EMEF (da referida pesquisa), sempre com turmas de 1os e 2os anos. Também teve uma experiência com o ciclo, seguindo com uma mesma turma, no mesmo período da professora A.

Enquanto professora-pesquisadora, teve como proposta de estudo "A atitude investigativa na constituição do professor: jogos de imagens e elaboração do conhecimento", buscando relacionar a própria atuação e a produção de conhecimento às

⁷ Estamos utilizando aqui PROFESSORA A como: professora do 1o ano A

⁸ Thais Lago (2008), Raquel Kusunoki (2009) e Pâmela Leão dos Santos (2010). Relatório Fapesp 2010; 2011 Projeto Fapesp 2009/50556-0, Programa Para a Melhoria do Ensino Público "Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: As relações de ensino em foco".

⁹ Estamos utilizando aqui PROFESSORA B como: professora do 1o ano B

imagens e expectativas construídas nessa relação de ensino. Indagou sobre as posições de professor e aluno, como estas vão marcando a prática docente em sala de aula.

Durante esses três anos de trabalho com a mesma turma, no curso do projeto, a professora foi acompanhada por um mesmo auxiliar de pesquisa¹⁰.

Uma outra forma de participação que merece ser mencionada diz respeito ao envolvimento tanto da professora B, como da professora A, no projeto de doutoramento de Daniela Dias dos Anjos sobre o trabalho docente. Tal estudo teve como objetivo investigar a profissão docente no âmbito das condições concretas de trabalho e vida a partir do diálogo com professores acerca do próprio trabalho cotidiano. O trabalho empírico foi realizado sob inspiração da metodologia em Clínica da Atividade (Clot), incluindo sessões de autoconfrontação simples e cruzada, nas quais as professoras assistiam e comentavam sobre situações videogravadas de suas salas de aula, individualmente e em grupos (Anjos, 2013).

3. A participação da pesquisadora no projeto coletivo

Com a vigência do projeto coletivo, a pesquisadora manteve contato com as professoras de diferentes formas. Destacamos a participação nas rodas de leitura e o envolvimento no trabalho de apoio às crianças que não sabiam ainda ler e escrever no 2o semestre do terceiro ano.

Como dissemos anteriormente, os projetos com as rodas de leitura envolveram a participação das professoras em sala de aula e de seus alunos no contra turno. A participação dessas professoras nas rodas de leitura na biblioteca foi assídua. Desse trabalho emergiu a necessidade, por parte das professoras e do grupo de pesquisa, de uma proposta em grupo com alguns alunos das professoras A e B que não sabiam ler e escrever.

Essa constatação resultou das observações e registros feitos também no interior da sala de aula, pelas próprias professoras e outros pesquisadores, participantes do Projeto de Melhoria do Ensino Público. Esse fato levou a equipe a propor um trabalho semanal, mais

¹⁰ José Carlos Pinto Filho (2008; 2009; 2010). Relatório Fapesp 2010; 2011 Projeto Fapesp 2009/50556-0, Programa Para a Melhoria do Ensino Público "Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: As relações de ensino em foco".

sistemático, de leitura e alfabetização com esse grupo de alunos, considerando a experiência de formação e atuação da pesquisadora¹¹.

Planejamos em equipe a realização de um trabalho semanal com cinco crianças (sendo 3 alunos da professora A e 2 alunos da professora B). Os espaços dos encontros variavam de acordo com o movimento da escola, geralmente aconteciam na biblioteca e na própria sala de aula. No total, foram 12 encontros com duração de aproximadamente 60 minutos cada. Nesses encontros, exploramos as mais diversas possibilidades de apontar, nomear, relacionar e explicar o funcionamento do sistema alfabético nas situações de leitura e escrita. Buscávamos também ressaltar a técnica e a mecânica da alfabetização, trabalhando com o reconhecimento de letras e sílabas utilizando o alfabeto móvel, bingo de sílabas e palavras, leitura de histórias, etc.

Esse trabalho foi registrado em vídeo por um outro auxiliar de pesquisa e a equipe teve a possibilidade de assistir a trechos desses encontros nas reuniões do grupo de pesquisa. As análises, pelo grupo de pesquisadores, dessas situações e experiências apontaram para a importância de se investigar o processo de alfabetização, sob o aspecto da prática em sala de aula e sobre as diferentes formas de apropriação da escrita pelas crianças. (Deciete, 2011; 2012).

A proposta específica da investigação aqui em pauta (2011) foi desenhada tomando como base:

- a participação das duas professoras de 1o ciclo/1o ano nesse projeto coletivo de trabalho;
- o desenvolvimento das rodas de leitura em sala de aula, e o envolvimento das professoras nessas rodas;
- o trabalho de acompanhamento pela pesquisadora de alunos dessas professoras que, no terceiro ano do ensino fundamental, ainda não sabiam ler e escrever.

Além disso, as professoras tinham uma longa experiência com turmas de alfabetização e um longo período de trabalho numa mesma escola em diálogo com a pesquisa que realizavam. Durante aproximadamente onze anos as professoras trabalharam como parceiras na escola, pensando e propondo atividades, organizando avaliações, promovendo passeios, projetos e oficinas. No ano de 2010, as professoras explicitaram suas

¹¹ Trabalho com grupos de crianças no CENPE/Araraquara, 2007-2008 e Especialização no CEPRE, 2009, supracitado.

preocupações em relação aos alunos que concluíam o 3o ano sem estarem alfabetizados. É nesse contexto que a problemática dessa pesquisa sobre alfabetização se configura.

Em 2011, após concluírem o trabalho de três anos com uma mesma turma, as professoras optaram por retomar o trabalho com as turmas de 1os anos e isso se tornou, então, um dos focos dessa investigação.

Para a proposta específica desse estudo, sobre a prática de alfabetização nas turmas de 1os anos, o trabalho visou ao acompanhamento e registro semanal entre os meses de fevereiro a dezembro de 2011, totalizando 23 dias no 1o A e 40 dias no 1o B. A diferença entre o número de dias de acompanhamento entre as duas turmas se deve ao afastamento médico da professora do 1o A¹², durante os meses de maio a setembro. Nesse período uma professora adjunta assumiu a sala de aula e, a partir de outra dinâmica, trabalhou com a turma. O trabalho dessa professora, que se propôs a receber a pesquisadora e a pesquisa, também foi acompanhado e registrado semanalmente, mas não foi tomado como objeto de análise.

Os modos de participação da pesquisadora em sala de aula foram se constituindo na relação de proximidade com as professoras e se inscreveram em uma proposta de pesquisa que visava não apenas ao registro, mas também à colaboração por parte da pesquisadora, auxiliando as professoras e as crianças nas propostas de atividades de leitura e escrita. Nesse mesmo período, outro auxiliar de pesquisa estava em sala e acompanhou a turma durante o ano¹³. Dessa forma, alternávamos os dias em que íamos para a sala de aula. Durante esse ano letivo, outras duas auxiliares de pesquisa¹⁴ passaram pelas turmas.

Paralelamente à pesquisa, ao acompanhamento do trabalho com alfabetização nos 1os anos, outra forma de participação da pesquisadora na escola foi o trabalho como monitora em um programa vigente nessa mesma escola denominado "Mais Educação", coordenado pela Secretaria da Educação da cidade de Campinas. Através do convite feito

¹² A professora passou por acompanhamento fonoaudiológico devido ao diagnóstico de calos nas cordas vocais. Nesse período ela se ausentou da sala de aula, porém permaneceu na escola realizando outros serviços, como a elaboração da carteirinha dos alunos para o uso da biblioteca, organização da biblioteca, reforço escolar para os seus próprios alunos no contraturno escolar, etc.

¹³ Eduardo Kawamura era pesquisador colaborador do Grupo GPPL/Unicamp. Relatório Fapesp 2010; 2011 Projeto Fapesp 2009/50556-0, Programa Para a Melhoria do Ensino Público "Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: As relações de ensino em foco".

¹⁴ Larissa Arten e Gisele Alves Ribeiro. Relatório Fapesp 2010; 2011 Projeto Fapesp 2009/50556-0, Programa Para a Melhoria do Ensino Público "Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: As relações de ensino em foco".

pela equipe gestora, a pesquisadora voltou a desenvolver as rodas de leitura na biblioteca. Já em 2011, por conta das demandas da escola, o trabalho passou a ser orientado para o apoio escolar e, por indicação da direção, a oficina foi intitulada "*Letramento*". A proposta era trabalhar questões relacionadas à *alfabetização* com crianças que apresentavam queixas de dificuldades escolares. Eram no total 5 grupos (1o A, 1o B, 2o A, 2o B e 3o C), com uma média de 6 crianças em cada um. As crianças eram escolhidas a partir de um diálogo com as professoras e, na medida em que alguma saía, entrava outra que a professora julgasse precisar de um apoio escolar.

4. Os 1os anos em 2011

O trabalho das professoras com as turmas dos 1os anos acontecia principalmente em sala de aula, mas outros espaços eram utilizados dependendo da proposta e da dinâmica da atividade. Dentre esses espaços, os mais utilizados eram as quadras, o pátio e a biblioteca. A escola contava também com um banco de areia, para as crianças brincarem, no entanto, ele permaneceu desativado durante o ano para manutenção.

As salas de aula das duas turmas eram bem amplas e arejadas, possuíam um armário no fundo e um mural (fixado na parede). Também tinham uma faixa com as letras do alfabeto, que ficava exposta em cima da lousa. As salas ficavam de frente para o pátio e, segundo as professoras, durante o recreio, o barulho sempre atrapalhava o andamento da aula¹⁵.

A turma A começou o ano letivo com 26 alunos na listagem, 6 alunos saíram e 2 ingressaram, o ano terminou com 22 em sala. Já a turma B, começou o ano letivo com 23 alunos na listagem e, com a saída de 3 alunos e a entrada de 4, terminou o ano com 24, sendo uma das crianças diagnosticada com Síndrome de Down, que recebia o acompanhamento semanal da professora de educação especial em sala de aula.

A idade média das crianças de ambas as turmas variava entre seis e sete anos e praticamente 50% dos alunos havia frequentado a CEMEI vizinha à escola. Em conversa com três professoras dessa escola de educação infantil sobre as práticas com leitura e

¹⁵ Há um horário específico de intervalo para cada bloco de turmas: 1os e 2os anos, 3os e 4os anos e 5os anos.

escrita que eram desenvolvidas com as crianças, elas apontaram diferentes possibilidades para o trabalho em sala de aula, como preferência por atividades em grupos com jogos e brincadeiras; propostas seguindo os pressupostos freinetianos com os "ateliês" e o "livro da vida" e atividades com música e outras envolvendo a reciclagem e a confecção de materiais.

O acompanhamento das duas professoras participantes da nossa pesquisa mostrou um pouco do estilo de cada uma, de ensinar e de conduzir a turma e as atividades. Entretanto as propostas de trabalho nas turmas foram se evidenciando bem parecidas, pois as professoras escolhiam e preparavam juntas as atividades, seguindo um projeto temático ou não.

No ano letivo de 2011, as professoras trabalharam com dois projetos temáticos: "Animais" e "Folclore". As atividades eram propostas e elaboradas principalmente a partir da temática, mas as professoras variavam os temas, dependendo da leitura feita em roda e de outras atividades que tinham em mãos. As propostas eram flexíveis no que se referia à temática desenvolvida, no entanto, sempre se trabalhava dentro de uma mesma gama de atividades: *listas de palavras* (de animais, de personagens da leitura feita, de temas desenvolvidos na escola, como festa junina, alimentação saudável, brincadeiras feitas em comemoração ao Dia das Crianças, etc); *ditados* de palavras; construção de *álbum de figuras* (colar a figura na palavra correspondente e vice-versa); brincadeiras de *adivinhação* com a escrita, como o "jogo da força" na turma A; *escrita coletiva* de histórias; trabalho esporádico com o livro didático "Ler e Escrever" na turma B; etc.

Acerca do trabalho com o livro didático, na turma A esse trabalho não foi registrado. Já na turma B, a professora fazia o uso esporádico desse material. Nessas atividades, a professora fazia a leitura dos exercícios do livro para que as crianças respondessem de forma individual. A professora B comentou que tinha certa dificuldade em fazer uso desse material.

"Tem algumas coisas que são meio...eles ficam meio confusos, perdidos, meio...dissolvidos no livro... então...porque "ai" a criança vai olhar outra coisa, eu acho mais difícil trabalhar, assim com essa, com esse monte de informação que eles acabam tendo na mão" (professora B- entrevista 08 de agosto de 2011).

A partir dessa apresentação do campo empírico, dos sujeitos dessa pesquisa e das formas de participação da pesquisadora, orientamos nossos olhares para as propostas de

atividades relacionadas à alfabetização e para os modos de participação da professora e das crianças na dinâmica da sala de aula.

V - ANÁLISES DO MATERIAL EMPÍRICO: POSSIBILIDADES DE OLHAR

Diante da quantidade e multiplicidade de registros, escolhemos duas atividades típicas em turmas de alfabetização: a cópia da rotina e o ditado de palavras. Os critérios para essas opções foram: 1) são atividades que acompanham a prática dessas professoras e que parecem estar imbricadas no fazer cotidiano das mesmas; 2) têm formas específicas de realização, condução e apresentam múltiplas maneiras de interação das crianças – com os outros, com a escrita, com as atividades propostas; 3) constituem pontos polêmicos no que se refere à prática.

Essas atividades estiveram presentes nas turmas durante o ano inteiro e para realizarmos a escolha de uma cena específica olhamos para o todo que compunha o cenário analisado. Tanto na cena da rotina como na cena do ditado, a atividade é registrada na sua totalidade, as crianças aparecem o tempo todo e as formas de participação das professoras também são registradas em sua íntegra.

A rotina é uma atividade típica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e durante o primeiro semestre aparece como forma de organizar a sistemática da aula. Perguntamos então: Como a rotina se realiza no cotidiano? Com base nos relatos do diário de campo e no registro videogravado é possível analisar o desenvolvimento dessa atividade, qual era a proposta e como as crianças participavam.

1. A "rotina"

1.1 Nas duas turmas de 1o ano

É chamada de "rotina" o registro que as professoras fazem na lousa, onde constam a data, as atividades do dia, o alfabeto e a contagem das crianças. A proposta de “cópia da rotina” foi uma prática diária e muito comum nas duas turmas que acompanhei. Às 07:00h as professoras recebiam as crianças, que formavam uma fila no pátio e entravam nas salas. Após a acomodação e organização na sala, por volta das 07:15h as professoras conversavam com a turma, liam um livro ou escreviam direto a rotina na lousa. Durante esse registro, as crianças mantinham o caderno fechado, a pedido das professoras, para

prestarem atenção e ajudarem na escrita da rotina. Geralmente as professoras pediam para que as crianças falassem as letras que formariam as palavras. "*Campinas, como escreve 'cam', como se escreve 'pi', como se escreve nas*". Algumas crianças iam se arriscando, acertando e errando. Depois do registro na lousa, as professoras faziam a contagem com as crianças (número de meninos, meninas, todos juntos e as crianças que haviam faltado), e, em seguida, escreviam o alfabeto. Nos primeiros meses de aula, na turma A era muito comum o "cantar o alfabeto", uma ou várias vezes. Já na turma B isso acontecia de forma esporádica. Depois desse registro na lousa, as professoras pediam para que as crianças começassem a cópia.

É importante frisar que as atividades do dia nem sempre eram planejadas e trabalhadas tal como registradas na lousa, dependiam da dinâmica das atividades, do tempo que elas demandavam e de outras propostas que as professoras resolviam trabalhar, pensando na leitura do livro, no filme assistido, etc. Além disso, depois de um certo tempo destinado à cópia da rotina, as professoras mudavam de atividade, ou a turma ia para o lanche e quando retornavam, outra coisa era trabalhada sem que houvesse uma verificação mais sistemática da cópia escrita (ou não) no caderno.

Outro aspecto importante dessa proposta era o tempo que demandava. Nas duas turmas, as crianças tinham geralmente até o horário do lanche para terminar a cópia, era um tempo de aproximadamente 1 hora, mas isso variava dependendo do dia, algumas vezes durava mais tempo. Os modos de participação das crianças eram diversos; umas copiavam rapidamente enquanto outras não chegavam a terminar a cópia, ou porque se perdiam no meio de tantas letras registradas na lousa ou porque se recusavam. Após a cópia, as crianças podiam escolher um livro na caixa de livros da turma ou podiam conversar com um colega. Era algo bem livre e as crianças faziam isso com tranquilidade.

Além de funcionar como meio de organização do dia, a rotina era, segundo as professoras, uma forma de retorno aos pais, ou seja, se estes quisessem saber o que as crianças haviam "feito" na escola era só recorrer à escrita no caderno. No entanto, nem sempre a rotina era seguida e/ou copiada. Na aula do dia 14 de março de 2011, a professora A perguntou para as crianças se elas sabiam o porquê de copiar a rotina. As crianças pareciam não saber e a professora explicou: "Para sabermos o que vamos fazer, para nos organizarmos e para que os pais saibam o que fizemos".

Olhamos então para os modos de realização da rotina, para os sentidos que vão sendo construídos pelos alunos e pela professora.

1.2 A rotina em realização na turma B

No dia 14 de junho de 2011, a professora entra na sala, organiza a turma, escreve a rotina na lousa e pede ajuda das crianças para a contagem da turma e a escrita do alfabeto. A professora vai apontando e as crianças vão contando as meninas. Anota então o número na lousa e faz o mesmo com os meninos. A turma toda participa e um aluno comenta "os meninos ganharam". A professora vai para o outro canto da lousa e desenha 12 bolinhas para representar o número de meninos, após circular essa quantidade a professora faz 10 bolinhas para representar o número de meninas, circulando também. A turma toda conta com a professora o número total de bolinhas (meninos e meninas) e a professora registra na rotina o total de alunos em sala. A professora pergunta então para a turma quantas crianças faltaram, já que a turma tem no total de 24 alunos. A professora completa com bolinhas a figura do canto e pergunta quantas crianças ficaram em casa, as crianças respondem: duas. A professora termina o registro e diz "Então vocês vão abrir o caderno na lição de ontem e vão começar o registro". Num movimento quase homogêneo, todas as crianças pegam os cadernos nas mochilas.

TERÇA-FEIRA, 14/JUNHO/2011

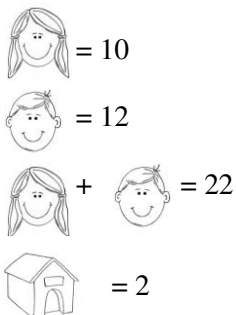
REGISTRO

ATIVIDADE

LANCHE

ATIVIDADE

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Z



As crianças abrem os cadernos e dão início à cópia. A professora vai para o fundo da sala e de seu armário tira alguns livros didáticos de Matemática, deixando-os sobre uma mesa. Alguém a chama na porta da sala. Em seguida a professora volta para o armário, organiza os livros didáticos e uma aluna vai até ela para perguntar se aquele era o ponto certo para o início da cópia da rotina. Enquanto as crianças copiam, a professora entrega os livros de Matemática, chamando as crianças em ordem alfabética. Mais tarde a professora vai até a sua mesa e chama Maria (aluna com Síndrome de Down) para passar alguma atividade¹⁶. A vice-diretora chega na sala, vai até a mesa da professora e as duas conversam por um tempo, depois a professora permanece em sua mesa organizando alguns materiais. As crianças seguem copiando (ou não) a rotina.

¹⁶ A professora geralmente faz o alfabeto ou o nome de forma pontilhada para Maria contornar, registra a rotina pela aluna, etc. Segundo a professora essas atividades são pensadas com o auxílio da professora de educação especial da escola.

A partir dessa situação registrada, destacamos alguns pontos:

- A professora convoca as crianças para participarem da escrita na lousa;
- A turma se envolve e participa;
- A professora faz uso de estratégias para ilustrar e trabalhar a noção de quantidade com as crianças;
- Depois da escrita na lousa, a professora tem outras demandas: organizar o material que será trabalhado posteriormente, conversar com a diretora, ajudar a aluna Maria, que segundo as recomendações da professora de educação especial, precisa de outro tipo de atividade.

Num primeiro momento, percebemos que a proposta se faz de forma colaborativa, a professora escreve na lousa e as crianças participam, ela aponta caminhos para a contagem, ensina estratégias de soma e subtração e a turma permanece atenta. Percebemos aqui que a rotina foi incorporada no que se refere aos seus modos de fazer, ou seja, as crianças entram na sala, sentam, participam da escrita na lousa, esperam a escrita da rotina para depois abrirem o caderno, etc. Após a escrita na lousa, a professora acaba atuando a partir de algumas demandas da prática em sala de aula, que acabam se sobrepondo a outras formas de atuação, por exemplo, o acompanhamento das crianças durante a atividade. As crianças copiam a rotina sem o auxílio da professora e, ao olharmos para o que acontece durante a cópia(ou não) no caderno, alguns pontos se evidenciam.

Seguindo com a câmera de mesa em mesa pude observar como cada criança realizava a atividade de cópia proposta pela professora.

1. A maioria das crianças ainda estava abrindo seus cadernos e Gisele me chama para mostrar a sua rotina já feita. Sigo circulando e as crianças levam um tempo para começar. Passam-se aproximadamente 10 minutos, vou para a fileira do canto esquerdo da sala.
2. Pesquisadora: Já começou Gustavo?
3. Ele faz o gesto negativo com a cabeça.
4. Pesquisadora: Vai começar?
5. Gustavo: Vou (mas não começa).
6. Pesquisadora: Eder, vamos começar?
7. Eder abaixa a cabeça.
8. Pesquisadora: Vamos?
9. Eder: Eu não queria (...) Eu tenho um dvd encantando.
10. Pesquisadora: É?
11. Eder: Você quer saber o nome dele?
12. (...)

13. Pesquisadora abre o caderno de Eder. Vamos escrever aqui? Cadê o seu lápis?
 14. Sigo pelas mesas. Rafaela escreve a data ... Estela está no final, terminando o alfabeto ... Lucas também está terminando ... Na outra fileira Igor está em pé, conversando com um colega
 15. Pesquisadora: Igor, você já começou?
 16. Igor vai para sua mesa e abre o caderno, Adriano e Estela (que já terminaram) chegam, começam a conversar com Igor e ele sai novamente da carteira.
 17. Sandro me chama para eu filmar a sua rotina já feita. Vou para a carteira seguinte, Isadora estava no início da rotina, copiando a data. Vejo que ela fez o número 4 ao contrário, explico o jeito correto e ela corrige sua escrita.
 18. Volto para a mesa de Eder, o caderno ainda está em branco e ele está folheando seu livro de matemática.
 19. Pesquisadora: Vamos fazer?
 20. Eder: Eu não consigo ... eu tenho vergonha.
 21. Pesquisadora: Olha lá, terça-feira, começa nessa linha aqui.
 22. Eder: Eu não consigo.
 23. Pesquisadora: Faz um pouco.
 24. Eder: Mas aquela palavra é grande.
 25. Pesquisadora: É grande? Você sabe o que está escrito lá?
 26. Eder faz sinal negativo com a cabeça.
 27. Pesquisadora: Terça-feira, é o dia de hoje.
 28. Eder começa a escrita.
 29. Fernando e Lucas estão conversando no fundo da sala, já terminaram a rotina há um tempo.
 30. Filmo a sala toda, algumas crianças estão em pé na mesa de seus colegas, outras estão copiando a rotina, Gisele está na lousa, apontando as letras do alfabeto para ajudar Carla na escrita. A vice-diretora foi embora e a professora volta a explicar a atividade para Maria. Depois de um tempo, as crianças que terminaram pegam livros na caixa de livros da turma.
- (Videogravação - 14 de junho de 2011)

1.3 Sentidos da atividade para os alunos

Nesse pequeno recorte transcrito, da situação em sala de aula, temos uma amostra variada das ações das crianças, em resposta à proposta da professora. Após uma participação coletiva na escrita da rotina na lousa, as crianças partem para a escrita no caderno. O que acontece a partir de então? As crianças:

- Não começam a escrita e dizem "vou fazer" (mas não fazem ou saem da carteira); "não sei", "não consigo" (turnos 5, 9, 16, 20 e 22);
- Copiam sem dificuldade (turnos 1 e 14);
- Desconversam quando a pesquisadora insiste na cópia (turnos 9 e 11);
- Copiam rapidamente para conversar, circular pela sala, soletrar as letras para o colega que necessita de ajuda (turnos 16 e 30);
- Escrevem do jeito que conseguem (turno 17);

- Não sabem o que está escrito na lousa (turnos 24 a 26);

Essas estratégias nos permitem argumentar sobre o *sentido da atividade* para as crianças, sobre o que vai sendo *rotinizado* e que acaba perdendo o sentido. No decorrer dos meses, as crianças foram se apropriando dessa atividade de cópia, a maioria da turma já copiava rapidamente, enquanto outros, por saberem que a rotina não iria ser retomada e a professora não iria conferir o caderno, deixavam de copiar.

A partir dos modos pelos quais as crianças vão participando dessa proposta de “escrita da rotina no caderno”, destacamos a estratégia de Eder, em outra situação vivenciada, e que evidencia a forma pela qual ele vai significando tal atividade.

A professora B faz a rotina na lousa e as crianças começam a copiar. Eder me chama e diz: : você sabia que tem uma letra bagunceira lá na lousa? Nilce: qual é? Me mostra lá de perto. Eder¹⁷ então se levanta e aponta para a letra H na lousa. Volta para seu lugar e diz: e tem uma atrapalhada, apontando para a letra A na lousa. Pergunto por que é atrapalhada, ele volta a folha do seu caderno e me mostra a letra A separada por um traço: A- (provavelmente a professora fez dessa forma na lousa para escrever uma frase e evitar a aglutinação de palavras na frase). Pergunto se ela sempre é atrapalhada e ele responde que não. Eder retoma a conversa sobre a letra H dizendo: a professora amarrou a letra bagunceira, e sorri. Nilce: Como?, Eder: com o giz e eu vou amarrar ela aqui também, Nilce: Como?, Eder: Com o lápis. Vou para outra mesa para auxiliar outra criança e Eder logo me chama para mostrar a letra bagunceira amarrada:



(Diário de Campo – 12 de abril de 2011)

A e H. O que aproxima essas duas letras? O que as distingue? Eder nos ensina a olhar com cuidado para o que tomamos como óbvio: o formato das letras, o nome das letras, a função de cada uma... “A” e “H”: proximidade no som, nos modos de nomear; as “pernas” que se encontram ou se separam no desenho de cada uma; a ordem no alfabeto; as posições que ocupam nos nomes, nas palavras; as múltiplas relações...

As letras entram no foco de atenção do aluno, viram objeto de jogo, de imaginação. E somos levados a indagar: como funciona a escrita para o aluno? O que as letras significam para ele? Como significam?

¹⁷ Os nomes das crianças citados nesse texto são fictícios.

Se ressaltarmos e enfocarmos "apenas" o caráter imaginativo da ação de Eder, sem o esforço de compreender a dimensão da sua elaboração, corremos o risco de interpretá-la como um comportamento inadequado para esse momento de escrita em sala de aula. Imagina demais, é irrequieto, hiperativo, não presta atenção, dá sinais de imaturidade.

Eder nomeia as letras, o A é atrapalhado e o H é bagunceiro e isso nos dá indícios dos modos de significação da escrita pela criança. Aqui podemos levantar a hipótese de que, ao caracterizar cada uma das letras com um atributo específico, Eder poderia estar fazendo o uso de recursos mnemônicos para se apropriar desses conhecimentos, traz sua experiência vivida para os conceitos apresentados e apreendidos na escola. Nessa relação, o aluno (re)significa a atividade, ou seja, dá um sentido para aquela prática de cópia que ficará no caderno e se repete a cada dia. Suas estratégias nos mostram o papel da imaginação na apropriação do conhecimento e da mediação, enquanto ação que potencializa a ação da criança.

Do ponto de vista da psicologia dialética de Vigotski, a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento. A alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, muitas vezes ensinadas de forma solta, isolada e sem sentido, mas sim a constituição do sentido e uma forma de interação com o outro, um interlocutor: para quem escrevo, o que e por que escrevo (Smolka, 2003).

A criança chega à escola com um grande potencial desenvolvido para o aprendizado da escrita. Segundo Luria (1988), antes de atingir a idade escolar, a criança "[...] já adquiriu habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto [...]" (LURIA, 1988, p. 143). O autor argumenta em favor de uma pré-história da escrita que deve ser conhecida e valorizada pelo professor, pois "[...] antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos [...]" (p. 188) e, muitas vezes, essas técnicas, ainda que primitivas, são perdidas assim que a escola apresenta à criança um sistema de signos padronizados, culturalmente elaborados. Pensamos então na dimensão da alfabetização e no desafio ao professor de pensar estratégias para articular esse conhecimento que a criança traz, com o conhecimento estruturado e padronizado que é transmitido pela escola.

1.4 Sentidos da atividade para a professora

A rotina entra como atividade diária nas turmas, como forma de organização do dia. Segundo a professora B, com a rotina escrita, as crianças saberiam a ordem das atividades, se quisessem saber o horário da aula de artes, por exemplo, era só olhar na lousa. No segundo semestre, em meados de agosto, a professora B percebe e comenta que a rotina não estava organizando a programação do dia. As crianças ainda perguntavam: "hoje tem educação física?", "hoje tem artes?", "vai ter leitura?", e isso passou a indicar a não compreensão das crianças em relação ao sentido funcional do registro da rotina.

A expectativa da professora era de que a cópia também funcionasse como lugar de memória, como forma de a criança se apropriar da forma escrita da linguagem. As observações dessas atividades mostram que, no começo do registro da rotina na lousa, as crianças participam da atividade, a professora tem uma ideia do que as crianças sabem pelas respostas que elas vão dando; entretanto, quando elas partem para a escrita individual no caderno, a professora não chega a acompanhar os diversos movimentos dos alunos e como essa atividade vai sendo por eles significada. Escapa à professora o processo da escrita em sua produção pelas crianças.

Teoricamente a criança sabe e acompanha o que está sendo escrito, a anotação/cópia dá a ela condições de voltar ao texto escrito. Essa dimensão envolve a função da escrita como lugar de memória, entretanto, vale indagar sobre os modos pelos quais isso vai sendo feito.

A rotina é uma prática que parece se institucionalizar e se cristalizar na atuação do professor. O que antes era descrito como "cabeçalho" hoje vem passa a ser chamado "rotina". Algumas coisas, como o nome da escola e a escrita do alfabeto, se mantiveram e outras surgiram, como a organização das atividades a serem trabalhadas no dia. Mas o princípio de se trabalhar com esse tipo de escrita no início da aula, em que todas as crianças devem realizar essa cópia no caderno, se manteve. Qual é, portanto, o sentido que rege a atividade para a professora? Copiar a rotina é habitual, a atividade parece estar ali, independentemente do seu por quê?¹⁸

¹⁸ Isso nos leva a pensar no conceito de *habitus*, de Bourdieu [...] um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo (...) e quando as estruturas

Hoje, poderíamos também dizer que a prática da rotina se ancora em pressupostos e argumentos que se inscrevem nas práticas de "letramento", uma vez que a professora busca privilegiar a função organizadora da escrita e seus usos nas atividades cotidianas. A rotina na lousa se aproxima, assim, da função organizadora e mnemônica da agenda. No entanto, a forma pela qual ela se realiza nos faz levantar indagações: A quem a atividade se dirige? Para quem servem a organização e a agenda? Para quem elas funcionam? Para quê?

Essa dimensão do sentido da atividade para as crianças só começa a se tornar visível para a professora a partir das questões que as crianças vão trazendo no dia a dia em sala de aula. As perguntas das crianças provocam as indagações da professora sobre os sentidos da escrita da rotina no caderno, uma proposta que tomava um tempo extenso da aula e que parecia não funcionar. A professora decide reduzir a escrita na lousa, passando a registrar apenas a data e as atividades de forma sintetizada, sem o alfabeto e a contagem.

A reação das crianças a esse gesto de mudança na rotina pela professora é também significativa. Elas perguntam: "professora, não vai ter lição hoje?". Rotina, cópia e lição mostram-se como sinônimos na realização da atividade. A rotina adquire função de cópia, de lição. O sentido da organização das atividades do dia não era percebido e compartilhado pelos alunos da forma esperada pela professora.

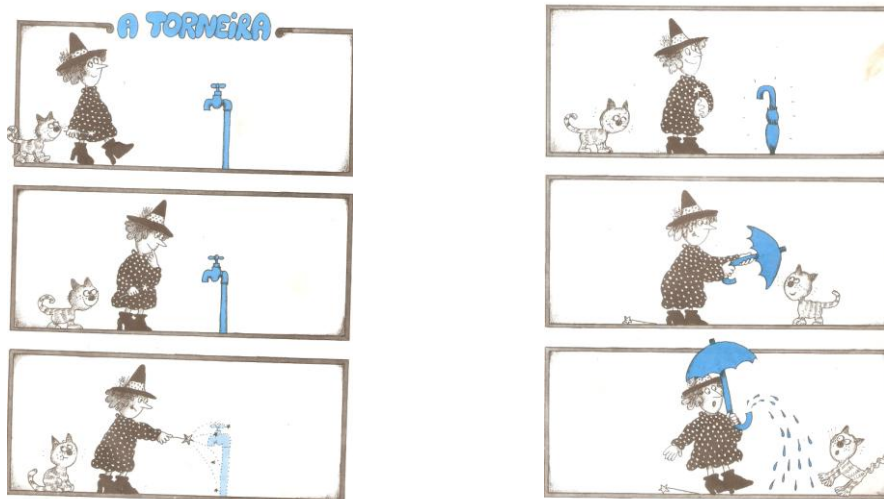
A cópia da rotina, no entanto, enquanto "lição diária", passa a ser reduzida e, por vezes, sai da prática cotidiana para dar lugar a outras propostas de trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula dessa professora.

1.5 A leitura e a literatura em sala de aula

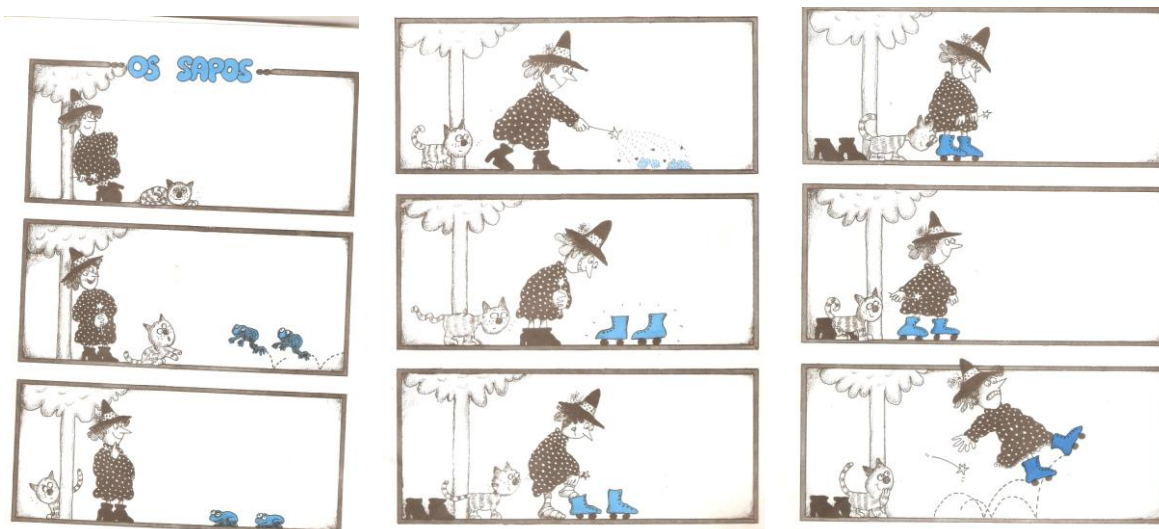
A prática de leitura em sala foi gradualmente fazendo parte da prática da professora B. A partir disso, ela pensou em desenvolver com a turma a proposta de escrita de uma história, trabalhando conceitos relacionados ao texto (começo, meio e fim). As tirinhas da Eva Furnari, uma autora conhecida pela vasta produção no campo da literatura infanto-juvenil, foi o material que sustentou esse trabalho. A professora trabalhou de duas maneiras:

incorporadas e as estruturas objetivas estão de acordo, quando a percepção é construída de acordo com as estruturas do que é percebido, tudo parece evidente, tudo parece dado [...] (Bourdieu, p. 144, 1996).

1) Essa proposta teve início em 21 de junho de 2011 e foi desenvolvida com a turma durante duas semanas. A professora B visava trabalhar com as crianças alguns conhecimentos relacionados à estrutura textual (começo, meio e fim de uma história). Para isso ela dispôs de uma cópia de uma mesma tirinha (recortada e dividida em seis pedaços) para que as crianças, em duplas, montassem uma sequência para colar em uma folha e, a partir das imagens, criassem uma história com a ajuda do colega. No final, a turma se reuniu em um círculo e as crianças compartilharam as várias histórias, criadas a partir das mesma coletânea de imagens. A partir das várias histórias elaboradas oralmente pelas duplas e compartilhadas com a turma, a professora orientou as crianças para a escrita coletiva de uma única história, criada coletivamente a partir de todas as ideias expostas. A escrita foi registrada na lousa e as crianças a copiaram no caderno.



2) A segunda proposta teve início no dia 26 de julho de 2011 e foi desenvolvida no decorrer de sete semanas. Dessa vez a professora objetivava construir um livro com as crianças, a história seria construída coletivamente. Entretanto, cada criança organizaria a escrita, as imagens e ilustraria o seu próprio livro. Esse trabalho começou com a exploração individual das tirinhas e das possíveis histórias, em seguida a professora escreveu a história que as crianças falavam na lousa. A escrita da história foi trabalhada em quatro aulas e nos outros dias as crianças decoraram seus livros e montaram a capa, a professora ensinou conceitos de "autor", "título", disposição dessas escritas na folha, etc.



As atividades com as tirinhas passaram a compor a dinâmica da turma, deslocando assim o trabalho com a rotina. Foram nove semanas de trabalho com a escrita, onde a cópia também se fez presente, mas dessa vez assumiu outro papel. As crianças copiaram a história, produzida oralmente por elas mesmas e o resultado dessa atividade foi a produção de um livro, para cada uma levar para casa.

A professora expôs a proposta de construção de um livro de histórias e argumentou sobre a cópia da história produzida coletivamente.

A gente acaba esquecendo uma hora ou outra. Então a gente vai escrever, porque "daí" na hora de ler, na hora que a gente for contar a história a gente pode ir lá olhar no livro. Se a gente não lembra direito do que escreveu alguém pode ajudar a gente a ler, pra gente pode contar a história direitinho (Videogravação - 09 de agosto de 2011).

A escrita pela cópia é, aqui, (re)significada e a atividade teve um produto final, as crianças escreveram e tiveram seus livros. Aqui destacamos o sentido funcional da escrita: por quê escrever? Para construir um livro, para não esquecer a história, etc. Os que não conseguiram copiar foram instruídos pela professora a pegar a história com outra criança. Alguns fizeram isso no decorrer das aulas, emprestando o livro de um amigo que tivesse a história completa. Com a cópia da rotina era diferente, quem não copiou não copiava mais. Era a "lição" que regia o início da aula e que não era retomada.

A partir desse trabalho de escrita do livro de tirinhas, a professora trabalhou diferentes possibilidades de narrar, ensinou aos alunos os vários modos de começar uma história, para além do famoso: “Era uma vez”.

1. *Professora B*: Como é que era mesmo que a gente tinha contado a história no começo, agora a gente vai contar essa parte aqui (aponta para a primeira página do livro).
2. *Mariana*: Era uma vez uma bruxa e um gato, descansando...
3. *Professora B*: Precisa pôr o "era uma vez"?, vocês acham que é muito importante ou pode...
4. Algumas crianças: Sim.
5. *Professora B*: Espera aí que a Mariana falou... o que que é Mariana?
6. *Mariana*: Eu falei que toda história que a gente vê começa com "era uma vez".
7. *Professora B*: Toda história?
8. [Mariana faz sinal positivo com a cabeça]
9. *Professora B*: Será? Vamos ver se é verdade. Se é mesmo assim, ou se a gente pode pensar em outro jeito.
10. [A professora vai até seu armário e pega a caixa de livros da turma] [Lê o início de várias histórias, que não começavam com "era uma vez"]

(Videogravação e Diário de Campo - 9 de agosto de 2011)

A professora aproveita a atividade para chamar a atenção das crianças para os modos de se iniciar uma história. Problematiza o famoso "era uma vez", ao mesmo tempo em que valoriza e aproveita o que as crianças falam; e vai retomando com as crianças as leituras realizadas em sala, apontando as inúmeras possibilidades de se iniciar e narrar uma história, para além do "era uma vez".

Esse modo de ler, de apontar, esse gesto de ensinar, indica uma transformação de sua prática¹⁹, pois em registros de anos anteriores, a leitura da literatura estava menos presente na sala de aula desta professora. A professora B, aponta em seu relatório de pesquisa essa questão, e destaca a reorientação do trabalho em 2011.

Em dois momentos de minha participação na pesquisa de Anjos (uma reunião de confrontação simples e outra cruzada) ocorreu um dos fatores que considero chave para explicar parte das transformações que vêm acontecendo em meu trabalho e na forma como o redimensiono.

O foco das discussões nessas duas reuniões era a análise de momentos de leitura captados em filmagens nas turmas das quatro professoras participantes; mas para minha surpresa, não havia nenhuma imagem/cena em que eu estivesse lendo para a minha turma. Esse fato me incomodou bastante, talvez mais do que eu admitisse no momento. Sempre acreditei que dava destaque em meu trabalho aos momentos de leitura, realizados por mim ou individualmente pelos alunos, mas então como era possível que não houvesse nenhuma cena disponível para análise?

(...)

Revedo a minha abordagem com a leitura, percebi que essas atividades não eram sistematizadas o suficiente, entravam em meus planejamentos como momentos mais livres, entre pausas nas atividades de escrita. Apesar de acreditar na importância da leitura sempre

¹⁹ A mudança na prática da professora B pode ser acompanhado no bojo do Projeto para Melhoria para o Ensino Público, intitulado "Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: As relações de ensino em foco", do qual a professora participou intensamente como pesquisadora, durante três anos (SMOLKA, et al, 2010; 2011; 2012).

priorizei as atividades de escrita. Entendi que deveria rever minha postura e decidi que para o trabalho com a turma de 1º ano em 2011 a leitura entraria na sala de aula diariamente das seguintes formas:

- Leitura realizada por mim no início das aulas de obras, histórias que podem ser indicadas por mim mesma ou pelos alunos,
- Às terças-feiras temos a presença de Nilce Deciete, que já trabalhou no ano passado com o Projeto Roda de Leitura com minha outra turma, tanto em sala de aula como no contra-turno, uma vez por semana.

(Professora B, 2011)

A partir desse trabalho com a leitura em sala de aula, diferentes propostas foram se incorporando à dinâmica da turma.

Algumas vezes eu lia, outras vezes era a professora e, no final do ano algumas crianças já se arriscavam a ler. Desse projeto com a leitura também surgiu o projeto "Sacola de livros", onde as crianças eram incentivadas a escolher um livro para levar para casa e ler com a família, a devolução desses livros eram feitas na semana seguinte, em outra roda de leitura e nesses momentos as crianças compartilhavam suas leituras com o restante da turma. Esses momentos aconteciam, preferencialmente, na biblioteca da escola e envolveu outras formas de trabalho com a leitura e a escrita. Nos momentos de registro dos empréstimos as próprias crianças passaram a registrar, nesse momento todos queriam registrar e crianças que se negavam a copiar a rotina na sala de aula começaram a se envolver com esse tipo de registro (Registros em Diário de Campo, 2011)

Esse trabalho com as tirinhas e o grande envolvimento dessa turma com a leitura e a literatura, teve como resultado o livro confeccionado e escrito pelas próprias crianças e a proposta com o teatro "O mágico de Oz", que partiu de uma leitura na biblioteca. Esses modos foram ocupando o lugar da rotina e o tempo destinado à copia teve que ser reduzido, para dar espaço a outras formas de trabalho com a leitura e a escrita.

Além da escrita do livro, as crianças passaram a registrar os empréstimos dos livros, e crianças, como Eder, que se negavam a copiar a rotina, eram os primeiros a querer trocar e registrar o empréstimo do livro na biblioteca. As crianças também se engajaram muito no teatro e na escrita do convite para a apresentação. Perguntamos então: faz sentido saber por que, para quem e para que se escreve na sala de aula? Aqui, nesses modos, vemos que sim. Usar a biblioteca, ler os livros, organizar a retirada, ensaiar o roteiro da peça, decorar as falas dos personagens, convidar os colegas para a apresentação, tudo isso vai transformando o lugar, o estatuto e a função da escrita em sala de aula.

No final do ano, em conversa com a professora B, ela explicita seu olhar para o trabalho realizado com essa turma de 1º ano.

Enquanto eu ajudava a professora B a gravar o DVD da apresentação teatral da turma para entregar uma cópia para cada criança, ela me fala que fica surpresa quando pensa que está no GPPL fazendo um filme da turma do 1o ano. Fez isso no ano passado, na mesma época (final de 2010) com a turma do 3o ano, mas isso foi depois de um longo tempo de trabalho com as crianças. Vê que hoje, após um ano de trabalho, tem muita coisa feita em sala de aula. Diz que não precisou esperar esses três anos passarem para olhar para as produções da turma. Sobre essa turma de 1o ano a professora diz que é a primeira vez que termina o ano sem ter crianças no nível pré-silábico (níveis em relação ao conhecimento que a criança detém sobre a escrita, FERREIRO). Ela retoma ainda uma conversa em que ela explicita o fôlego que estava sentindo, diz que com o pique que estava poderia trabalhar mais, fazer mais coisas, não tinha a sensação de que o ano acabaria, mas de que muita coisa ainda poderia ser feita.

(Diário de Campo - 13 de dezembro de 2011)

A leitura, a literatura e a produção de textos como práticas sociais; os modos de participação da professora e alunos nessas práticas; bem como os modos singulares de apropriação da forma escrita de linguagem podem ser concebidos como práticas de letramento, práticas de letramento escolar, ou práticas de alfabetização de crianças? Com base nas tensões que se mostram no exercício de conceituar o letramento, acreditamos que a multiplicidade de enfoques teóricos gera múltiplas interpretações para as (inter)ações que constituem as relações de ensino. A partir do que ressaltamos, acreditamos que essas sejam práticas de alfabetização impregnadas de sentidos que são de natureza social.

2. A rotina e o ditado de palavras na turma A

Duas propostas de atividade, "a escrita da rotina" e o "ditado de palavras", apareceram repetidas vezes nos registros da turma A e nos possibilitaram olhar para outras peculiaridades do ensino da leitura e da escrita, viabilizando outras considerações sobre a prática de alfabetização e sobre os modos de participação do outro no processo de elaboração da escrita da criança.

Além do ditado, nos detemos a olhar para a dinâmica de trabalho na turma, para o que aconteceu durante a aula. Isso nos instigou a problematizar algumas considerações sobre a atividade inicialmente trabalhada pela professora: o registro da rotina, analisada anteriormente, na turma B, e que agora vem redimensionada na prática da professora A. Essa opção se tornou instigante, pois nos permitiu compartilhar de forma mais detida o contexto dessa sala de aula, a concepção, a prática e os conflitos vividos pela professora A.

Dia 03 de outubro de 2011. A turma A tinha 22 crianças presentes. A professora retorna de um período de cinco meses de afastamento médico e constata que seus alunos estão apresentando dificuldades na escrita de sílabas. Opta, então, por desenvolver um trabalho com as "famílias silábicas". Para sistematizar o que objetiva trabalhar e dar conta das demandas, ela reorienta os modos de fazer e de conduzir esse tipo de registro.

2.1 A escrita da "rotina": outros modos de participação da professora A

Depois do período de afastamento a professora retorna à sala de aula. A turma entra na sala e organiza as carteiras em duplas, já pré-definidas pela professora. A professora comenta com a pesquisadora que *montou as duplas pensando na fase da escrita* (descritas por Emília Ferreiro) em que cada criança se encontrava, as duplas foram formadas por crianças que estavam em níveis próximos de escrita. Depois de organizar a turma a professora registra uma breve rotina na lousa: o nome da cidade, a data e o alfabeto, em seguida *estipula um tempo de 10 minutos para as crianças copiarem*. Nesse tempo ela *circula entre as mesas, confere a cópia de quem já terminou, cobra aqueles que não fazem e ajuda os que sentem dificuldade* (soletra o alfabeto para um aluno). Depois do tempo estipulado *todas as crianças terminam a cópia*. Em seguida a professora apresenta uma lista para a turma e fala sobre a sua finalidade: ficaria exposta na sala e se tratava de uma lista com os nomes das crianças que receberiam "*atendimento no dia*" (devido à grande demanda da turma, ela monta os grupos por dias da semana quando, em cada dia, um grupo de crianças teria um acompanhamento de forma mais sistemática). Depois de ler uma história para a turma, a professora faz o "Jogo da Força", para que as crianças adivinhassem o nome do monstro do livro, esse tipo de atividade era bem comum na prática dela. Em seguida, distribui uma folha para as crianças e faz um ditado de palavras com a letra B (a professora me diz que *está trabalhando a família silábica*) Nesse dia, a professora B convida a turma da professora A para assistir um filme que seria tema da apresentação teatral no evento cultural da escola, no final do ano. A professora A responde que tinha muitas coisas para fazer com sua turma, não teria tempo de ver o filme naquele dia e, não sabia se participaria do teatro, diz: "*tenho que pegar firme com a turma*"

(Diário de Campo - 03 de outubro de 2011).

Nesse breve trecho do diário de campo, que contempla uma proposta típica nessa turma, já temos indícios de um modo de organização da turma, da própria atividade, da professora em relação à turma, da concepção que passa a orientar a prática, e da forma de condução.

Destacamos alguns trechos que julgamos interessantes, pois marca uma nova forma de agir/conduzir/propor da professora A, após o seu distanciamento da sala de aula.

- *monta as duplas pensando na fase da escrita;*
- *estipula um tempo de 10 minutos para as crianças copiarem;*

- *circula entre as mesas, confere a cópia de quem já terminou, cobra aqueles que não fazem e ajuda os que sentem dificuldade;*
- *elabora a lista de "atendimento no dia";*
- *verifica se todas as crianças terminaram a cópia;*
- *trabalha a família silábica.*

Essas ações não faziam parte das formas de organização das atividades cotidianas dessa professora. Não havia, por exemplo, um tempo limite para a realização da cópia da rotina; ela não costumava circular pelas carteiras das crianças; ela fazia sérias críticas a esses modos de realização do trabalho pedagógico, considerando-o tradicional e sem sentido.

É importante ressaltar que durante o período de afastamento, além de observar e acompanhar o trabalho da professora adjunta que ficara com a sua turma, a professora A passou a dar aulas de reforço, no contraturno, para algumas turmas, inclusive para alguns de seus alunos²⁰. Acreditamos que, a partir dessas vivências e desse olhar "de fora", ela passou a (re)orientar a sua prática.

Notamos que a professora utilizou como critério tanto para a organização da turma (por níveis de escrita) como para a posterior análise das produções das crianças, os postulados de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da escrita. Separou as duplas e organizou os grupos de crianças para o "atendimento do dia" tendo como critério as fases de escrita e, a partir do produto da escrita das crianças seguiu avaliando a turma pelo nível em que se encontrava (se tinha havido algum avanço ou não). Isso nos evidencia uma concepção que orientava e dirigia a prática em sala de aula. A partir do conflito vivido pela professora, em dar conta das dificuldades das crianças, e assim "pegar firme com a turma", ela vai lançando mão de diferentes estratégias para esse fim.

Os registros da cópia da rotina nos mostram um trabalho parecido com o da professora B (analisado anteriormente). Ressaltamos aqui o trabalho de cópia que era repetido diariamente e, retomando pontos já discutidos, destacamos: a cópia que era sempre

²⁰ A mudança na prática da professora A pode ser acompanhado no bojo do Projeto para Melhoria para o Ensino Público, intitulado "Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: As relações de ensino em foco", do qual a professora participou intensamente como pesquisadora, durante três anos (SMOLKA, et al, 2010; 2011; 2012).

parecida com a do dia anterior; o tempo extenso para a cópia - cerca de 1 hora; a não retomada; as diferentes estratégias das crianças, etc.

Após o seu retorno, a professora A passou a estipular um tempo para a cópia, e nesse tempo ficava em sala, circulava pelas mesas, apontava as letras, corrigia. A rotina também foi reduzida para que a turma pudesse realizar todas as atividades pensadas pela professora. O que levava 1 hora ou mais, agora passava a acontecer em 10, 15 minutos e todas as crianças participavam.

No dia 28 de outubro, foi proposto pela pesquisadora um encontro com as professoras, a ideia era conversar sobre a prática em sala de aula. Objetivando discutir os modos de participação das professoras em sala, o convite foi estendido para outra pesquisadora, que também problematizava essa questão, Daniela - supracitada. A partir da exibição de um vídeo, cujas cenas evidenciavam esses novos modos de propor e atuar com a rotina a professora A compartilhou o seu olhar para essa mudança na sua prática.

Daniela: (...) essa coisa do olhar para a produção das crianças, olhar o que eles fazem é uma coisa que você já falava...

Professora A: Que eu não conseguia.

Daniela: É, de uma dificuldade. Inclusive tem uma cena que a Nilce colocou aqui no vídeo, que a gente queria conversar um pouco sobre isso. Você está passando olhando os cadernos, circula pela sala dando visto nos cadernos.

Professora A: Dando visto no caderno, dando bronca e determinando horário, vamos olha, quinze minutos tem que estar tudo no caderno, bem assim...

Daniela: É, mas assim isso do olhar o caderno, eu queria chamar a atenção para isso (...) então todo dia você olha as atividades ou ajuda as crianças, isso é uma coisa que mudou do que era sua prática antes.

Professora A: É...mudou.

Nilce: E mudou do começo do ano também "né"...

Professora A: Mudou.

Nilce: Porque no começo do ano você não circulava tanto assim.

Professora A: Não.

Daniela: E você sentiu necessidade por conta do que você achou, do nível das crianças?

Professora A: Por conta de tudo... do nível de aprendizagem, do comportamento das crianças...

Nilce: E a turma também veio mais pra frente.

Professora A: Hãhã.

Nilce: Nessa filmagem dá para ver bem, que todo mundo "tá" na frente.

Professora A: "Tá".

Daniela: E você acha que "tá" surtindo resultado, que "tá" ...

Professora A: "Tá" surtindo resultado, até porque hoje eu "tô" conseguindo olhar todas as atividades. Hoje mesmo, a gente foi no zoológico então "aí" eles fizeram a lista de animais. Eles fizeram em dupla e eu consegui olhar nos grupos, pelo menos duas vezes, a produção, fazer marcação com eles, e "aí" depois a gente fez junto a correção coletiva e, nesse momento eu corrijo e olho a de todo mundo (...) eu consigo chamar "pra" olhar essa atividade e ver o que que essa criança escreveu, "pra" ver como esta essa escrita. Que era uma coisa que eu não fazia, retomar essa escrita.

Então assim, depois de muito tempo, quando ia lá "pro" conselho, que eu fazia isso. Agora, de todas as atividades deles, depois que eu voltei, eu tenho essa correção.

Daniela: E você acha que é uma coisa que é necessário só porque as crianças estão nessa ... "né", do seu ponto de vista, estão aquém do que você imaginava, ou você acha que é uma prática, por exemplo, "pro" ano que vem (...) é uma prática que você acha interessante?

Professora A: Eu acho que eu consigo continuar com ela, eu acho que ela é interessante "pra" se continuar, "pra" ser instaurada ... é... eu não sei se o modo, talvez seja o mesmo, porque cada turma, cada grupo, ele pode ser organizado de um jeito diferente. A turma que eu "tava" no ano passado, eu não fazia nenhuma intervenção ... nesse sentido, que também não é interessante ...
(...)

Daniela: Eu acho que...um exemplo...eu sei que tem outras coisas, mas isso que você falou, eu "tô" dividindo, eu vou olhar, eu vou ajudar cada dia um grupo ... que legal, era uma coisa que há um ano atrás você queria fazer, estava dizendo que aquilo era uma falha, que você não fazia. Se esses meses afastada produziu isso, isso é uma coisa boa, de você ver como uma coisa positiva.

Nilce: (...)Você fala e eles prestam atenção, a gente vê isso nas atividades (...) você ao mesmo tempo brinca com eles (...) E "aí" a atenção para o João também, que eu senti que no começo do ano era mais difícil "pra" você, tanto que você fala "pra" mim, "sabe aquele trabalho que a gente começou no 3o ano, a gente podia começar já", "aí" eu vou e ajudo o João.

Professora A: Eu levo "pra" você "né"?

Nilce: Mas agora você não falou isso "pra" mim ... você foi lá, você apontou a letra e eu achei muito legal esse trabalho.

Professora A: Eu acho que eu tenho essa mania de me cobrar... eu quero tudo muito certo ... eu tenho a mania de que tudo o que eu pego "pra" fazer tem que ser tudo muito bem feito, isso é um problema ... eu acho que isso eu transmito "pro" meu filho, transmito "pros" meus alunos, e, talvez eu tenha cobrado muito as crianças e não considero os meses que fiquei fora, mas quem mais vai considerar, eu acho que só eu ... mas e a direção da escola, a prefeitura, o MEC, a mãe... vai considerar...não, então vamos continuar, crianças trabalhando...

(Transcrição reunião audiogravada - 28 de outubro de 2011)

A partir desse excerto do diálogo com as professoras, ressaltamos alguns pontos abordados pela professora A:

- Relata essa mudança na prática e diz que mudou por conta da turma, do nível de aprendizagem e do comportamento da turma;
- Vê o resultado dessa mudança, pois está conseguindo acompanhar de forma mais sistemática as produções das crianças, corrigindo coletivamente e individualmente;
- Fala do seu trabalho anterior, com a turma do 3o ano, e diz que não fazia intervenção;
- Ressalta a cobrança por parte da direção, da prefeitura e dos pais. Quem considera esse tempo que ela ficou afastada? No final do ano, o desempenho da turma é reflexo do trabalho da professora responsável pela turma.

A partir desse relato e do que a professora vai tomando como produto e produção da transformação na prática, fica evidente o modo pelo qual essa transformação vai pesando

em sua prática, a cobrança, o que é preciso ser feito, as demandas e a reflexão dessa ação sistemática de se trabalhar com o conhecimento.

Com isso, problematizamos a prática de ensino, imersa na relação, na dinamicidade da sala de aula e da escola, na relação de cobrança com os pais que querem que seus filhos aprendam o mais rápido possível a ler e a escrever, dos órgãos públicos que cobram resultados da escola e, assim, do professor. Pensamos, então, a prática nas (ou na falta de) condições de realização do trabalho, no grande número de alunos por sala, na política de inclusão, nas metas a cumprir, etc.

Essa mudança na condução da turma nos faz olhar para o ditado de palavras, em que a proposta e a forma de condução da professora são diferentes, pois os propósitos são outros: ela não ajuda as crianças, pois precisa avaliar de alguma forma, precisa "conhecer" o que elas "(não)sabem". Destacamos os sentidos da própria proposta de "ditado": é tipicamente uma atividade em que o professor dita, as crianças escrevem e ao final avalia-se o resultado da escrita, e é assim que a professora conduz a atividade. Entretanto, há nuances da realização dessa proposta que evidenciam a alfabetização em seu processo, como prática intrínseca à relação de ensino e ao que se produz em sala de aula.

Ressaltamos aqui o que acontece na relação da criança com o outro, com o texto e consigo mesma. A partir da perspectiva assumida, o que se produz socialmente, o que é compartilhado pela relação, o processo, se torna lugar de conhecimento, um lugar propício para saber como as crianças interagem entre si, as dúvidas que levantam, as ajudas que solicitam e dispensam e o que fazem e falam até chegar à escrita final da palavra (no caso do ditado).

Com a realização do ditado, a professora nos fornece um material riquíssimo para olharmos mais detidamente para a criança em seu processo de elaboração da escrita, para as formas pelas quais ela vai participando da proposta e para o fazer docente.

Optamos por trazer apenas alguns turnos da situação que será analisada, pois devido à sua grande extensão, reconhecemos que o foco da análise poderia se perder nos entremeios de uma situação que se abre para muitas possibilidades de interpretação²¹.

²¹ A transcrição integral segue em anexo

2.2 O ditado de palavras

1. A turma está organizada em duplas. Amanda e Mario não estão formando duplas pois seus parceiros haviam faltado. A professora entrega uma folha para cada criança e pede para que elas escrevam o nome e a data. Depois de um tempo falando com a turma, a professora vai para a frente da sala e começa o ditado de palavras. Ela permanece nesse lugar durante a maior parte da atividade.
2. A pesquisadora começa a circular com a câmera pela sala com o propósito de registrar as produções das crianças. Começa pela fileira lateral da direita.
3. Professora: Escutem as letras.
4. (...) (professora chama a atenção de um aluno que está conversando e diz que a turma tem que escrever três palavras antes de ir para o lanche.
5. Professora: Agora a gente vai escrever cabeça.
6. Crianças: Ca...
7. Mário: Mas eu ainda não fiz o nome.
8. Pesquisadora (está próxima à mesa de Mário): Escreva cabeça, depois você coloca o seu nome.
9. Mário escreve "KB".
10. Pesquisadora segue para a mesa da frente, de Leila.
11. Leila: Cabe (escreve "KB")...agora é o A né? ...é o A?
12. Pesquisadora não responde e segue para a mesa de Carlos, que forma dupla com Leila: Não escreveu Carlos?
13. Carlos faz sinal negativo com a cabeça.
14. Professora: Não conversa com o colega...
15. Leila: Ó...ça...é o A...e depois?
16. Professora: escreveu, abaixa a cabeça. Lembra do tesouro mágico
(...)
19. Leila: Mas eu não sei ó... KBA (lê e segue com o dedo), depois do A vem...? Depois do A vem qual? A me ajuda.
20. Pesquisadora: Eu não posso.
21. Leila: Soletra pra mim.
22. Pesquisadora volta para a mesa de Carlos: Carlos começa a escrever aqui (aponta para a primeira linha da folha), cabeça... se não, não vai dar tempo...
(...)
70. Professora: Mais uma...A terceira palavra é bola.
71. Pesquisadora continua na fileira lateral da esquerda: Fez cabeça José?
72. Ele responde de forma positiva com a cabeça.
73. Pesquisadora: E boca?
74. José: Eu não sei fazer boca.
75. Professora: Esconda o seu tesouro mágico, muito bem escondido.
76. Pesquisadora para José: bo...ca.
77. José: tem o "O"... (escreve o "O").
78. Pesquisadora: "CA"...
79. José: "CA"...ca de casa...(escreve o "C").
80. Pesquisadora: e termina com que letra, bo...ca.
81. José: "A" (escreve OCA).
82. Pesquisadora: Depois vem bola...bo.
83. José: O "O". escreve.
84. Pesquisadora: "LA".
85. José: O "A" (escreve OA). E a escrita fica assim: COEA / OCA / OA.
(...)

124. Professora: bolsa.
(...)
136. Caique: Com que letra começa?
137. Pesquisadora: Bol...sa.
138. Caique: O "O"?
139. Amanda (sentada na fileira do lado direito da sala) se levanta e vai até a pesquisadora: É o "U" (depois do bo)? BOUSA.
140. Professora: Cada um no seu lugar, cada um vai fazer o seu.
141. Pesquisadora vai na mesa de Amanda (que volta para o seu lugar).
142. Pesquisadora: Tem o som de U, mas é outra letra ...tem no meu nome.
143. Amanda: O "I"...o "N".
144. Caique: Começa com "B"? Nilce...é o "B" primeiro?
145. Amanda: É o que Nilce?
(...)
177. Amanda volta a perguntar sobre a palavra bolsa: Nilce, é o N que faz o som do U, ou é o M? Ela escreve BONSA.
178. Pesquisadora: Depois eu te falo, eu não posso falar agora porque a professora quer ver como você vai fazer sozinha.
(...)
184. Professora: Vocês vão ter que pensar, escuta a letra Amanda, você fazia isso muito bem. Você não ficava pedindo ajuda de ninguém. A Helena que não fazia isso, agora faz isso tranquilo... Agora é uma palavra pra pensar...Vamos ver quem usa mais a cabeça pra pensar.
- A pedido da professora a pesquisadora recolhe todas as folhas. A professora escreve a família o "BA-BE-BI-BO-BU" na lousa e começa a correção do ditado. Ela pede a atenção das crianças e escreve as palavras na lousa, para isso pede a participação das crianças, que em coro, vão se arriscando.
- Professora: Vocês sabem porque eu estou colocando de novo as palavras que vocês escreveram? É porque tem criança que escreve boca assim: BK, tem criança que escreveu boca assim: BOKA, tem criança que escreveu boca assim: OAOOAAA. Pra todo mundo aprender que boca é desse jeito (aponta para a palavra escrita corretamente), a professora, de novo, esta escrevendo boca do jeito certo, pra todo mundo aprender do jeito certo. Agora quem brincar vai continuar escrevendo boca desse jeito (errado). Algumas ainda não passaram dessa fase de colocar o "K". São poucos que estão escrevendo boca do jeito certo. Ainda assim, quem "tá" escrevendo boca do jeito certo, tem outras palavras que ainda não escreve. Então, é preciso todo mundo ajudar (na correção da lousa) para aprender o jeito certo (...)

(Videogravação - 03 de outubro de 2011)

A partir desses registros, ressaltamos pontos importantes sobre: 1) a dinâmica de produção do ditado na turma e 2) os modos de participação das crianças

2.2.1 A dinâmica de produção do ditado

Esse é o primeiro dia registrado pela pesquisadora, depois dos 5 meses de afastamento médico da professora. Já no final do ano letivo, a professora fez nesse dia um ditado de palavras com a letra "B" (cabeça, boca, bola, barba, bolsa, robô, bicicleta, bolo e

buquê). Essa escolha da professora se baseou na percepção de que os alunos estavam com dificuldades para formar sílabas.

Essa dificuldade que as crianças vinham apresentando, foi percebida antes do seu retorno para a sala. Durante o período de afastamento, a professora A se ausentou da sala de aula, porém, segundo a recomendação médica, ela não deixou de ir para a escola, apenas passou a realizar outros tipos de atividades (apoio à organização da biblioteca escolar, pequenas substituições em caso de falta de professor, e reforço com turmas pequenas - inclusive com aproximadamente 6 alunos da sua própria sala, que apresentavam queixas de dificuldades escolares e que eram indicados por ela mesma). Já no final de sua licença, a professora também presenciou a realização de um ditado de palavras em sua turma, que havia sido assumida até então, pela professora adjunta.

Em seu retorno, a professora resolveu lançar mão de uma atividade que julgava não conveniente no início da sua prática, mas cuja sua funcionalidade passou a reconhecer com a professora B.

"jamais eu fazia o BA,BE,BI,BO,BU...não, BA,BE,BI,BO,BU não, tradicional, não...então era assim, era muito projeto que eu fazia...daí quando eu vim "pra" essa escola, que eu conheci a professora B, porque aí a gente começou a trabalhar "de" parceria, ela fazia mais BA,BE,BI,BO,BU "né", então ela tinha umas práticas mais rígidas, entre aspas, eu posso dizer...e aí eu fui absorvendo essas coisas, então eu fui a partir "dali"...não, eu posso fazer BA,BE,BI,BO,BU, "pra" essa criança então eu faço...então chegava a uma altura já do...do tempo de escola da criança, tipo assim, a...junho, todo mundo já conhece a letra, então "vamo" fazer a família silábica agora...então isso foi uma coisa que mudou" (Entrevista - Professora A - 08 de agosto de 2011).

Como vimos, esses modos de atuação da professora revelam sua preocupação em relação a (não)aprendizagem dos seus alunos. Aqui ela lança mão de uma atividade criticada durante a sua formação e que não orientou o início da sua prática. Entretanto, quando se depara com a dificuldade que as crianças vinham apresentando nas aulas de reforço, ela lança mão da proposta de trabalho com a família silábica.

Na dinâmica da sala de aula, se evidenciam os conflitos vividos pela professora. Ela volta depois do afastamento disposta a ensinar as crianças nos últimos meses do primeiro ano, o que antes parecia esperar três anos (situação compartilhada com a pesquisadora através do trabalho com o grupo de crianças em 2010).

Na proposta do ditado de palavras, a professora reitera de diversas formas que era para as crianças fazerem sozinhas, sem ajuda.

"Não conversa com o colega" (turno 14); "Escreveu, abaixa a cabeça. Lembra do tesouro mágico (turno 16)"; "A, ninguém vai falar (dar a resposta)" (turno 35); " Esconda o seu tesouro mágico, muito bem escondido" (turno 75); "Cada um no seu lugar, cada um vai fazer o seu" (turno 140); " Mais uma palavra...Maria Rita, cada um fazendo o seu" (turno 152); "Olha o barulho, a gente tem barulho dos dois lados (sala e pátio). Vocês precisam se concentrar" (turno 160).

Apesar das insistentes falas da professora, as crianças rompem com a instrução da escrita individual, de permanecer no lugar, de não conversar com o colega e lançam mão de diferentes estratégias para concluir a escrita. Além de insistirem no auxílio da pesquisadora, elas:

- Copiam do colega

(turno 66) Raquel copia a palavra de Diogo (que senta atrás dela)

(turno 67) Pesquisadora: Raquel, não pode copiar. Deixa eu ver o seu. Ela escreve: KBEO / BOKA

(turno 68) A pesquisadora segue para a mesa de Diogo, ele escreve: KBSA / BOKA. (em anexo)

Evidenciamos aqui, que essa estratégia da cópia acaba ajudando as crianças, pois permite que elas realizem de alguma forma a tarefa proposta pela professora: escrever o que ela dita. A professora acaba não se atentando a isso, pois segue ditando as palavras, apurando o ritmo das crianças porque ainda quer dar conta de outras propostas, como ir para a biblioteca para fazer a leitura do dia.

- Solicitam a resposta do colega e a confirmação do adulto

a) (turno 33) Professora para Leila: Você estava escrevendo super bem, você já estava no "cabe" só faltava o "ça" como é o "ça"?

(turno 34) Alguma criança responde: "S" "A".

(turno 39) Leila escreve e chama a pesquisadora para conferir a sua escrita: Nilce. Assim ó?

(turno 41) Assim Nilce? Leila mostra sua folha, onde concluiu a escrita com "SA". Leila lê seguindo com o dedo KBASA (em anexo).

b) Amanda está concluindo a escrita da palavra barba com o apoio da pesquisadora.

(turno 116) Pesquisadora: Bar. Falta o BA.

(turno 117) Amanda: O "B" e o "A".

Nesse movimento, Leila (que está ao lado de Amanda) percebe a intervenção da pesquisadora e a elaboração de Amanda, e completa a sua escrita dizendo:

(turno 118) É o "B" e o "A". O "B" e depois do "B" é o "A".

Além de Leila, Caique também participa, ele está sentado na frente de Leila e está começando a sua escrita, vê a intervenção e diz:

(turno 119) É só isso barba? Mostra sua escrita "BA" (em anexo).

c) Leila está escrevendo a palavra bolo, chama a pesquisadora e diz:

(turno 212) É primeiro o "B" depois o "O", escreva "BO".

Caique chama a pesquisadora e Leila o interrompe, dando a resposta para ele.

(turno 215) É "B" com "O".

Caique chama, então, a pesquisadora para confirmar.

(turno 216) É "B" com "O"? (em anexo)

Nesses três excertos, observamos a dinâmica da interação entre as crianças. São várias ações que envolvem o processo de escrita: as crianças escrevem, apagam, falam para organizar, escutam o que a professora diz, solicitam ajuda, perguntam, escutam o que o colega diz, confirmam, escrevem novamente. Isso evidencia a complexidade que envolve a produção escrita, na dinâmica que afeta e conduz esse processo de elaboração. Ao mesmo tempo em que a criança escuta o colega, elas parecem sentir a necessidade da confirmação de alguém mais experiente, alguém autorizado a dizer, para não errar, para escrever corretamente, para anteder à expectativa da professora.

- Escrevam e "Escondam o tesouro"

(turno 60) Deixa eu ver o seu Ligia (ela escondia a sua folha com a blusa de frio que havia levado para a escola): KBSA / BOK.

(turno 61) Lucas cobre sua folha com os braços, se apoiando nela: CABSBA / BOCA.

(turno 89) Evelin tira seu caderno que estava sobre a folha e mostra a sua escrita: KABA / OEA.

Notamos que algumas crianças se apropriam dessa fórmula. O jogo simbólico, a brincadeira de "esconder de diferentes formas o tesouro" parece sustentar o sentido da atividade para algumas crianças. As crianças que já dominam a escrita aderem à proposta da professora, entretanto, e contraditoriamente, se elas "escondem a escrita" para o outro, elas muitas vezes respondem e explicitam as respostas oralmente para os colegas que não sabem.

- Solicitam a ajuda da professora:

(turno 32) Leila: Professora, me ajuda?

(turno 33) Professora: Você estava escrevendo super bem, você já estava no "cabe" só faltava o "ça" como é o "ça"?

(turno 187) Naila pede a ajuda da professora.

(turno 188) Professora faz sinal negativo com o dedo: Agora você vai pensar!

(turno 193) Caique olha para a professora.

(turno 194) Professora: Caique larga a mão, quando não é do seu jeito você chora (ele estava debruçado na carteira). Pensa, pensa porque você é capaz, você é inteligente Caique, para com isso!

Em resposta às solicitações, a professora encoraja a criança a fazer por si e elogia remetendo às outras produções. Entretanto, as crianças insistem numa ajuda mais direcionada e essa estratégia não parece ter dado resultado para elas, pois a professora não

se propõe a ajudar. O objetivo da professora nessa atividade é ver o produto da escrita autônoma.

Apesar de orientar várias vezes sobre os modos que ela esperava no ditado, a professora percebe a movimentação na sala, a "ajuda" que a pesquisadora dispõe às crianças, que também falam umas com as outras. Ao invés de interromper esses modos de produção, a professora aceita, sem punir, e abre a possibilidade para o registro, para as trocas e para o diálogo.

A professora também convoca os alunos para participarem do ditado. Em alguns momentos, ela pede para que as crianças adivinhem a palavra que será ditada.

"A próxima palavra é uma coisa que as meninas não têm, é uma coisa que só menino tem quando fica mocinho...barba" (turno 98); " Professora: A próxima palavra...é uma coisa que só mulher tem" (turno 120); Crianças: Maquiagem...Batom...bolsa...vestido (turno 121) (em anexo)

Vemos aqui que as crianças respondem à pergunta/convocação da professora, no entanto, observamos que a preocupação dela se confirma, pois algumas crianças respondem "maquiagem", "vestido" e demonstram que ainda não sabem discriminar as palavras com "B".

Durante a atividade, a professora vai demonstrando essa sua preocupação em relação a tudo o que ainda tem que dar conta, ao conhecimento que as crianças ainda não dominam. Ela segue o mesmo ritmo da rotina, parece correr contra o tempo e na correção já demonstra saber o resultado antes mesmo de conferir as respostas das crianças.

"É porque tem criança que escreve boca assim: BK, tem criança que escreveu boca assim: BOKA, tem criança que escreveu boca assim: OAOOAAA".

O produto do ditado é indicativo de que a professora já fez outros ditados e tem ideia do que cada um escreve. Entretanto, percebemos pelas formas de interação entre as crianças e pelas falas delas durante a proposta, que a produção indica outras tantas coisas que merecem relevância. Isso se dá pelo processo da escrita, pelos modos de participação e elaboração das crianças.

Acreditamos que são inúmeras as formas de apropriação e as especificidades, o conhecimento de cada criança, suas formas de interação e relação com o outro, com a linguagem, vai marcando o produto da sua escrita. Em nosso ensaio analítico, buscamos dar visibilidade à *criança enquanto escreve*, em que outras estratégias são observadas e cujo

foco não foi apenas uma análise mais detida do produto da escrita, mas os modos de busca, a quem a criança recorre, o "como" e não somente "o que" ela escreve.

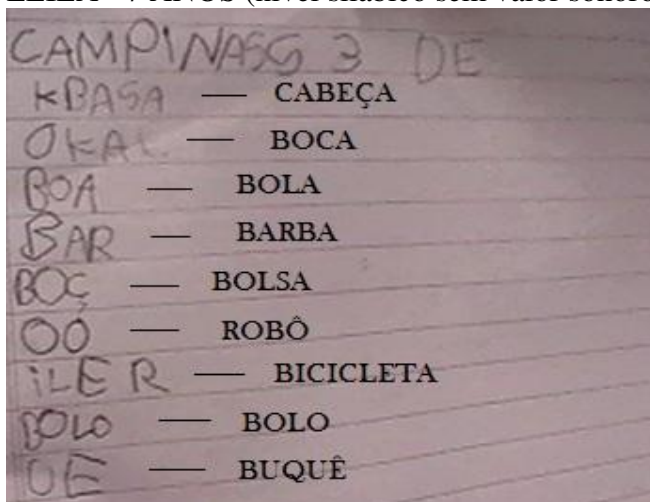
A partir da situação que trazemos para a análise, evidenciamos também a dinâmica de ensino e como esta vai impactando o processo de elaboração/produção da escrita. As estratégias, enquanto modo e meio de produção, se evidenciam em sua dinamicidade, em seu movimento de transformação, dependendo da relação, da mediação, dos modos de interação entre os sujeitos.

Compartilhamos a seguir o produto e os modos de produção da escrita de quatro crianças, apontando para o processo de elaboração e as diferentes estratégias que constituem formas específicas de relação com o objeto de conhecimento. Escolhemos algumas palavras, escritas pelas crianças, que evidenciam essas diferentes formas de apropriação.

Essas crianças foram escolhidas por solicitarem insistentemente a ajuda da pesquisadora e por compartilharem as suas produções em diferentes momentos da aula, as suas estratégias (modos e meios de produção) de escrita e o exercício de elaboração. Essa proposta de análise das produções das crianças, ou seja, do modo de fazer, de realizar a escrita, vai ao encontro da nossa concepção de prática com a alfabetização, na e pela interação.

2.2.2 Os modos de escrever em foco

LEILA - 7 ANOS (nível silábico sem valor sonoro²²)



²² Esses níveis foram descritos no dia 21 de setembro de 2011, no conselho de classe do 1o ano, com a presença do orientador pedagógico, da professora A e B, da professora de educação especial e da professora substituta da turma A.

Entre os turnos 11 e 39 Leila escreve **KBASA** (cabeça). Para isso, ela pede ajuda da pesquisadora para soletrar; chama a professora para ajudá-la e esta responde, de longe, que a aluna está escrevendo "super bem". Depois da primeira tentativa, depois de escrever KBA, Leila chama a pesquisadora e pergunta "o que vem depois?". Um colega da sala escuta a dúvida de Leila e responde "S" "A", Leila escreve SA e conclui a sua escrita. Ao final da escrita, Leila solicita novamente a ajuda da pesquisadora para conferir se escreveu corretamente, mas a pesquisadora não responde, segue para outra mesa.

Entre os turnos 48 e 58 Leila escreve **OKA** (boca). Para isso, ela pergunta para a pesquisadora "que letra falta?" para a sua escrita inicial OK; a pesquisadora insiste perguntando se Leila sente falta de alguma letra, Leila confirma. Leila, então, se arrisca novamente e repete o início da sua escrita OKOK. Sob a orientação da pesquisadora, que diz que ela havia repetido as letras, ela apaga e insiste perguntando "o que vem depois?"; a pesquisadora pergunta então "boca termina com que letra?"; Leila responde "com A" e termina a sua escrita.

Para escrever **BAR** (barba) Leila escreve inicialmente RA e pergunta para a pesquisadora se sua escrita está correta, a pesquisadora repete a palavra de forma pausada; Leila diz que a palavra começa com A, a pesquisadora, então, enfatiza o som da letra B e Leila diz que tem o B; Leila diz que primeiro vem o B e depois o A; Leila escreve BA; já a letra R, que perceberá no começo, Leila coloca no final, sem questionar se estava correto.

Para escrever **BOÇ** (bolsa) Leila chama a pesquisadora e diz que sente falta do que viria depois do BO, sua escrita inicial. Ela pergunta para a pesquisadora que repete pausadamente a palavra e Leila acrescenta o Ç.

A professora dita a palavra bicicleta e Leila ainda está escrevendo **OO** (robô). Para isso, ela solicita a ajuda da pesquisadora, que se aproxima e repete pausadamente a palavra bicicleta. Leila insiste na palavra anterior "como é robô?" e a pesquisadora repete a palavra de forma silabada "ro...bô". A partir da fala da pesquisadora, que repete a palavra, Leila pergunta se ela deve colocar dois "Os"; a pesquisadora responde "coloca" e Leila estranha a sua escrita, dizendo que "assim também fica feio". A pesquisadora deixa de orientar Leila e segue para outra mesa.

As nuances da produção escrita de Leila, nos mostra uma relação que vai além das hipóteses da quantidade mínima de letras, ou da variedade de caracteres, que poderiam ser os critérios para a interpretação da escrita, discutidos por Emília Ferreiro e Ana Tebersoky (1988), e que muitas vezes são tomadas como referência pela Secretaria da Educação, no que diz respeito à avaliação das crianças, identificadas pelos níveis em que se encontram.

Nesse sentido, Goulart (2000) realiza um estudo sobre a produção de textos em uma classe de alfabetização, com crianças de seis anos de idade, onde ela expande a análise das produções escrita das crianças para além das famosas fases da escrita, descritas por Emília Ferreiro (1988). Partindo do pressuposto de que a linguagem escrita é composta pelo processo geral de constituição da linguagem, e de que esta constitui e é constituída pela ação do sujeito na relação, a autora dá visibilidade às inúmeras formas pelas quais as crianças vão dando soluções aos problemas encontrados de forma peculiar e singular. A escrita se produz, assim, num processo de contínua reelaboração e, segundo a autora

O conhecimento da língua escrita vai sendo construído pelas crianças por meio do agenciamento de estratégias diversas ao mesmo tempo. Tais estratégias parecem organizar-se como uma arquitetura móvel, instável e aberta que vai sendo construída e modificada, em razão da gradativa definição de pertinência ao sistema de escrita e de novas necessidades (GOULART, 2000, p. 14).

A partir desses produtos da escrita, a autora nomeia e caracteriza nove tipos de estratégias utilizadas pelas crianças na relação com a escrita, dentre elas a organização do texto em cadeias de letras; a utilização de palavras e expressões legitimadas socialmente; a utilização de sinais de pontuação e acentuação legitimados em textos que as crianças têm acesso; a canonização de sílabas não canônicas (sílabas diferentes de CV - consoante, vogal; estratégia de preenchimento; utilização do valor sonoro para compor palavras; escrita silábica; utilização do próprio nome como referência para a escrita).

Para além dessa expansão no que se refere às muitas interpretações para o produto da escrita, nosso estudo foca o processo dessa escrita, como ela foi sendo elaborada. Nesse caso, Leila interage com sua escrita, insiste, não corre para acompanhar a velocidade em que a professora dita, e vai se arriscando a partir do que o seu entorno lhe oferece (a relação com a pesquisadora que repete a palavra inúmeras vezes e de formas variadas, a linguagem que vai conduzindo e orientando, o colega que lhe dá a resposta, a professora que diz que Leila está "super bem"). É nesse jogo de interações que a escrita se produz. Há algo nesse processo que se evidencia no conhecimento compartilhado, não visível pelo produto final da escrita.

Um outro excerto nos chama muito atenção no que diz respeito à linguagem em funcionamento. A professora dita a palavra **BOLO** e Leila escreve corretamente com a "ajuda" do outro. Como isso se produz?

Para escrever a palavra **BOLO** Leila chama a pesquisadora, fala e escreve ao mesmo tempo **BO**, e pergunta o que vem em seguida, a pesquisadora repete a palavra, Leila repete o final **LO**, e diz que não sabe como se escreve, a pesquisadora insiste, repetindo **LO**, e Leila faz, então, a referência ao seu sobrenome "**LO** de Lobato", escreve **L**, a pesquisadora pergunta se é apenas **L**, e Leila repete **LO**, percebendo o **O**; assim escreve corretamente a palavra.

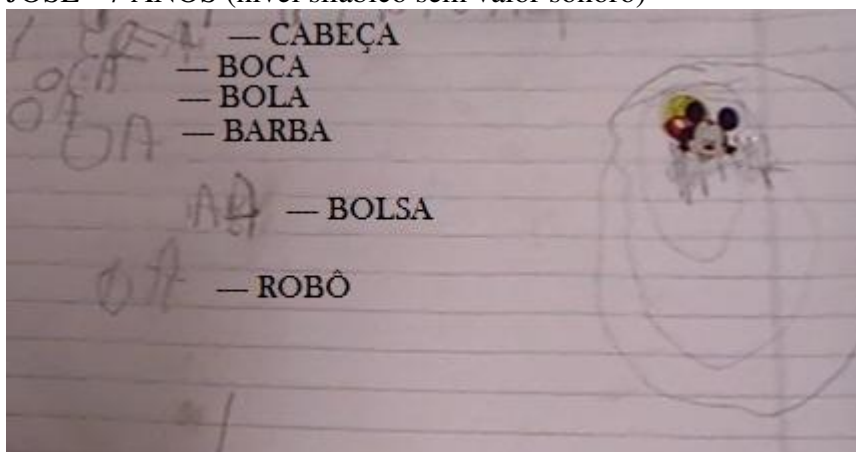
Leila é a criança que mais convoca o outro para a sua escrita. A pesquisadora repete as palavras pela enunciação pausada e enfática de alguns sons e a menina vai pensando e escrevendo. A menina convoca o outro que repete a palavra, ela então pensa e torna a repetir a palavra para si mesma. Nesse exercício, o falar não é só para o outro, ao

pronunciar a palavra, Leila pensa sobre o que vai escrever. Na relação com a forma escrita de linguagem, a criança parece sentir necessidade de pronunciá-las em um exercício de objetivação, de reflexividade, de significação.

Com ajuda, Leila vai muito além da fase em que é colocada. Enfatizamos aqui o que Vigotski elabora como zona de desenvolvimento proximal/potencial (z.d.p). Pensando em uma aprendizagem que oriente e mobilize processos internos de desenvolvimento, cabe ao professor trabalhar com um conhecimento que oriente a criança ao aprendizado de novas competências. O papel do professor é fundamental nesse processo, pois com o auxílio de outra pessoa toda criança pode fazer mais do que faria sem ajuda. Para Vigotski, a criança fará amanhã, sozinha, o que faz hoje em cooperação.

A concepção de que o desenvolvimento psicológico deve ser pensado de maneira prospectiva não condiz com a pré-definição das fases, pois, os produtos serão diferentes, conforme a mediação do outro e as formas de interação. Leila, assim como as outras crianças, ao ouvir a pesquisadora repetindo a palavra, enfatizando o som das letras, consegue escrever o que não faria sem ajuda. Na atividade da criança que descrevemos a seguir podemos ver isso claramente.

JOSÉ - 7 ANOS (nível silábico sem valor sonoro)



Entre os turnos 71 e 85 José escreve a palavra **OCA** (boca) sob a orientação da pesquisadora, que o convida para a escrita, já que ele diz que não sabe "fazer boca". A pesquisadora repete pausadamente a palavra e José identifica como primeira letra o "O", em seguida a pesquisadora diz "CA" e ele se lembra do "C" de casa (que a pesquisadora havia ensinado a ele no começo do ano letivo)²³. José escreve inicialmente OC e, com a ajuda da pesquisadora que repete a sílaba "CA", ele

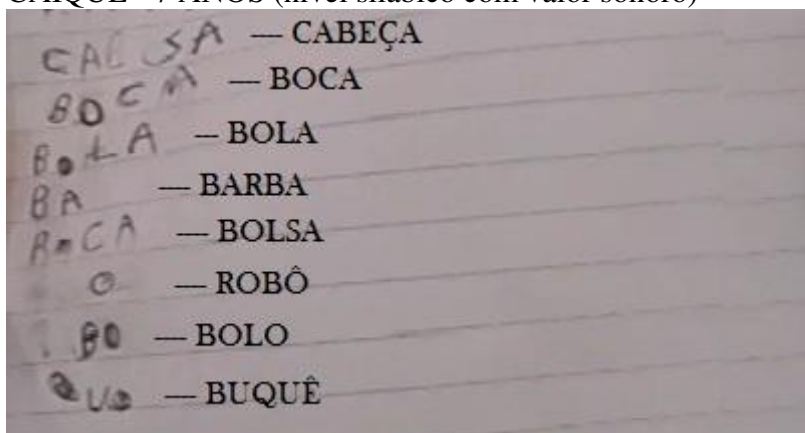
²³ Na segunda semana em que eu acompanhava a turma A, a professora me chamou durante a aula para pedir ajuda com uma criança que não conseguia copiar a rotina, segundo ela José não reconhecia as letras e ainda

percebe e escreve a letra A. Já, entre os turnos 82-83 José escreve **OA** (bola). A pesquisadora o orienta na escrita e quando diz "BO", José diz o "O" e escreve, quando a pesquisadora diz "LA" ele responde o "A" e escreve.

José escreve a primeira palavra ditada pela professora e abandona a escrita. A pesquisadora então o convida a escrever. Ele então responde não saber "fazer boca" - fazer parece descrever um modo de se colocar a boca no papel. Com a ajuda da pesquisadora, pela linguagem que vai conduzindo a escrita, José relembra o "C" de casa, discrimina os sons, e vai, novamente além da fase em que é colocado pela professora. Na escrita das palavras seguintes notamos uma questão interessante, José, agora sem ajuda da pesquisadora, que segue circulando pela sala, repete a escrita que foi significada na relação com a pesquisadora. Ele repete a escrita de OA (bola), em barba e robô.

A seguir apontamos para outra criança e suas estratégias, e, novamente, olhando para o produto não temos a dimensão de como a escrita se produziu.

CAIQUE - 7 ANOS (nível silábico com valor sonoro)



Na escrita da palavra **BA** (barba) Caique escreve BA e percebe a falta de algo, pergunta "falta qual aqui?"; "e agora?"; "é só isso?". A pesquisadora não o orienta e ele segue para a outra palavra.

Na escrita da palavra **BOCA** (bolsa) Caique pede a ajuda da pesquisadora que repete a palavra ditada pela professora. Caique percebe as letras, porém tem dúvida em relação a letra que deve colocar primeiro, "é o B primeiro?", ele então insiste solicitando ajuda da pesquisadora. A professora percebe esse movimento e a pesquisadora responde a Caique que "não pode ajudar", a professora chama Caique e diz para ele "parar de preguiça", "parar de se acomodar", e o instrui a "escutar o som". Ele então cruza os braços e para de fazer. A pesquisadora segue para outra fileira e

não conseguia traçá-las, mesmo copiando da lousa. A professora disse ainda, que pensou no trabalho que eu havia feito com alguns de seus alunos do 3o ano e que poderíamos pensar em trabalhar desde já, no 1o ano. A partir daí passei a acompanhar José em sala de aula, dialogando sempre com a professora. Eu o ajudava a escrever a rotina e nesse exercício ensinei a ele as letras, os traçados e a escrita de palavras.

depois volta até ele, que havia escrito "BO", e pergunta como seria o "SA", ele responde "CA", descruza o braço e conclui a sua escrita.

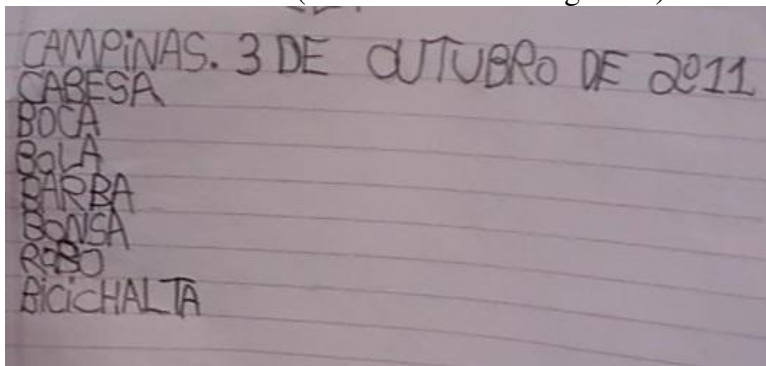
Na escrita da palavra **O** (robô) Caique pede a ajuda da pesquisadora que repete a palavra e sai, ele insiste perguntando se a primeira letra é o "O". A professora pede para que ele pare de pedir ajuda, para que faça sozinho e ele abandona a escrita.

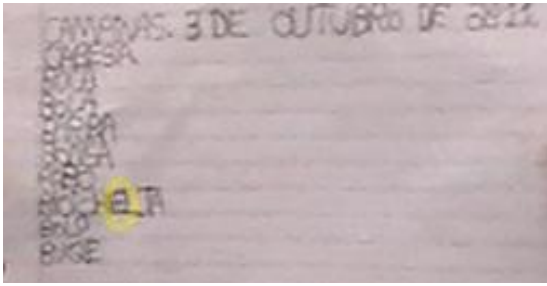
Quando olhamos para o resultado da escrita de Caique, percebemos que ele vai desistindo e, nesse caso, a complexidade das palavras não justifica a "não escrita". Afinal Caique escreve bola e não escreve bolo. Entretanto, se olharmos para o processo da sua escrita, notamos fatos importantes: a pesquisadora se ausenta muitas vezes não explicando e não atendendo às dúvidas do aluno, por conta da demanda das outras crianças que solicitavam a sua ajuda e pela forma de condução da aula pela professora. Na escrita das palavras BOCA (bolsa) e O (robô) a pesquisadora se afasta quando a professora chama a atenção de Caique, que chega a abandonar a escrita.

A resposta para a não produção/o não fazer de Caique só é visível se olharmos para todo o processo que envolveu essa (não) escrita. Ele não escreve porque precisa e convoca o outro, sabe que falta uma letra, mas não sabe qual é. A professora reforça: "escuta o som". Pensamos nos vários conhecimentos que precisam ser mobilizados na relação entre grafia, som e o nome da letra. Assim, a instrução da professora não o orienta.

Indagamos ainda: e quando a criança escreve quase de maneira autônoma? Há dúvidas? Como se responde a tais dúvidas? A seguir destacamos a atividade de Amanda, uma aluna que, segundo a professora, se encontra no nível alfabético de escrita e convoca a pesquisadora para compartilhar suas dúvidas.

AMANDA - 7 ANOS (nível alfabético/ortográfico)





Entre os turnos 105-117 Amanda escreve **BARBA**. Para isso ela chama a pesquisadora e pergunta se a palavra é uma rima, continua um diálogo que a pesquisadora não acompanha "é uma rima, se ponhá esse negócio depois". Amanda diz que a escrita da primeira parte da palavra "BAR" seria escrita assim: "BÃ". A pesquisadora, então, enfatiza o som da letra "R" e seus possíveis sons (como em rato e barba), assim, a pesquisadora ajuda Amanda a reconhecer a letra, que antes parecia ser representada pelo sinal gráfico (~) em cima da letra A. A pesquisadora segue orientando Amanda, quando diz que falta escrever o final da palavra, "BA", Amanda então conclui a sua escrita corretamente.

Para escrever **BONSA** (bolsa) Amanda demonstra saber que tem uma letra depois do BO, porém não consegue identificá-la, sua escrita inicial é BOUSA. Ela vai então até a pesquisadora e pergunta se é a letra "U", a pesquisadora tenta ajudá-la dizendo que é uma letra que parece ter o som da letra "U" mas não é "U", é uma letra que tem no nome da pesquisadora. Amanda se arrisca dizendo as letras do nome da pesquisadora (I, N), depois se arrisca com outras letras (O,S). A professora segue para a outra palavra (robô) e Amanda ainda está em conflito com a palavra bolsa, ela volta a perguntar para a pesquisadora sobre a letra que faz o som do "U", pergunta se é o "M" ou o "N" e deixa o "N". A pesquisadora, temendo dar a resposta, diz que depois responde à dúvida da menina. A professora vê esse movimento da pesquisadora que vai na mesa de Amanda e da aluna que procura a pesquisadora várias vezes e diz que Amanda não "ficava pedindo ajuda de ninguém", e que "é uma letra pra pensar", tem que ver "quem usa mais a cabeça"

Amanda escreve **BICICHALTA** (bicicleta) e pergunta para a pesquisadora se escreveu corretamente, a pesquisadora pede para que a aluna leia parte da palavra, apontando para "CHAL", Amanda não lê e procura o erro, pergunta se deve trocar o "A" pelo "L" e vice-versa. A pesquisadora pronuncia a palavra lentamente, com ênfase no "CLE" e Amanda pergunta se seria a letra "Q". A pesquisadora refaz a questão e pergunta se tem a letra "A" em "CLE", Amanda diz que tem o "E" e refaz a sua escrita. Com o movimento da professora, que segue para as mesas, a pesquisadora vai para outra mesa, para filmar a atividade de outra criança.

Na escrita da palavra **BONSA** (bolsa), Amanda quer saber qual é a letra que a pesquisadora diz ter o som parecido com a letra "U". A pesquisadora, temendo intervir demais, parece confundir ainda mais a garota, e pela situação, pela insistência de Amanda, dizer a letra seria profícuo à aprendizagem de Amanda. Ela se arrisca com várias letras e não segue a professora no ditado, quer saber a letra que falta, e deixa a letra "N" mesmo sabendo que não era a correta. A pesquisadora diz que responderá à dúvida posteriormente. Contudo, esse momento parece importante e propício para o esclarecimento da dúvida e pode ter-se dissipado (a pesquisadora não retoma o assunto com Amanda).

Amanda também nos dá indícios da linguagem em funcionamento. Enquanto a garota fala "é uma rima ... se ponhá esse negócio depois" parece estar organizando a sua escrita, parece prever que escreverá duas vezes a mesma sílaba "BArBA", mas essa fala não foi direcionada à pesquisadora, que inclusive não acompanha o seu raciocínio "se ponhá esse negócio depois".

Smolka (1993) explora a vocalização da criança, diante da tarefa de produção do texto escrito, como fala egocêntrica e a toma como indício no movimento discursivo de uma dinâmica de produção verbal - oral e a escrita. A autora indaga: Como caracterizar a fala/vocalização que se esboça na criança aprendendo a escrever? A fala egocêntrica, como manifestação de natureza social, aparece como mediação na escrita e além de orientar o processo de escritura promove a sua internalização.

Em síntese, a opção por apresentar o produto dessas quatro crianças foi porque revelam, cada uma em sua especificidade, aspectos importantes que evidenciam a complexidade do processo de elaboração da escrita. O resultado da escrita do ditado dá visibilidade ao produto do trabalho de cada criança, para o que ela escreve. No entanto, não possibilita a apreciação dos modos pelos quais essa escrita se produziu, o como cada criança chegou a produzir o que produziu. Essa forma de atuar, nesse momento, faz com que a professora não enxergue as possíveis formas de colaboração entre as crianças, o que se produz no/pelo coletivo, com ajuda do outro que, na relação, viabiliza novas formas de elaboração escrita.

A perspectiva histórico-cultural orienta o nosso olhar para a alfabetização como prática compartilhada na relação e para a escrita, como produto cultural, como forma de linguagem, que, em sua complexidade, envolve uma apropriação socializada, pelo outro e pela dinâmica que circunscreve a situação. O contexto, como vimos, marca essa escrita, a criança escreve e desenvolve inúmeras estratégias, e o outro tem papel fundamental. Para conhecer o que a criança sabe é fundamental, portanto, olhar para o que se produz, para o processo de elaboração da escrita.

Ao evidenciar a necessidade de se compreender o ensino dessas formas de linguagem no jogo das interações sociais e da mediação, o "outro" exerce papel ativo na construção do conhecimento pelo sujeito. A partir das situações observadas e analisadas

vemos que as estratégias das crianças, o(s) tempo(s) e o(s) modo(s) de elaboração, mudam no contexto de “(não) ajuda” da professora e/ou da pesquisadora.

A partir do que as crianças produziram, das inúmeras estratégias de que foram lançando mão durante a atividade e do processo, do como a escrita se produziu, damos ênfase a dimensão social da alfabetização, da prática pensada de forma imbricada à relação entre os sujeitos. O processo é algo que acontece na relação da criança consigo mesma, com seus conhecimentos prévios constituídos socialmente e com o outro que repete a palavra, que mostra a resposta correta, que pergunta, que reforça a escrita individual, que brinca, etc.

A leitura, a literatura, a produção de textos, a rotina e o ditado como práticas educativas/sociais; os modos de participação da professora e alunos nessas práticas; bem como os modos singulares de apropriação da forma escrita da linguagem, podem ser concebidos como práticas de letramento ou práticas de alfabetização de crianças. As polêmicas persistem, e em meio a elas, uma das propostas que ganha realce é a proposta de se *alfabetizar letrando*.

A partir de diferentes pontos de vista, o campo teórico explora novas formas de conceituar o *letramento* e a *alfabetização*. Nesse exercício, surgem novas propostas de atuação na educação e o campo teórico passa a conferir à prática de ensino uma ação articulada, ou seja, a alfabetização passa a ser atrelada a uma prática de/com o letramento.

Alguns autores discutem essa relação como um desafio ao fazer do professor e argumentam que o conceito de *alfabetização* parece não atender às exigências do mundo contemporâneo. Multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita e a alfabetização (como o ensino da técnica, a mecânica da leitura/escrita, uma habilidade individual) é considerada insuficiente.

Soares (2000; 2004b); Leite (2001; 2010); Nucci (2001), Colello (2010), dentre muitos outros, argumentam a favor do reconhecimento da possibilidade e necessidade de se promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, em que “[...] além de aprender a ler e a escrever, a criança deve ser levada ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita [...]” (SOARES, 2000, p. 2).

Soares (2005) tece considerações sobre o desafio de se "alfabetizar letrando", destacando que

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas... exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais... Mas, além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes lingüísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: "como é que se aprende a ler e a escrever? a ler e produzir textos de diferentes gêneros?" Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, os processos de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto, a língua escrita. Infelizmente esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores. (SOARES, 2005, p. 14)

A partir dessas indagações e dos desafios que são lançados à prática do professor partimos para as considerações finais, objetivando uma reflexão sobre os pressupostos teóricos, que (re)definem e articulam os conceitos, e a prática de ensino vivenciada nas turmas de 1os anos, que nos permite argumentar sobre o sentido social da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo emergiu das seguintes bases: 1. indagações que surgiram com a leitura do Projeto de Incentivo à Leitura, da década de 80, que apontava questões referentes à prática de alfabetização, persistentes até os dias atuais; 2. vivência nas rodas de leitura no cotidiano escolar; 3. experiência de ensino com um grupo de crianças que, ao final do 3º ano, ainda não sabia ler e escrever.

No decorrer do processo, ainda vivenciamos uma oficina de *letramento* cuja proposta era de se *alfabetizar*.

Com o objetivo de conhecer o processo de alfabetização e as principais tendências e debates que impactavam esse campo teórico no país, nas últimas três décadas, a polêmica entre alfabetização e letramento tornou-se a tônica desse estudo. Como vimos, hoje não é possível falar de um sem mencionar o outro. O letramento surge de questões provindas do exercício de conceitualização da alfabetização, das habilidades que na atualidade descrevem uma pessoa alfabetizada e tem toda uma história de produção, que destaca a importância de se pensar as práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita.

Já no final desse exercício de se traçar um panorama de algumas discussões que vão impactando e (re)configurando os sentidos dos conceitos de *letramento* e de *alfabetização*, entramos em contato com o trabalho de Goulart (2001;2006) que problematiza o termo *letramento* e lança um outro espectro sobre a abordagem social que condensa tal conceito. Esse estudo não foi incorporado à pesquisa, mas aponta um caminho promissor para se continuar pensando sobre o processo de elaboração e as nuances que configuram os conceitos.

A autora traz uma contribuição diferenciada a partir da relação que faz entre o letramento e os postulados bakhtinianos e à dimensão social da língua. Goulart (2001) discute o letramento como um conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade e o associa às diferentes linguagens sociais e gêneros de discurso. Acerca da relação entre o letramento e a noção de polifonia, a autora ressalta

no movimento de interação social os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), que ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as contrapalavras, as

réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. é então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais (GOULART, p. 11, 2001).

Goulart (2006) também marca a união entre o letramento e os conceitos bakhtinianos de heteroglossia e hibridização. Acerca da concepção de heteroglossia, a autora indaga sobre a composição do "espectro discursivo social", que revela diferenças e afastamentos, semelhanças e aproximações, tensões e conflitos. Essa noção sintetiza a concepção de que qualquer signo, qualquer enunciado, encontra o objeto a que se refere recoberto de sentidos construídos na história.

É a partir dos diferentes olhares e ênfases, que os estudiosos se posicionam também sobre a relação de proximidade e/ou distanciamento entre alfabetização e letramento. Nesse exercício, percebemos que o *caráter social* se desloca do conceito *alfabetização*, e se torna o amálgama do conceito *letramento*, que agora é lócus das forças sociais do uso da língua.

Nessa trama de teorias, o ensino da língua, em sua dimensão discursiva/social/interacional, parece ficar à margem do conceito e da prática de alfabetização. Esvaziados do “sentido social”, conceito e prática ficam reduzidos ao “ensino da mecânica”.

Tecemos os sentidos da alfabetização pelo viés da perspectiva histórico-cultural, onde a concepção de linguagem impregna a alfabetização da dimensão social, do que se produz na relação com o outro. Assim, pensar na prática de se alfabetizar é pensar no compromisso social, na relação da criança com a escrita, no como se processa essa escrita, na produção humana do conhecimento e na formação social da mente.

Essa experiência em campo nos fez reconhecer a alfabetização em sua complexidade, inserida numa dinâmica de relações e de condições que vão afetando e configurando um modo de ensinar e de atuar no ensino. Tal dimensão nos leva a pensar na problemática do fazer diário do professor, das múltiplas teorias divulgadas e da distância que persiste entre os estudos sobre o letramento, a alfabetização e a dinâmica da sala de aula. Nessa trama de teorias, práticas e pressupostos perguntamos: Como acontece a alfabetização?

Em um momento histórico, onde a sociedade se transforma, mudam as condições de leitura e escrita e surgem novos conceitos para descrever diferentes práticas e usos da

língua, tornamos nossa uma fala de Geraldi (no prelo), sobre esse movimento contínuo de (re)significação e surgimento de conceitos, consagrados na velocidade de transformação da história e da cultura: "Sempre que um novo e melhor instrumento é construído, outros instrumentos ou se tornam obsoletos e são descartados ou são reconfigurados, reciclados, para servirem a outros objetivos" (GERALDI, ANO, p. 4). Assim sendo, o que está por trás da (re)conceitualização do conceito de alfabetização? O que se perde nessa trama de aproximações e distanciamentos?

Como vimos, as elaborações conceituais e teóricas sobre o letramento tendem a esvaziar a alfabetização do seu caráter social. Mas as concepções de linguagem, de desenvolvimento humano e de aprendizagem como apropriação da cultura, propostas por Vigotski, contribuem não só para preservar a dimensão social do gesto de ensinar crianças a ler e a escrever, mas para a importância histórica e política desse gesto. Por outro lado, os debates acadêmicos em torno destes conceitos não parecem repercutir no chão, na escola.

Muitos autores discutem o papel da escola a partir dos princípios do letramento. A alfabetização passa a ser atrelada a uma prática de/com o letramento e discute-se o desafio da escola de se "*alfabetizar letrando*". Sobre esse pressuposto, Nucci (2001) argumenta que alfabetizar e letrar uma criança implica em uma prática do professor com atividades envolvendo o ler e contar histórias, o trabalho com pesquisas, leitura de jornais, revistas, jogos, diário de classe etc.

Reiteramos essa questão e problematizamos: como articular o trabalho com jornais, revistas, tirinhas em quadrinhos, sem abandonar o ensino sistemático da forma escrita de linguagem? Muitas vezes, em nome de uma pretensa alfabetização "letrada", contextualizada, deixa-se de ensinar a técnica, de sistematizar o conhecimento, esperando que a criança aprenda por si só, sem mediação, sem um ensino direcionado e organizado.

A partir da nossa experiência em campo, da prática das professoras e dos modos de participação das crianças, as contradições que permeiam a realização da atividade se evidenciam. Do ponto de vista da professora, tanto a proposta da escrita da rotina como a produção do livro de tirinhas, na turma B, demonstram uma relação de "proximidade" aos postulados do letramento, pois elas podem ser interpretadas como uso social que se faz da escrita; a rotina como forma de organização da turma, como agenda do dia e a produção do livro que circula socialmente, que é construído coletivamente se torna um produto das

ideias explicitadas pelas crianças. Contudo, a dimensão da atividade quando olhada por dentro, pelo que se produz na relação, nos apontam outras coisas importantes, que se explicitam apenas na dimensão desse fazer, no seu processo. Na rotina, as crianças não compreendem o sentido funcional da cópia, alguns se negam a copiar e a proposta se torna "lição", e a dinâmica da/com/pela escrita perde a sua funcionalidade. Já, no trabalho de escrita do livro de tirinhas, a cópia adquire um outro estatuto. Ela aparece como instrumento de memória "para não esquecer a história" e cada criança participa e tem o produto final dessa atividade.

Na turma A, a proposta de ditado de palavras nos permite tecer outras considerações. Essa proposta, na qual as palavras são pré-definidas, ditadas pela professora e que exige a escrita individual, parece limitar as formas de se trabalhar o ensino da escrita em seu uso social. Poderíamos pensar em uma atividade avaliativa do que as crianças aprenderam da mecânica da escrita, o seu "nível" em termos de alfabetização. Todavia, quando olhamos para o que se produz, a partir dos modos de participação das crianças e da professora, compreendemos a dinâmica de ensino, a alfabetização, o ensino/aprendizagem/avaliação do conhecimento da linguagem escrita e o estatuto social que rege tal prática. As estratégias das crianças e os seus modos de produção dão visibilidade ao que se produz na relação social, de interação entre as crianças, professora e pesquisadora.

Interpretamos as atividades a partir dos estudos que (re)conceitualizam a alfabetização e o letramento, através dos quais buscamos traçar o nosso exercício teórico. Entretanto, pensamos na repercussão (ou não) dessas discussões na escola.

Colello (2010) indaga sobre essa problemática que envolve a prática do professor, quando pensamos na dimensão do trabalho de se alfabetizar letrando.

Importa compreender que a assimilação de novas ideias por si só não garante a transformação do ensino. Ainda que o professor esteja em posse de um "novo" referencial teórico em prol do "alfabetizar letrando", não se pode dizer que ele tenha condições de desenvolver, em sala de aula, um trabalho (...) é preciso investir no ajustamento das condições de trabalho e, sobretudo, na construção de uma transposição didática que possa transformar princípios conceituais em efetivas práticas pedagógicas (...) projeto de letramento articulado ao currículo escolar (COLELLO, 2010, p. 134).

Em entrevista, perguntamos para as professoras sobre essa polêmica:

Pesquisadora: Quando você pensa em alfabetização e letramento, você vê diferença ou não?

Professora A: "... Vejo diferença, eu pelo menos continuo pensando assim, alfabetização é você aprender a ler e a escrever...Letramento é...não é grau, não é a palavra grau assim, você tem grau 1, grau 2 de letramento "né", mas eu acho que é conforme você vai se inserindo em diferentes tipos de leitura, sabe...não sei te explicar..."

Professora B: "Eu entendo que o letramento vem antes mesmo...é, colocar, inserir a criança "num", fazer a criança se "vê" "num" mundo letrado, que é baseado nisso, que é baseado em informações escritas, de, em coisas diretivas "né", de instruções e tal é muito mais sim, não é que é que é mais importante, mas eu acho que vem antes do que ela entender o que é BA, BE, BI, BO, BU..." (Entrevista - 08 de agosto de 2011).

Ressaltamos aqui, a confusão entre os pressupostos e conceitos teóricos, o que ecoa (ou não) da discussão teórica sobre letramento e alfabetização. O embate, as discussões e o que se define (ou não) na conceitualização dos termos parecem não chegar na sala de aula. Enquanto para a professora A o letramento se define como diferentes tipos de leitura e a alfabetização se restringe ao "aprender a ler e a escrever"; para a professora B o letramento é a inserção da criança no mundo letrado e precede a alfabetização, que se define como aprendizado do "ba,be,bi,bo,bu". Observamos então como essa intensa e multifacetada discussão teórica chega até as professoras e como estas vão compreendendo e se apropriando das ideias e discussões.

A partir das novas propostas que passam a fazer parte da dinâmica da turma, a professora comenta com a pesquisadora sobre a sua disposição ao término do trabalho com o 1o ano. A partir do que ela visualiza como resultado do trabalho com essa turma, ela aponta para o que ainda é possível, para o que ainda precisa ser feito. Esse relato da professora ressalta o nosso argumento sobre a dimensão da atividade enquanto ela é produzida. O resultado das atividades que foram trabalhadas no movimento de deslocamento da rotina "rotinizada" para o trabalho com a leitura, a escrita do livro e o teatro e, que serviram de material para a elaboração de um vídeo da turma, nos mostram a potencialidade das minúcias do que se produz em sala e que ressignifica a proposta de trabalho com a leitura e a escrita tanto para as crianças, como para a professora.

Por fim, quando vemos que alguns argumentos sobre letramento separam a experiência vivida do processo sistemático de elaboração conceitual; quando concebemos a leitura e a escrita enquanto prática e conhecimento historicamente produzidos; pensamos no papel da escola que é trabalhar com o conhecimento científico entretecido com as

experiências de elaborações conceituais das crianças, esse estudo abre novos rumos para estudos posteriores. Se a criança está imersa em um cotidiano permeado pela escrita (dimensão do que se descreve como letramento), quem/como aponta para ela e a informa, de modo sistematizado, organizado, aspectos específicos da composição e do funcionamento da escrita? Como a criança elabora conceitualmente a escrita estando imersa socialmente nessa forma de linguagem? Elaboração conceitual na imersão social da linguagem; desafios e problematizações ainda não resolvidos e que podem contribuir para o debate quando pensamos no processo de alfabetização em sua dimensão técnica e discursiva (Smolka, 2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. Tese de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

ANJOS, Daniela. **Profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero de discurso e habitus**. Texto de qualificação de doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

_____. **Profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero de discurso e habitus**. Tese de doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2013.

ARATANGY, Claudia Rosenberg. Secretaria da Educação/Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e escrever: livro de textos do aluno**. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo - De Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Parte II: Pontuando e contrapondo**. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010; (Coleção pontos e contrapontos).

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Ed. UFJF; São Paulo: Musa Editora, 2000.

Dicionário Micaelis On Line. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=literacy>. Acesso em 06 fev. 2012.

DECIETE, Nilce. **Ações de Educação na Biblioteca Escolar**. Relatório de Atividades. FAPESP. Campinas, jan.2011.

ERICKSON, Frederick Métodos cualitativos de investigacion sobre La enseñanza. In: WITTRUCK, Merlin C. **La investigación de Lê enseñanza, II: Metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1989, p. 195-301.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** Coleções Questões da Nossa Época, v.14. 23 ed. – São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Alfabetização e leitura escrita. Entrevista **Rev. Nova Escola**, ed. 162, maio 2003. Disponível em http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/emilia_ferreiro_novaescola162.pdf. Acesso em 27 jan. 2012.

_____. Alfabetização e letramento. Trecho de palestra na **1o Seminário de Educação "Victor Civita"**, out. 2006. Disponível em <http://almadeeducador.blogspot.com/2010/03/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e.html>. Acesso em 26 jan. 2012.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Rev. Educação**. Santa Maria, v.32, n. 01, pp. 21-40, 2007. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 28 fev. 2011.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; MACEDO, Donaldo. Repensando a pedagogia crítica: um diálogo com Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. pp. 109-138.

FREITAS, Maria Tereza Assunção de. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.116, pp. 21-39. Acesso em 09 de junho de 2010.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A. de; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** Coleção questões da nossa época; v. 107. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigostki:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento. MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. (tradução). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GEERTZ, Clifford, 1926- **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Alfabetização e Letramento:** Perguntas de um alfabetizado que lê. Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCKQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.moodle.ufba.br%2Fmod%2Fresource%2Fview.php%3Fid%3D97328&ei=PeU8UcnJHo3W8gSCzYQBw&usg=AFQjCNFHABorCekBfxDvprw0rMOWs7-MYA&bvm=bv.43287494,d.eWU>. No prelo. Acesso em 20 de junho de 2012.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, A. L. B. **A criança e a linguagem escrita: Considerações sobre a produção de textos**. In: ALENCAR, E. S. de. (org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, v.20, n.50, Campinas, abr. 2000, p. 9-25.

GOULART, Maria Cecília. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 157-175, julho/ 2000.

_____. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Rev. bras. de educ.*, n. 18, 2001.

_____. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo, set./dez. 2006.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; Instituto Antônio Houaiss de lexicografia e banco de dados da língua portuguesa, 2001.

_____. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; Instituto Antônio Houaiss de lexicografia e banco de dados da língua portuguesa, 2009.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, SP: Ática, 1986. Série Fundamentos. v. 9.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998 - Coleção Letramento, Educação e Sociedade, p. 173-203.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e Letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar**. In: LEITE, S. A. da S. (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001, pp. 21-45.

_____. **Alfabetização**: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org). Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010; (Coleção pontos e contrapontos).

LURIA, Alexander Romanovich. **Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In Curso de Psicologia Geral. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone: EDUSP; 1988 (2010, 11a edição); pp. 143-189.

MARINHO, Marildes. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo *letramento* (prefácio). In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a, p.9-22.

_____. Letramento: A criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b, p. 68-100.

MARTINS, Isabel. Letramento científico: um diálogo entre educação em ciências e estudos do discurso. In MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 363-389.

MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 9-29.

_____. "**Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais?**" In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia (Org.). Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da UFPF, 2007, p. 155-168.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo . **O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita**. In: Maria do Rosário Longo Mortatti. (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. 1ed. São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011, v. 1, p. 1-24.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Tese de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1991.

NUCCI, Eliane Porto Di. Alfabetizar Letrando: Um Desafio para o Professor. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.) **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas**. Campinas, SP : Komedi: Arte Escrita, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. (coautor). **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo, SP: Ática, 1995. 175p. (Fundamentos; v. 122).

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro : Forense, 1967. Título original: Six études de psychologie, 1964.

PICOLLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Rev. Educação & Realidade**, v. 35, n.3, Porto Alegre, set/dez/2010, p. 257-275.

PINO, Angel O social e o cultural na obra de Vigotski. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Ensinar ou aprender: Emília Ferreiro e a alfabetização**. Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (Orgs.) **...E uma educação pro povo, tem?** Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2010, p. 75-90.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs.) **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos e materiais didáticos didáticos**. Brasília, DF: MEC, a sair. (no prelo a). Coleção Explorando o Ensino.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. In: SMOLKA et al. **Leitura e Desenvolvimento da Linguagem**. Coleção Leitura e Formação. 2.ed. São Paulo: Global; Campinas SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza. **Projeto de Incentivo à Leitura**. Relatório de Atividades. Convênio UNICAMP/MEC/SESU. Campinas, 1985.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: Relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, Maria Cecília R. de. (orgs). **A linguagem e o outro no espaço**

escolar: Vigotski e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, p. 33-63, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Concepção de linguagem: possibilidades e limites\ na perspectiva histórico-cultural . **Temas em Psicologia**, vol.3, no.2. Ribeirão Preto. ago. 1995.

_____. **A criança na fase inicial da escrita:** A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. Coleção passando a limpo. 11 ed.

_____. **Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas:** as relações de ensino em foco. Programa FAPESP – Projeto Melhoria do Ensino Público. Campinas, 2008. 20p. Disponível em <<http://d.yimg.com/kq/groups/22144608/370284756/name/versao+13.doc>>. Acesso em 04 jan. 2011.

_____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: SMOLKA, A. L. B.; et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. São Paulo: Global, 2010 (Leitura e Formação).

_____. Relatório Projeto Fapesp 2009/50556-0. **Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas:** As relações de ensino em foco. Programa Para a Melhoria do Ensino Público. Fapesp 2010.

_____. Relatório Projeto Fapesp 2009/50556-0. **Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas:** As relações de ensino em foco. Programa Para a Melhoria do Ensino Público. Fapesp 2011.

SOARES. Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq. São Paulo** (52), fev. 1985. p. 19-24.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Set/Out/Nov/Dez 1995 n. 0. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a02.pdf>. Acesso em 23 jan. 2012.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2000. Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2012.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros..., 3.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 2.ed. [1998].

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**; v.9 n.52, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2012.

- _____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004a. 2.ed. [2003].
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 jan. 2012.
- _____. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. **Rev. Letra A, O Jornal do Alfabetizador**, ano 1, n. 1, Belo Horizonte, abril/maio 2005, p. 10-14. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/37/php376lHW.pdf>. Acesso em 29 de junho de 2011.
- _____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.
- STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.
- TFOUNI. Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do Averso**. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- _____. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.
- VALSINER, Jaan, & VAN DER VERR, René (2000). **The social mind** – construction of the idea. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press. Tradução de KAWAMURA, Eduardo A.. GPPL, 2010.
- VIGOTSKI. Lev Semiónovich. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes; 1991.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes**. São Paulo: Ática, 2009.
- Vygotski, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas**, v. III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.

ANEXOS

ANEXO I - Ditado de palavras - turma B (Videogravação - 03 de outubro de 2011)

1. A turma está organizada em duplas. Amanda e Mário não estão formando duplas. Amanda é a aluna que se enquadra no nível "alfabético" e Matheus é o aluno que entrou na turma após o início do ano letivo e estaria no nível "silábico com valor"²⁴. A professora entrega uma folha para cada criança e pede para que elas escrevam o nome e a data. Depois de um tempo falando com a turma, a professora vai para a frente da sala e começa o ditado de palavras. Ela permanece nesse lugar durante a maior parte da atividade.
2. A pesquisadora começa a circular com a câmera pela sala com o propósito de registrar as produções das crianças. Começa pela fileira lateral da direita.
3. Professora: Escutem as letras.
4. (...) a professora chama a atenção de um aluno que está conversando e diz que a turma tem que escrever três palavras antes de ir para o lanche.
5. Professora: Agora a gente vai escrever **cabeça**.
6. Crianças: Ca...
7. Mario: Mas eu ainda não fiz o nome.
8. Pesquisadora (está próxima à mesa de Mário): Escreva cabeça, depois você coloca o seu nome.
9. Mario escreve "KB".
10. Pesquisadora segue para a mesa da frente, de Leila.
11. Leila: Cabe (escreve "KB")...agora é o A né? ...é o A?
12. Pesquisadora segue para a mesa de Carlos, que forma dupla com Leila: Não escreveu Carlos?
13. Carlos faz sinal negativo com a cabeça.
14. Professora: Não conversa com o colega...
15. Leila: Ó...ça...é o A...e depois?
16. Professora: escreveu, abaixa a cabeça. Lembra do tesouro mágico.
17. Pesquisadora: Escreva ca...be...ça.
18. Carlos ainda está escrevendo a data na folha...
19. Leila: Mas eu não sei ó... KBA (lê e segue com o dedo), depois do A vem...? Depois do A vem qual? Ah me ajuda.
20. Pesquisadora: Eu não posso.
21. Leila: Solettra pra mim?
22. Pesquisadora volta para a mesa de Carlos: Carlos começa a escrever aqui (aponta para a primeira linha da folha), cabeça...se não, não vai dar tempo...
23. Mario: Eu já escrevi.
24. Pesquisadora volta para a mesa de Mário, ele mostra sua escrita: "KBR".
25. Leila: Me ajuda...solettra pra mim?
26. Pesquisadora segue para as duplas seguintes, em frente à mesa de Leila e Carlos.
27. Caique ainda não terminou a sua escrita: "CAB".

²⁴ Os níveis da escrita dessas crianças foram retirados da reunião de Conselho de Classe do dia 21 de setembro de 2011, da qual a pesquisadora participou, registrou em áudio e transcreveu.

28. Maria Rita terminou e escondeu a folha no meio do caderno, tira para mostrar: CABSACA (o "Ç" estava escrito de forma espelhada).
29. Melina escreve CABESA.
30. Bernardo escreve QABESA.
31. Professora: Esconde o seu tesouro e vamos pra próxima.
32. Leila: Professora, me ajuda?
33. Professora: Você estava escrevendo super bem, você já estava no "cabe" só faltava o "ça" como é o "ça"?
34. Alguma criança responde: "S" "A".
35. Professora: A, ninguém vai falar.
36. Pesquisadora segue para a outra fileira.
37. Mirela: CAN.
38. Professora: Próxima palavra.
39. Leila: Nilce. Assim ó?
40. Professora: Xiuu...
41. Leila: Assim Nilce? (mostra sua folha lê seguindo com o dedo KBASA).
42. A pesquisadora segue para a mesa de Amanda que escreve: CABESA.
43. Professora: A próxima é **boca**.
44. Pesquisadora segue para outra mesa, ao centro da sala.
45. Kate: KAOUSA.
46. Leonardo: CABESA / BOCA.
47. Carla: Nilce acabei o boca (escreve "BOA").
48. Leila chama a pesquisadora que está próxima: Assim Nilce? (mostra sua folha, escreve "OK")....depois do K vem o quê?
49. Pesquisadora: Você acha que falta uma letra?
50. Leila faz sinal positivo com a cabeça.
51. Pesquisadora: bo...ca.....ca.
52. Leila: Boca...Não sei...Boca....o "B".
53. Pesquisadora: Bo...ca.
54. Leila: O "O" ...escreve "OKOK".
55. Pesquisadora: Você repetiu.
56. Leila apaga o último "OK"..e insiste: o que vem depois?
57. Pesquisadora: bo...ca...termina com que letra?
58. Leila: "A", escreve "OKA".
59. Pesquisadora segue para o outro lado da sala.
60. Deixa eu ver o seu Ligia (ela escondia a sua folha com a blusa de frio que havia levado para a escola): KBSA / BOK.
61. Lucas cobre sua folha com os braços, se apoiando nela: CABSA / BOCA.
62. João Lucas (sentado na primeira fileira) me chama: Nilce, olha o meu: CAMTAS / ODC.
63. Helena (que está sentada com Lucas): Nilce, tá certo? Escreve CABSA / BOCA.
64. Sentada com João Lucas, Naila me mostra sua escrita: ASA / OD.
65. Pesquisadora segue para a fileira lateral da esquerda.
66. Raquel copia a palavra de Diogo (que senta atrás dela).
67. Pesquisadora: Raquel, não pode copiar. Deixa eu ver o seu. Ela escreve: KBEO / BOKA.
68. A pesquisadora segue para a mesa de Diogo, ele escreve: KBSA / BOKA.

69. Clara que está fazendo dupla com Diogo escreve: CABESA / BOCA.
70. Professora: Mais uma... A terceira palavra é **bola**.
71. Pesquisadora continua na fileira lateral da esquerda: Fez cabeça José?
72. Ele responde de forma positiva com a cabeça.
73. Pesquisadora: E boca?
74. José: Eu não sei fazer boca.
75. Professora: Esconda o seu tesouro mágico, muito bem escondido.
76. Pesquisadora para José: bo...ca.
77. José: tem o "O"... (escreve o "O").
78. Pesquisadora: "CA".
79. José: "CA"...ca de casa...(escreve o "C").
80. Pesquisadora: e termina com que letra, bo...ca.
81. José: "A" (escreve OCA).
82. Pesquisadora: Depois vem bola...bo.
83. José: O "O". escreve.
84. Pesquisadora: "LA".
85. José: O "A" (escreve OA). E a escrita fica assim: COEA / OCA / OA.
86. Kate: Nilce, depois do "O" põe o "A"? (está escrevendo "bola", escreve "BOA"). Sua escrita: KAUSA / BOA / BOA.
87. Pesquisadora segue para a última dupla do lado direito.
88. Pesquisadora: Deixa eu ver o seu Evelin.
89. Evelin tira seu caderno que estava sobre a folha e mostra a sua escrita: KABA / OEA
90. Pesquisadora: Escreveu cabeça e boca. Falta bola.
91. Pesquisadora: B
92. Evelin: O "O", Escreve O.
93. Pesquisadora: La
94. Evelin escreve: B. A palavra fica: OB
95. Pesquisadora filme a atividade de Fernando, sentado ao lado de Evelin.
96. Fernando escreve: KABESA / BOKA / BOLA.
97. A professora começa então a organizar a turma para o recreio, chama as fileiras e forma a fila. Quando retornam a professora dá continuidade ao ditado. Nesse momento da aula a professora usa o amplificador de voz, recomendado pelos profissionais da saúde, por conta do seu problema de calos nas cordas vocais. Fora da sala algumas turmas estão no recreio, a ideia é que com o amplificador a professora não se esforce tanto para falar com a turma.
98. Professora: A próxima palavra é uma coisa que as meninas não têm, é uma coisa que só menino tem quando fica mocinho...**barba** (...) escuta o som e escreve.
99. A pesquisadora volta para o lado esquerdo da sala.
100. As crianças chamam a pesquisadora para mostrar a escrita, para conferir se está certo, para ajudar ela repete a palavra pausadamente.
101. Melina: Ba...B com A
102. Caique: Nilce, falta qual aqui? A...e agora?
103. Melina chama a pesquisadora e mostra sua folha: CABESA / BOCA / BOLA / BAAB
104. Pesquisadora segue para a fileira central. Amanda chama a pesquisadora.
105. Amanda: Bar...ba. É rima? ... se "ponhá" esse negócio depois.
106. Pesquisadora: Bar(enfatiza o som do R)...ba....Bar(enfatiza o R).
107. Amanda: O "~" em cima do A.

108. Pesquisadora: É uma letra que faz esse barulho (diferença por exemplo entre a palavra rato e barba).
109. Amanda fala em voz alta: R.
110. Leila: Barba é "R" "A"?
111. Pesquisadora: bar...ba
112. Leila: Começa com "A".
113. Pesquisadora: Ba (ênfatisa o som do B).
114. Leila: é o B.
115. Amanda mostra sua folha: BAR.
116. Pesquisadora: Bar. Falta o BA.
117. Amanda: O "B" e o "A"?
118. Leila (que está ao lado de Amanda): É o "B" e o "A". O "B" e depois do "B" é o "A".
119. Caique (que senta na frente de Leila): É só isso barba? Mostra sua escrita BA.
120. Professora: A próxima palavra... é uma coisa que só mulher tem.
121. Crianças: Maquiagem...Batom...bolsa...vestido.
122. Naila chama João Lucas (que faz dupla com ela) - sentados na fileira central: Termina com A, ó barba (aponta a palavra na sua folha).
123. Pesquisadora: Como é?
124. Professora: **bolsa**.
125. Naila lê novamente sua escrita, apontando com o lápis. Sua escrita: ASA / ODAO / BOA / AOAA (bolsa).
126. Naila: Tá certo Nilce?
127. Pesquisadora: Tá quase!
128. Naila: Me ajuda. (a pesquisadora faz sinal demonstrando que não pode ajudar e segue para outra mesa).
129. Caique, Leila (sentados na fileira do lado esquerdo da sala) Helena e Kate (sentadas atrás de João Lucas) chamam a pesquisadora.
130. Helena mostra sua folha: CABSA / BOCA / BOLA / BARBA / BOSA.
131. Enquanto a pesquisadora filma a atividade de Helena, Kate pergunta: E bolsa, começa com que letra?
132. Pesquisadora: Bol...sa.
133. Helena: É o "B" e o "O". Escreve BO e pergunta: E depois do "O"?
134. Leila e Caique (sentados na fileira do lado esquerdo) se levantam e vão até a pesquisadora que esta na fileira central.
135. Leila mostra sua folha para Helena que perguntava sobre a letra que viria após o "O".
136. Caique: Com que letra começa?
137. Pesquisadora: Bol...sa.
138. Caique: O "O"?
139. Amanda (sentada na fileira do lado direito da sala) se levanta e vai até a pesquisadora: É o "U" (depois do bo)? BOUSA
140. Professora: Cada um no seu lugar, cada um vai fazer o seu!
141. Pesquisadora vai na mesa de Amanda (que volta para o seu lugar).
142. Pesquisadora: Tem o som de U, mas é outra letra... tem no meu nome.
143. Amanda: O "I"...o "N".
144. Caique: Começa com "B"? Nilce...é o "B" primeiro?
145. Amanda: É o que Nilce?
146. Pesquisadora: Parece ter o som do "U".

147. Amanda: O "O"?...Outro "S"?
148. Leonardo (sentado na fileira central) chama a pesquisadora para mostrar a sua folha. Escreve: CABESA / BOCA BOLA / BARBA / BOS A.
149. Leila que vem até a pesquisadora (nas fileiras centrais): Nilce, o que vem depois do "O"? Escreve BO.
150. Pesquisadora: Bol...sa.
151. Leila escreve "Ç".
152. Professora: Mais uma palavra...Maria Rita, cada um fazendo o seu!
153. Caique: "Ô" Nilce me ajuda?
154. Pesquisadora: Eu não posso!
155. Professora: Não. Cada um faz o seu. O Caique escuta o som e o Caique põe ... o Caique para de preguiça, para de se acomodar. É cada um fazendo o seu, igual vocês estavam antes do recreio.
156. A pesquisadora segue para as fileiras do lado direito da sala.
157. José mostra sua escrita: COEA / OCA / OA / OA / AA / OA.
158. Pesquisadora: José, onde você escreveu bolsa?
159. José aponta com o lápis para a escrita "AA".
160. Professora: Olha o barulho, a gente tem barulho dos dois lados (sala e pátio). Vocês precisam se concentrar.
161. Diogo (sentado atrás de Raquel, que faz dupla com José): Nilce, o que está escrito aqui?
162. Pesquisadora pede silêncio para as crianças que estão próximas.
163. Professora: A gente tem que fazer essa atividade pra gente poder ir para a biblioteca.
164. Raquel mostra a sua escrita: KBEO / BOKA / OACBCNCA / AREA / CUNC.
165. Clara mostra a sua escrita: CABESA / BOCA / BOLA / BRABA / BOS A.
166. Eloisa mostra a sua escrita: KABA / OEA / OB / BAI.
167. Fernando (que fazia dupla com Eloisa e agora esta com a carteira um pouco afastada) mostra sua escrita: KABESA / BOKA / BOLA / BABA / BOS A.
168. Professora: Próxima palavra ... **robô**.
169. Crianças: o "O".
170. Pesquisadora segue para a fileira da esquerda.
171. Caique olha para a pesquisadora e cruza os braços.
172. Pesquisadora olha sua escrita (escreveu BO). Vai... bol...sa. Como é o Sa?
173. Caique: C e A. Caique escreve (fica BOCA).
174. Pesquisadora: Agora é outra palavra. Qual é?
175. Caique: Robô.
176. Leila: Nilce, me ajuda?
177. Amanda volta a perguntar sobre a palavra bolsa: Nilce, é o N que faz o som do U, ou é o M? Ela escreve BONSA.
178. Pesquisadora: Depois eu te falo, eu não posso falar agora porque a professora quer ver como você vai fazer sozinha.
179. Caique: Primeiro é o "O"?
180. Pesquisadora: Ro.
181. Leila: Ô Nilce.
182. Carlos: Nilce, e depois da bolsa.
183. Pesquisadora: É robô.

184. Professora: Vocês vão ter que pensar, escuta a letra Amanda, você fazia isso muito bem. Você não ficava pedindo ajuda de ninguém. A Helena que não fazia isso, agora faz isso tranquilo...Agora é uma palavra pra pensar...Vamos ver quem usa mais a cabeça pra pensar.
185. Caique: Nilce, é o "O"?
186. Professora: A palavra é .. **bi...ci...cleta** (repete três vezes).
187. Naila pede a ajuda da professora.
188. Professora faz sinal negativo com o dedo: Agora você vai pensar.
189. Leila: Ô Nilce, vem me ajudar.
190. Pesquisadora: Bicicleta.
191. Leila: Como é robô, ro...bô?
192. Pesquisadora: ro...bô.
193. Caique olha para a professora.
194. Professora: Caique larga a mão, quando não é do seu jeito você chora. Pensa, pensa porque você é capaz, você é inteligente Caique, para com isso!
195. Leila: ro...bô. Tem o "O"...Coloca dois "O"?
196. Pesquisadora: Coloca.
197. Leila escreve, olha sua escrita e mostra. Olha, vai ficar dois, assim também fica feio. E depois?
198. Pesquisadora: Assim fica feio?
199. Leila faz sinal positivo com a cabeça.
200. Pesquisadora: Bicicleta.
201. Leila: Já fez robô? ro...bô. Nossa. (se espanta com a escrita "OO" para robô)
202. Amanda chama a pesquisadora e mostra sua escrita e pergunta se esta certo: CABESA / BOCA / BOLA / BARBA / BONSA / ROBO / BICICHALTA.
203. Pesquisadora: Isso, só lê aqui de novo (aponta para parte da última palavra: CHAL)
204. Amanda: A, o "L" tem que vir no lugar do "A".
205. Pesquisadora: É bicicleta (com ênfase com cle).
206. Amanda: É o "Q"?
207. Pesquisadora: Cle...é com A?
208. Amanda: É com "E". Apaga parte da sua escrita e escreve BICICHELTA.
209. Professora (circulando pela sala): Leonardo não deixa ela copiar, ela sabe.
210. A pesquisadora segue para outra mesa e para de orientar a escrita de Amanda
211. Professora: **Bolo**. Pensa, bo...lo.
212. Leila: É primeiro o "B" depois o "O"...escreve BO.
213. Pesquisadora: bo...lo.
214. Professora: bolo é facinho, bo...lo.
215. Caique: Ô Nilce... (Leila o interrompe e fala para ele: É "B" com "O").
216. Caique: É "B" com "O"?
217. Leila: e agora "lo".
218. Pesquisadora: Como é o "lo"?
219. Leila: Não sei.
220. Pesquisadora: Lo.
221. Leila: "lo" de Lobato (seu sobrenome).
222. Pesquisadora: Isso!
223. Leila escreve a letra L.
224. Pesquisadora: é só o "L"?

225. Leila: Lo...é o "O". Escreve a palavra corretamente: bolo.
226. Leila: E depois você vai me ajudar outra vez?
227. Professora: A última... **buquê**.
228. Leila: O "U"? Escreve "U".
229. Caique escreve rapidamente e vem mostrar para a pesquisadora, escreve: EU.
230. Leila: E depois?
231. Pesquisadora: que?
232. Leila: O "E". Como é o "E"?
233. Pesquisadora: Esqueceu o "E"?
234. Leila: A (como se tivesse lembrado). Escreve EU.
235. Carlos: E depois do "O"?... mostra sua folha.
236. Pesquisadora: Agora é buquê.
237. Professora: A Nilce vai recolher agora as folhinhas...(algumas crianças não conseguiram terminar).
- A pedido da professora eu recolho todas as folhas. A professora escreve a família o "BA-BE-BI-BO-BU" na lousa e começa a correção do ditado. Ela pede a atenção das crianças e escreve as palavras na lousa. Para isso pede a participação das crianças, que em coro, vão se arriscando.
- Professora: Vocês sabem porquê eu estou colocando de novo as palavras que vocês escreveram?... É porque tem criança que escreve boca assim: BK, tem criança que escreveu boca assim: BOKA. Tem criança que escreveu boca assim: OAOOAAA. Pra todo mundo aprender que boca é desse jeito (aponta para a palavra escrita corretamente). A professora, de novo, está escrevendo boca do jeito certo, pra todo mundo aprender do jeito certo. Agora quem brincar vai continuar escrevendo boca desse jeito (errado). Algumas ainda não passaram dessa fase de colocar o "K". São poucos que estão escrevendo boca do jeito certo. Ainda assim, quem "tá" escrevendo boca do jeito certo, tem outras palavras que ainda não escreve. Então, é preciso todo mundo ajudar (na correção da lousa) para aprender o jeito certo (...).
- Professora: Então cabeça, boca...qual que era a outra?
- Crianças e professora: bola.
- Professora: Como que é o "la"?
- Um coro de crianças responde: L...A (nem sempre o correto e algumas não respondem).
- Professora: Depois do recreio a gente escreveu barba, como que é o "ba"?
- Um coro de crianças responde.
- A professora continua escrevendo de forma silabada e vai grifando as sílabas com "B", da família silábica trabalhada nesse dia pelo ditado. Após essa correção a professora pede para as crianças registrarem as palavras no caderno. A aula termina.

ANEXO II - Entrevista com as professoras do 1o ano

Entrevista 08/08/2011	PROFESSORA A	PROFESSORA B
FORMAÇÃO	Magistério com 16 anos. Pedagogia Unicamp/1999. Auxiliar de professora de escola de educação infantil e professora substituta no estado (durante a graduação) de 1a a 8a série. Em 2000 passa em concurso; em 2003 passa a lecionar na "Edson Luiz". Sempre com turmas de 1os e 2os anos, uma experiência com o ciclo.	Pedagogia Unicamp/1995. Começou a lecionar em 2000, sempre com turmas de 1os e 2os anos, uma experiência com o ciclo.
ALFABETIZAÇÃO NA GRADUAÇÃO	<p><i>"No magistério tinha atividades mais voltadas "pra" prática de alfabetização..Já na faculdade nem tanto, a faculdade já é mais assim...foi mais...abriu mais "pra" leitura, filosofia, discussão dessa disciplina".</i></p> <p>Disciplina específica de alfabetização:</p> <p>(magistério): <i>"No curso de magistério tinha uma disciplina que chamava conteúdos metodológicos de língua portuguesa...então "né", tinha uma disciplina e, assim, lá era...eu tinha um livro sobre, a gente leu um livro sobre literatura infantil da Fanny Abramovich"</i></p> <p>(graduação): não lembra, específica de português com a profa. Norma</p> <p><i>"eu tive disciplinas sobre Piaget, com a Luci Banks...é, também sobre Vigotski, ma não muito"</i></p> <p><i>"a Norma falou...ela falou da diferente visão no Vigotski, no Piaget, o que cada um vai fazendo...entendeu, eu acho que foi isso mesmo"</i></p>	<p><i>"A questão prática mesmo, eu fui ver bem lá na frente, no curso...não foi uma coisa abordada logo no começo não...então assim...era como se fossem disciplinas preparatórias "pra" prática, então teve sociologia, psicologia 1, sociologia não sei do que...da educação, filosofia da educação, psicologia 1,2 e 3"</i></p> <p><i>"No terceiro ano é que começaram as práticas de...as didáticas e práticas de ensino..."aí" foi um ano prático, bem voltado "pra" questão da escola mesmo. "Aí" que a gente foi ter (...) a disciplina de alfabetização, com o Sérgio Leite, mas ainda muito em caráter...teórico. A prática mesmo a gente foi ver em práticas de ensino... Com o Guilherme... estágio Supervisionado 1 e 2</i></p> <p>Disciplina específica de alfabetização: com prof. Sérgio Leite (bem teórico).</p> <p><i>"A gente teve um semestre específico "pra" Piaget, um semestre específico "pra" Vigotski e outro "pra" Skinner, Wa..., tanto é que quem deu Vigotski "pra" gente, que foi psicologia 2, foi o Pino"</i></p>
AUTORES ESTUDADOS	Fanny Abramovich (Magistério)	<p>Maria Helena Pato (prática de alfabetização); Ângela Kleiman (alfabetização/letramento; Sônia Kramer</p> <p>Você lembra de algum mais especificamente, assim...que marcou? <i>"Eu lembro de um...justamente da Ângela Kleiman, que ela trazia essa questão da alfabetização e do letramento (...) que foi difícil "pra" mim no começo...é...dessa prática, entender o que era alfabetização e letramento, diferenciar, "né", então os professores falavam nas disciplinas "a, porque a questão da alfabetização, a</i></p>

		<p><i>questão do letramento", então foi com o texto dela que isso ficou mais claro "pra" mim...a "tá", então tem...letramento é uma, tem uma definição, tem um, "né", tem um...é diferente de...não dá "pra" colocar tudo no mesmo saco...as práticas"</i></p> <p><i>"(...) a gente percebia que o grupo, os alunos tinham muita dificuldade no começo...de entender, porque muita gente não dava aula também e era, a questão da, dessa disciplina, dos textos, o que os textos traziam, eram muito novo, os termos, os conceitos, "né", então, assim, muita gente tinha dificuldade em falar o que, dizer o que era alfabetização, letramento, é, como é que sso se dava na prática, numa sala de aula"</i></p>
<p>DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DURANTE A FORMAÇÃO</p>	<p>Você lembra de alguma coisa que marcou, acerca da alfabetização? <i>"Eu acho que "da" discussão do que era letramento, a diferença de letramento, alfabetização" (...) " já na faculdade, até muito do que a gente leu era sobre isso o que que era letramento, o que que é alfabetização...quando que é alfabetização, quando que acontece o letramento, entendeu...essa discussão se o letramento é o resto da vida...o que que é letrado, o que é iletrado"</i></p> <p>Lembra de algum autor? <i>não</i></p>	<p><i>"(...) não sei se é específico sobre alfabetização, mas acho que acaba passando por isso...mas eu lembro...é, uma coisa que ficou muito marcado, e eu fiz isso também...antes de ser professora, é...assim, descascar o professor na sala [silêncio]assim, desse jeito ele não vai, é tradicional"</i></p> <p><i>"(...) teve uma coisa que o Guilherme falou, fez muito, calou muito fundo "pra" mim assim...falei... "num" posso chegar hoje... a gente "tava" discutindo essas coisas, a do tradicional e das falas das professoras também "né", ai ela disse que ela mescla..."né", a gente vive escutando, até hoje a gente escuta," a eu pego um pouco do tradicional, do construtivismo, e junto"...e aí a gente, a gente discutindo isso e tal, porque tem um pessoal que era muito, muito purista, vamos dizer assim, "né", então, é, Piaget na veia, nem Piaget, era construtivismo na veia, os cantinhos...cantinhos propostos pela, pelos piagetianos, não é nem a questão do ateliê, que a gente discutiu no grupo...os cantinhos, a metodologia do Proepr mesmo"</i></p> <p><i>"(...) o Guilherme falou assim "olha...é, eu não posso chegar do dia "pra" noite, uma pessoa que tem vinte anos de experiência, que ela aprendeu no magistério dela, ela aprendeu na faculdade, quem fez faculdade", (porque naquela época era muito comum professor de 1a a 4a série não ter faculdade) "chegar e falar assim, então, sabe esses vinte anos que você tem de prática, você joga fora que não serve, você</i></p>

vai trabalhar agora no construtivismo (...) as vezes é deixar o professor sem, sem calça na frente de todo mundo mesmo..."né"...despir o professor, a prática dele, dizer que não presta e...vai fazer, vai aprender outra coisa...e não dar o suporte necessário "pra" ele se apropriar dessa outra coisa"

Mas "aí" você acha que, pensando nessa tensão "né", do construtivismo..."aí" você acha que é só, é um processo, que daí vai se transformando "né", que o professor que era tradicional vai para o construtivismo, ou que você tem que pensar no lado bom do tradicional também?

" Não é uma questão do, de nomear o método...a eu sou construtivista, a eu sou tradicional, mas é, dentro daquilo que você faz e daquela turma com quem você trabalha, você entender como é que funciona cada aluno, é ... a gente fala que a é insano, é impossível, mas eu "tava" pensando esses dias assim, não é...não é você...você, ter, fazer atividades diversificadas, pensando na questão do meu projeto "né", do meu trabalho, não é a questão de ter atividades diversificadas, porque ela também virou meio que lema "né", antes era o construtivismo, agora é a tal das atividades diversificadas, então virou lema...mas é você ser diversificada com seu aluno, assim, você saber que fulano, funciona de tal jeito, ciclano...é, muito mais do que ter atividades é você ser essa pessoa, que você vai tentar dentro, claro, de limitações que, "né", são...impossível você também dar conta de tudo ao mesmo tempo, mas...saber que "ó" tal atividade é "pra" fulano sim, tal, "né", ciclano...porque você pode dar uma atividade "pra" trinta alunos e ter trinta objetivos diferentes na mesma atividade, eu acho que da "pra" pensar...não "pra" todas atividades, mas algumas atividades tem essa configuração..."né", dependendo de como você pensou e planejou uma, uma geral, uma atividade geral, você pode ter sim objetivos específicos para alguns alunos..."né", então mais do que atividades é você, "tá" aberta "pra" isso, porque não adianta, a, vou dar atividades para este grupo que, é, não "tá" lendo...vou dar atividades "pra" este grupo que lê mas não escreve, vou dar atividades "pra" este

		<p>grupo que sabe contar até 10, vou dar atividades "pra" aquele grupo que sabe contar até 20...e ok...é como se fosse quatro turmas diferentes... porque dentro daquele grupo que a criança sabe contar até 10, tem aquele que sabe contar até 10 com material de apoio, aquele que conta sem material de apoio, aquele que traz uma vivência de fora da escola...aquele que sabe cantar direitinho, que aprendeu em casa, "né", então, eu só "tô" subdividindo a turma</p>
<p>POLÊMICAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>"Você diz na faculdade, ou no magistério? ... acho que no magistério até nem tanto... A questão da idade, se existe idade "pra" alfabetizar, se é muito cedo, essa questão do "aí, com quatro anos é função da... Emei alfabetizar, ou não é"... isso era uma coisa marcante porque...não só em relação à disciplina específica de alfabetização, "né", que a Norma dava,</p> <p>mas acho que era uma questão que passava pela disciplina, por exemplo de educação infantil, qual é a função...porque, principalmente ali em Paulínia, "né", ela tinha muito essa característica de alfabetizar, "né", então ficava só ali na alfabetização na educação infantil, então isso era uma coisa que chamava a atenção da gente, essa discussão sobre "se tem idade certa, o que que oferece "pra" criança" ... foi isso, acho que é o mais...</p>	<p>"muita gente não dava aula... muita gente não tinha a menor experiência em sala de aula, mas uma pequena parte tinha , eram professores tanto da rede particular quanto da rede pública...e "aí", é...o pessoal colocava em discussão muitas coisas, muitas questões"</p> <p>"(...) mas a gente não entendia muito bem como isso realmente era um problema então, a questão das turmas, da, do número de alunos em turma, a questão das salas de aceleração...é...eu entendia que era complicado você ter uma sala de aceleração...pela questão de você "tá" discriminando, "né", mas eu não entendia o que era você lidar com uma criança de, uma criança não, um adolescente de 15 anos no, na primeira série...eu ficava, "pra" mim era mais fácil entender assim "nossa, um adolescente 'né', do que, do que...em termos de trabalho cotidiano isso implicava, eu não tinha essa ideia...até que eu comecei a trabalhar e tive alguns casos assim, "né", então o que isso afeta na questão do planejamento, do andamento dentro da sala de aula, do que você tem que dar conta e das frustrações e...e, você, o adulto da relação tendo que lidar com, com a frustração, "né", e com a desmotivação também, de uma criança...então na, antes disso, antes de eu começar a trabalhar eu mais era expectadora dessas discussões do que tinha alguma coisa para contribuir"</p> <p>"...não muda muita coisa, do que a gente conversa hoje, por exemplo, nas reuniões do grupo...passa, sempre passou pelas questões das políticas públicas...é, dessas mudanças de cima "pra" baixo que o...principalmente o governo estadual, implantava...das mudanças "né", então essa questão da não reprovação, a gente "tava", isso sempre "teve" em pauta nas discussões assim, então,</p>

		<p>apesar de a gente não, eu não ter noção de como isso era na realidade, mas a gente sempre discutia isso como uma questão muito complicada mesmo...se você não tem, não tem ... uma estrutura, na verdade uma estrutura mesmo, que a gente sabe que é capenga ...é... ia ser complicado mesmo"</p>
<p>QUESTÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO, JÁ ESTÃO ULTRAPASSADAS?</p>	<p>"Pra' mim...eu superei (Questão da idade)... eu acho que a escola ainda não superou, mas eu assim, eu entendo hoje que instrumento "pra" você oferecer pra criança, então, acesso dela à leitura é...não tem idade, não é garantido assim, a com sete anos você oferece o livro tal, porque ela já pode fazer isso, eu acho que você pode oferecer... a toda idade "né", então assim, você vê criancinha pequena também já faz né, pelo meu próprio filho, e eu não estímulo no sentido assim "tem que aprender com quatro anos ou cinco", mas você oferece...então, você oferece porque ele "tá" inserido, ele me vê lendo, meu outro filho também, mais velho, ele também vê lendo, vê ele fazendo a lição...então essas práticas, pra ele "né", vão sendo postas e ele vai tendo essa vontade/vantagem [não ficou claro]...então "pra" mim tá superado, mas eu acho que a escola ainda não superou "né", tanto é porque como eu trabalho com crianças de seis anos, ainda tem essa discussão "alfabetiza, não alfabetiza, seis anos tem que "tá" saindo lendo e escrevendo". Então eu, não tenho problema, mas quando eu coloco no contexto da escola, ainda eu sinto a dificuldade"</p>	<p>"...não é que elas estejam ultrapassadas, eu acho que outras, outros elementos entraram na discussão também, "né", algumas coisas acabam se modificando, porque são outros...é...são outros encaminhamentos, "né", teve, eu acho que teve algumas tentativas de correção de curso assim, durante esse tempo...mas basicamente são as mesmas coisas, não muda não, não muda ...é, vira e mexe também tem a questão do professor , é, daquela coisa de passar a batata quente "né" , o professor culpa o aluno e família, a família culpa...o sistema e o professor, o sistema culpa o professor e a família, então, sempre um passando a bola "pro" outro "né" "(...) eu acho que todo mundo tem a sua parcela de culpa sim...o professor tem...a família tem "né", o aluno tem por decorrência da família eu acho ..."né", eu acho que não dá "pra" falar que, mesmo, assim, que um adolescente é responsável pelos seus atos cem por cento, que dirá uma criança, então é claro que a família "tá" no cerne da responsabilidade, e...o próprio governo assim, "né", que se isenta e, "pra" atender demandas de, de financiamento essas coisas, acaba passando a canetada "nuns" absurdos, numas questões super complicadas "né", que em vez de, melhorar e construir alguma coisa, acaba passando o trator por cima de muita...muita iniciativa interessante"</p>
<p>TEM QUE SAIR LENDO COM 6 ANOS?</p>	<p>"Nããããã [prolongado e com hesitação] necessariamente lendo...eu acho que assim, eles têm que ter tido esse acesso, tem que ter percebido a função da escrita, a importância da escrita, "né", é claro, a gente almeja que todos estejam, porque a partir do momento que ele "tá" no ensino fundamental e é cobrado isso da escola, então você tem essa expectativa, mas não que "pra" mim isso seja obrigatório"</p>	
<p>LIVRO DIDÁTICO</p>		<p>Utiliza pouco. "Tem algumas coisas que são meio...eles ficam meio confusos, perdidos, meio...dissolvidos no livro... então...porque "ai" a criança vai olhar outra coisa, eu acho mais difícil trabalhar, assim com essa, com</p>

		<p>esse monte de informação que eles acabam tendo na mão"</p>
<p>A EXPERIÊNCIA COM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>"Olha [silêncio] Antes eu tinha "pra" mim que era uma coisa, vamos dizer assim, linear, não mudava tanto...entendeu, então assim "pra" mim eram crianças que "tavam" se alfabetizando, era sempre a mesma característica...depois...que eu faço parte do projeto de pesquisa, da fapesp, com a Ana e, depois dessas crianças agora [riso], que "tão" chegando, com seis anos [silêncio] "tá" diferente...uma pergunta que eu fiz até "pra" Ana, não sei se foram as crianças que mudaram ou se foi a professora "né"...ou se todo mundo mudou... Acho que foi todo mundo"</p> <p>"Tá" muito mais forte agora, com essa turma que entrou "tá", então aquelas coisas da práticas que eu tinha certezas, elas foram sendo colocadas à prova, porque as crianças estão trazendo muito mais conhecimento sobre alfabetização, elas têm muito mais...não só sobre alfabetização, sobre a questão de letra, som, grafia...mas muito mais conhecimento...da vida, do mundo... esse conhecimento que eles têm fora, de fora "né", que "tá" vindo com eles "tá" fazendo a diferença na hora da alfabetização"</p>	<p>"(...) eu percebo que tem muita diferença...de uns anos pra cá...é...1as e 2as séries eu não sei, eu não gosto de usar esse termo, mas...eram crianças mais...claro tinha a questão cronológica, mas eles eram muito mais centrados, sabe...era diferente a postura das crianças em relação...à escola, eu acho que hoje eles, é, como se fosse uma turma, é como se eles fossem mais imaturos mesmo... "né"...eu senti diferença no 3o ano, no 3o anos as discussões encaminhavam de uma forma, mais legal, eu gostei mais ... "né"... assim, a gente ainda tinha umas questões em relação às dificuldades de alfabetização, que você acompanhou um pouco...mas eles, eles, os encaminhamentos, os encaminhamentos das questões, das atividades, eram bem, mais próximas daquelas que eu tinha no começo...quando eram crianças de 1a série e 2a série assim, "né", a questão de autonomia também"</p> <p>É autonomia? eu acho que não é autonomia não...é [silêncio] é...é compenetração sabe...as de antes, elas eram muito sérias, assim, muito...o foco era...é, estudar, estudar, estudar, ler, ler, aprender, escrever e copiar, e muito, muita cópia da lição entre aspas</p> <p>a, eu quero, eu quero brincar...não quero atividade...eles reclamam muito quando eu pego no pé</p>
<p>VOCÊ VÊ MUDANÇA NA SUA PRÁTICA?</p>	<p>"se transformou...quando eu trabalhava na outra escola...eu tinha uma prática assim, não consegui...nenhum...nesses onze anos quase que eu tenho de professora aqui eu não consegui fazer o tal do cantinho ou cada um faz uma atividade, eu sempre preparo a mesma atividade, mas com objetivos diferentes, então por exemplo, eu sei que o fulaninho não reconhece letra, então naquele objetivo "pra" mim, quando eu vou interferir ou quando ele "tá" fazendo a atividade eu sei, eu quero que ele reconheça as letras, já o outro é frase, o outro é texto, então assim, mas assim pensando numa atividade única que abranja a todos. Eu não consigo ainda fazer uma atividade específica "pra" cada grupo...Mas antes, eu tinha um trabalho mais solto, como que eu posso dizer,</p>	<p>"eu vejo...vejo...é (...) eu achava que eu era super, mega...eu cheguei no primeiro dia de aula, lá naquela outra escola em Barão com um pau de chuva..."aí" um aluno virou e me quebrou as pernas...tipo, a gente não vai, é isso" (...) Primeiro dia de aula, primeiro minuto de aula. E "aí" eu tinha uma aula de educação física, de educação artística, aaa o que que eu vou fazer..."aí" tinha uma professora que era substituta lá, que ficava dando uma coordenada, vem cá, sentou comigo, pegou uns livros didáticos...e "ó", "da" uma atividade de leitura, de escrita, lê um texto com eles, passa o texto na lousa, leitura e interpretação, coisa assim, da minha época de...de aluna"</p>

no sentido assim [silêncio] eu não era tão presa às regras, não regra [silêncio] como que eu posso explicar [silêncio] Eu tinha as minhas certezas, mas quando eu realizava, eu não me cobrava tanto, no sentido assim...isso eu construí (...) vamos explicar do final "pra" entender o que eu quero dizer, vamos ver se fica mais claro Nilce. Quando eu mudei "pra" essa escola a professora B tinha uma prática muito diferente da minha, a professora B era muito mais rigorosa, muito mais assim, até hoje ela é muito "né", tanto é que as minhas práticas de leitura...é...eu aprendi com ela, porque ela trabalhando com alfabetização todo dia ela lia, e eu já não lia tanto...então a prática, isso já é uma característica de mudança, mas ela era muito mais rígida, num sistema assim...ela fazia até BA, BE, BI, BO, BU, coisa que eu não fazia, que era uma coisa também discutida lá na faculdade "né", não faz o BA, BE, BI, BO, BU, que modo que a criança aprende"

"jamais eu fazia o BA, BE, BI, BO, BU...não, BA, BE, BI, BO, BU não, tradicional, não...então era assim, era muito projeto que eu fazia"

"daí quando eu vim "pra" essa escola, que eu conheci a Professora B, porque aí a gente começou a trabalhar de parceria, ela fazia mais BA, BE, BI, BO, BU "né", então ela tinha umas práticas mais rígidas, entre aspas, eu posso dizer...e aí eu fui absorvendo essas coisas, então eu fui a partir "dali"...não, eu posso fazer BA, BE, BI, BO, BU, "pra" essa criança então eu faço...então chegava a uma altura já do...do tempo de escola da criança, tipo assim, a...junho, todo mundo já conhece a letra, então "vamo" fazer a família silábica agora...então isso foi uma coisa que mudou, outra coisa que mudou também...antes eu...apesar que quando eu cheguei...é, não...mesmo com a primeira turma que eu peguei desde o início, de 1ª série, eu não fazia as letras do alfabeto com eles, que também cai naquela questão, que assim "ai, a criança não precisa ficar decorando o alfabeto pra saber ler e escrever" "né", que era uma coisa assim, meia torta, distorcida que a gente tinha lá no discurso da pedagogia, então como que essa criança aprende, aaa, lendo e escrevendo, mas ela...antes disso ela precisa da...saber o que que é letra, quais os sons delas e tal, então isso também eu construí quando eu vim "pra" essa escola, nesses dois ...nesses anos anteriores, desses dois anos, eu ainda não fazia isso"

"(...) era o que essas crianças aceitavam...foi por onde eu consegui trabalhar com essa primeira turma, e "ai" foi meio o que virou...assim, é virou uma tábua de salvação "pra" mim...porque eu não tinha conflitos com os pais em relação à prática e "ai" eu fui assim, intercalando as coisas, "né", assim, eu fui ...aqui com essa coisa que eu me dei bem, me adaptei bem com essa coisa do mais, dessa coisa estruturada, acompanhar livro didático, da prescrição, da normatiza..."

"(...) eu fui introduzindo as minhas coisas, as oficinas ... aqui ou ali eu fazia uma oficina com a turma, fazia uma atividade de pintura, com.. mas era muito mais esporádico, e "ai" quando eu consigo estabelecer as parecerias ... teve uma parceira que entrou comigo, mas nós duas éramos...muito, novas, então a gente não se garantia...é, uma "tava" se apoiando na outra, e a gente "tava" dando tiro para tudo quanto era lado "né", então não era uma parceria...na...pedagógica, era mais uma, um ombro amigo ali do que, pedagogicamente falando...mas "ai" foram acontecendo algumas parcerias que foram possibilitando o trabalho de outra forma... "ai", então hoje, assim, eu cheguei a ser cobrada porque eu não dava o BA, BE, BI, BO, BU"

"Cheguei a ser cobrada por isso, por não ter...a não, não, porque era aquela coisa que a gente "né", do tradicional, que era um crime...imagina fazer a criança copiar o BA, BE, BI, BO, BU...depois a gente foi vendo que não é ruim"

Quem cobrava? "Os pais"

A sua formação te levou a chegar com outras propostas "pra" sala de aula?

"Não foi a faculdade...foram as vivências que eu tive na faculdade, com as pessoas com que eu me relacionei na faculdade... "né", que já tinham, vinham de outras experiências, tinham um outro repertório...e "ai" eu falei, olha, isso...trabalhar com música, trabalhar com musicalização, com o corpo... "né", essas, essas...é...como é que se fala, dinâmicas, umas dinâmicas de grupo e tal, bacana, mas

		<p><i>não eram coisas que a gente via nas disciplinas por expemplo, não tinha isso..."né", é, eram mais essas, vivências extra-curriculares assim, então tinha, aí curso de contação de história, curso de, eu não fiz, mas tinha curso de "clown" , "né", então eu fiz um curso de contação de histórias, mas fora a faculdade, as vezes via centro acadêmico, então era mais no, na ...na...no grupo da graduação, dos alunos da graduação do que na faculdade mesmo"</i></p>
<p>ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA</p>		<p><i>"...quem faz isso comigo é...não é chefia, mas é a professora A. A Rogéria também se constituiu na escola como uma parceria...a Lila também... Já tive isso sim, mas não com a pessoa entrando na minha sala de aula... as vezes os retornos que eu tinha da família, vinha por essa pessoa, por esse orientador.. bancou junto comigo algumas coisas. ... Não tive esse outro, mas eu tive um outro... hoje é com você, que "tá" na sala de aula, mas eu fazia isso com o Zé, fiz muito com o Zé..."</i></p>
<p>MAIS IMPORTANTE NA PRÁTICA COM ALFABETIZAÇÃO</p>	<p><i>"Antes eu considerava...muito a escrita, muita atividade de escrita... muito eu ficar falando a palavrinha, ainda considero isso importante "né", então porque a criança precisa relacionar o som, a grafia, tanto é que eu vivo escrevendo coisas com eles na lousa e, assim, a participação de todos, "pra" perceber o som e eu tento, e talvez até por isso eu "tô" com os meus calinhos nas cordas, porque eu falo muito e fico "né", forçando o som "pra" criança ir podendo aprender. Mas nesse tempo toda uma outra coisa que eu percebi, que é importante "pra" ela aprender a ler e escrever, "pra" ela sair alfabetizada, é a leitura. Então antes eu não tinha o hábito de ler todo dia...hoje eu tenho...hoje,no tempo que eu "tava" lá na sala (riso) [falou baixo] hoje eu tenho esse hábito, então sempre tem uma leitura, "né", leituras com objetivos, leituras sem objetivos, assim "né", pedagógico, vamos dizer assim um fim pedagógico"</i></p>	<p><i>"estar mais aberta "pra", "pra"...é..."pra" necessidade de estar mais flexível...em relação à postura mesmo...então, esse aluno aqui eu preciso entendê-lo através do viés da família dele, esse aqui eu precise entender que é o tempo que ele tem, esse aqui eu preciso entender que eu preciso, esse aqui eu já entendi que eu preciso pegar mais pesado mesmo, pegar no pé, exigir, cobrar"</i></p> <p><i>"Eu acho que através da afetividade também, assim, junto com isso a questão da afetividade"</i></p> <p><i>"Com cada um e com a turma toda... e ao mesmo tempo com a turma toda...é quando a gente consegue estabelecer esse vínculo, eu acho que "ai" a gente faz um contrato com a turma...eu me responsabilizo por eles, mas eles também se responsabilizam pelo andamento das coisas ... é, embora a gente, eu nunca tenha colocado dessa forma, com essas palavras com eles, mas...é...quando uma criança vem e, sem querer te chama de mãe, de vó e tal, você sabe que o vínculo esta estabelecido, de alguma forma esta estabelecido"</i></p> <p>E isso sempre foi assim? "Não...eu sempre...no começo eu tive essa tentativa de</p>

		<p><i>aproximação, que foi uma tentativa que hoje eu considero totalmente inadequada, boba, "iuhu vamo lá" eu sou a professora bacana...e "aí" "né", o choque, o muro em que eu bati...e "aí" eu me constituí de outra forma..."</i></p> <p><i>"hoje eu sou muito mais, mais desmanchada, talvez também pela questão da idade "né"...eu sou muito mais desmanchada com eles do que a casca dura deixa mostrar assim...eu vejo muito mais, assim, eu entendo muito mais eles como crianças do que...do que uma bolinha verde na provinha Brasil"</i></p>
<p>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</p>	<p><i>"não tenho acompanhado Nilce, se eu falar que "tô" acompanhando é mentira"</i></p> <p>Quando você pensa em alfabetização e letramento, você vê diferença ou não? <i>"Vejo diferença, eu pelo menos continuo pensando assim, alfabetização é você aprender a ler e a escrever...Letramento é...não é grau, não é a palavra grau assim, você tem grau 1, grau 2 de letramento "né", mas eu acho que é conforme você vai se inserindo em diferentes tipos de leitura, sabe...não sei te explicar..."</i></p> <p><i>"Primeiro eu acho que a alfabetização, não é primeiro, não é uma coisa depois a outra, até porque quando você "tá" lendo diferentes tipos de texto "né", você "tá" propiciando diferentes tipos de informações "né", quando você lê um conto de fadas é diferente de uma narração, sei lá, de qualquer outra...de um texto de jornal. Não que uma coisa, mas eu acho que assim, a característica de trabalho de 1o ano, de 2o e 3o é com alfabetização, ler e escrever, agora o ler e escrever o que, como também é função da escola, mas perpassa por todos os anos de escola ... entendeu?"</i></p>	<p><i>"eu entendo que o letramento vem antes mesmo...é, colocar, inserir a criança "num", fazer a criança se "vê" "num" mundo letrado, que é baseado nisso, que é baseado em informações escritas, de, em coisas diretas "né", de instruções e tal é muito mais sim, não é que é que é mais importante, mas eu acho que vem antes do que ela entender o que é BA,BE, BI, BO, BU ... "né", então assim, por exemplo os meus alunos pegam um livro hoje com você, fala "aí", nome da, olham "pra" capa e falam assim "nome da história é com essa letra maior, ou mais diferente e o que vem mais, mais, com menos destaque é o nome do autor, o dono da história, mesmo que eles usem essas, é...expressões que não são tão adequadas assim, eu acho que é um salto muito grande na questão da alfabetização, na qualidade da alfabetização deles..."né"...vem junto mas eu acho que alguma coisa vem um pouco antes...então eles sabem que é letra, "né", eles sabem que é, na hora de escrever a gente pode usar letra e números mas para algumas coisas só letras, "né", então, mas eu acho que isso é a partir da vivência, da convivência, eu acho que essa coisa cultural vem primeiro "pra" fazer sentido, "aí" depois o resto também vem junto, mas também como uma consequência, eu vejo, eu tenho uma sobrinha de 1 ano e assim, ela já pega livro "né", ela sabe que livro não é "pra" pôr na banheira, ela tem 1 aninho, mas assim, ela entrega "pra" gente, ela sabe que dando na nossa mão a gente vai folhear...então tem algumas coisas que vão sendo construídas na cultura mesmo "né", na vivência...e a gente sabe que algumas crianças da nossa, da nossa prática não tem "né", nunca pegou "num" livro antes de</i></p>

		<p><i>entrar na escola ou, nunca precisou se orientar por placa de direção, nunca teve essa vivência..."né", então...introduzi-los nisso, eu acho que...assim, ajuda, muito, antes de a gente pensar só no BA, BE, BI, BO, BU"</i></p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------